



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS**

**INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR**  
**DA ADAPTAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**2021**

RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS

INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA  
ADAPTAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba,  
*campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de  
Mestre em Formação de Professores.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

CAMPINA GRANDE – PB  
2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

D192i Dantas, Rawêna de Almeida Araújo.  
Intervenção didática para a produção de narrativas a partir da adaptação de um jogo de tabuleiro [manuscrito] / Rawêna de Almeida Araújo Dantas. - 2021.  
236 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, Departamento de Letras - CH."

1. Produção de narrativas escritas. 2. Jogo de tabuleiro. 3. Instrumento didático-pedagógico. 4. Aprendizagem. I. Título

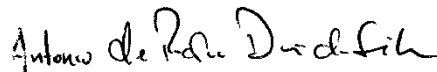
21. ed. CDD 371.33

**RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS**

**INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR  
DA ADAPTAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO**

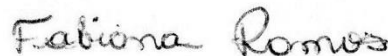
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 06/07/2021.



---

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Fabiana Ramos (Examinadora)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*A minha avó, Nóra Oliveira de Almeida (in memoriam).*

*A ela, que me foi, sobretudo, instrumento de inspiração no que tange ao amor, zelo e engajamento para com a educação. Por meio de seu exemplo, me mostrou que vale a pena investir conhecimento na vida das pessoas e, conseqüentemente, marcá-las para sempre.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque d'Ele, por meio d'Ele e para Ele, são todas as coisas.

A meu esposo, Renan Dantas, a quem me apoia em todos os meus projetos: vibrando comigo durante cada conquista e me ajudando em cada dificuldade.

As minhas filhas, Ana Vitória e Milena, pelas quais cada luta e cada esforço valem a pena.

A meus pais, Francisco Germano e Emília Almeida, a quem devo gratidão e reconhecimento por todos os esforços em colaborar com minha educação, entendendo que ela seria a “maior herança que poderiam me deixar”.

A meu sogro José Miguel, minha sogra Maria Gorett e minha cunhada Raíssa, por me apoiarem nas minhas escolhas e torcerem por minhas conquistas.

À babá das minhas filhas, Ilva Faustina, aquela a quem “entrego” com muita tranquilidade as minhas maiores preciosidades para desenvolver a minha formação acadêmica e profissional.

A Luciana Kátia Reis, companheira de trabalho, incentivadora e amiga; presente que Deus me deu há doze anos e que carregarei para a eternidade.

A todos os colegas de curso que, pela parceria de todo dia, tornaram esses dois anos mais leves.

A toda comunidade educativa da Escola E.E.F.M. Murilo Braga, a qual se disponibilizou a, direto ou indiretamente, contribuir com a pesquisa.

À professora Fabiana Muniz que, sem hesitar, aceitou o convite para participar da qualificação e defesa dessa dissertação com suas valiosas contribuições.

À professora Simone Dália, que também participou da qualificação dessa dissertação, trazendo reflexões pertinentes que ajudaram no amadurecimento do meu texto.

À professora Tânia Pereira, que aceitou o desafio de participar da defesa desse trabalho e, com suas preciosas contribuições, aprimorar a escrita de meu texto.

A meu estimado orientador Antônio de Pádua, com o qual tive o prazer de me reencontrar doze anos após a conclusão de minha graduação. De professor de graduação à orientador de pesquisa de Mestrado: quantas contribuições me foram dadas e quanto amadurecimento me foi proporcionado por intermédio de suas mediações. Minha gratidão por cada retomada, por cada reflexão, por cada construção. Você marcou minha trajetória acadêmica!

## RESUMO

São muitas as dificuldades apresentadas pelos alunos em se tratando da construção do conhecimento no que tange à produção de textos escritos. Dificuldades essas reveladas por meio de registros da oralidade dos próprios alunos, confirmadas por meio de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de língua materna durante as suas aulas e reafirmados por meio de dados quantitativos expressos nos resultados das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Diante dessa problemática, propomos uma adaptação do jogo de tabuleiro “Onde está Sr. Smitch?” a ser utilizado como um instrumento didático pelo professor de português para favorecer a apreensão da escrita de narrativas pelos alunos de maneira mais dinâmica e prazerosa, resultando em uma internalização menos resistente e mais efetiva da competência de narrativas escritas. Como produto educacional, temos, então, o jogo “Onde está Luciana?”, utilizado na pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga, localizada no bairro da Liberdade, no município de Campina Grande, com um grupo de 5 (cinco) alunos do 6º ano. Trata-se de uma intervenção didática realizada Remotamente, diante do contexto sócio histórico no qual estamos inseridos devido à pandemia do COVID-19, embora três dos onze encontros que compõem a proposta didática tenham ocorrido de modo presencial, uma vez que se tratava da execução do jogo de tabuleiro. Temos, portanto, uma pesquisa com o objetivo favorecer a produção de textos narrativos escritos por alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental Anos Finais através de um jogo de tabuleiro utilizado como instrumento da intervenção didática do professor de português. Como objeto de estudo, utilizamos 24 (vinte e quatro) produções advindas de 4 (quatro) atividades realizadas durante as intervenções, as quais foram executadas pelos alunos colaboradores. Por meio de uma abordagem qualitativa, fomos imersos no contexto da pesquisa, e através de uma pesquisa interventiva de natureza aplicada e do tipo exploratória e bibliográfica, buscamos novos conhecimentos sobre o fazer docente relacionado ao nosso objeto de pesquisa, atrelados às teorias que regem a produção de texto, com enfoque na narrativa, por meio do aporte teórico de Gancho (2006), Bronckart (1999), baseado nos estudos de Adam (1992), Brandão (2000), Cardoso (2009), Reales (2008) e Ginzburg (2000); bem como do jogo enquanto instrumento didático-pedagógico, nos referenciando em Teixeira & Apresentação (2014), Kishimoto (1996), Macedo (2000), Smole (2008) e Brougère (1998). Acreditamos, portanto, que o nosso produto educacional (o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”) trata-se de um instrumento didático-pedagógico que favorece a consolidação da aprendizagem da produção de textos narrativos, uma vez que o mesmo viabiliza a aparição

e/ou aprimoramento dos elementos que compõem as narrativas, marcadas pelos elementos macro textuais relacionados ao conjunto de acontecimentos narrados a partir da estruturação textual do enredo.

**Palavras-chave:** Produção de narrativas escritas. Jogo de tabuleiro. Instrumento didático-pedagógico. Aprendizagem.



## ABSTRACT

Many difficulties are presented by students when it comes to the construction of knowledge regarding the production of written texts. These difficulties have been revealed through the recording of the students' own orality, confirmed by means of instruments of assessment which have been used by mother tongue teachers during their classes and reaffirmed by quantitative data expressed in the results of assessments performed by the Ministry of Education. Based on this problematic issue, we propose an adaptation of the board game "Where's Mr. Smitch?" to be used as a didactic tool by the Portuguese teacher to favour the students' understanding of narrative writing in a more dynamic and pleasurable way, resulting in a less resistant and more effective internalization of the written narratives competences. As an educational product, we have the game "Where is Luciana?", used in the research undertaken at Murilo Braga Elementary and Secondary Education Public School, located in the Liberdade neighbourhood, in the city of Campina Grande, with a group of 5 (five) students from the 6<sup>th</sup> grade. It is a didactic intervention done remotely, given the socio-historical context in which we are inserted due to the COVID-19 pandemic, although three of the eleven meetings that make up the didactic proposal have taken place in a face-to-face mode, since it was the board game performance. We therefore have a research with the objective to favour the production of narrative texts written by 6th grade students, from the Elementary School Final Years, through a board game used by the Portuguese teacher as a didactic intervention instrument. As an object of study, we used 4 (four) written production suggested through activities done during the interventions, which were carried out by each of the collaborating students. Using a qualitative approach, we were immersed in the context of the research, and through an interventional research of an applied nature and of an exploratory and bibliographic type, we sought new knowledge about teaching practice related to our object of research, linked to the theories that conduct the written text production, focusing on the narrative, through the theoretical support of Gancho (2006), Bronckart (1999), based on the studies of Adam (1992), Brandão (2000), Cardoso (2009), Reales (2008) and Ginzburg (2000); as well as the game as a didactic-pedagogical instrument, based on Teixeira & Apresentação (2014), Kishimoto (1996), Macedo (2000), Smole (2008) and Brougère (1998). Therefore, we believe that our educational product (the board game "Where is Luciana?") is a didactic-pedagogical instrument which favours the consolidation of the learning of the narrative texts production. This is possible once it enables the appearance and / or

improvement of the elements that form the narratives, marked by macro textual elements related to the whole and to the events narrated from the textual structure of the plot.

**Key-words:** production of written narratives. Board game. Didactic-pedagogical instrument. Learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos e gêneros textuais: entendendo as diferenças .....	40
Quadro 2 - Transcrição da Produção Textual 1 de A1 .....	82
Quadro 3 - Transcrição da Produção Textual 1 de A2 .....	84
Quadro 4 - Transcrição da Produção Textual 1 de A4 .....	85
Quadro 5 - Transcrição da Produção Textual 1 de A5 .....	87
Quadro 6 - Transcrição da Produção Textual 2 de A1 .....	90
Quadro 7 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A1 .....	96
Quadro 8 - Transcrição da Produção Textual 2 de A2 .....	97
Quadro 9 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A2 .....	99
Quadro 10 - Transcrição da Produção Textual 2 de A3 .....	100
Quadro 11 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A3 .....	102
Quadro 12 - Transcrição da Produção Textual 2 de A5 .....	104
Quadro 13 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A5 .....	106
Quadro 14 - Comparação de aspectos textuais da produção textual 2 de A5 – escrita e reescrita .....	107
Quadro 15 – Comparação da produção textual 2 de A5 em relação ao uso dos sinais de pontuação – escrita e reescrita .....	108
Quadro 16 - Transcrição da Produção Textual 3 de A1 .....	112
Quadro 17 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A1 .....	115
Quadro 18 - Comparação do clímax da produção textual 3 de A1 – escrita e reescrita .....	115
Quadro 19 - Comparação do desfecho da produção textual de A1 – escrita e reescrita .....	116
Quadro 20 - Transcrição da Produção Textual 3 de A2 .....	117
Quadro 21 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A2 .....	119
Quadro 22 - Comparação da apresentação da produção textual de A2 – escrita e reescrita .....	120
Quadro 23 - Comparação do clímax da produção textual de A2 – escrita e reescrita .....	120
Quadro 24 – Comparação do desfecho da produção textual de A2 – escrita e reescrita .....	122
Quadro 25 - Transcrição da Produção Textual 3 de A3 .....	123
Quadro 26 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A3 .....	124
Quadro 27 – Comparação do conflito da produção textual de A3 – escrita e reescrita .....	125
Quadro 28 - Comparação do desfecho da produção textual de A3 – escrita e reescrita .....	126
Quadro 29 - Transcrição da Produção Textual 3 de A5 .....	127
Quadro 30 - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A5 .....	129
Quadro 31 – Comparação do desfecho da produção textual de A5 – escrita e reescrita .....	130
Quadro 32 - Transcrição da Produção Textual 4 de A1 .....	132
Quadro 33 - Transcrição da Produção Textual 4 de A2 .....	135
Quadro 34 - Transcrição da Produção Textual 4 de A3 .....	137

Quadro 35 – Organização estrutural do enredo da narrativa de A3 .....	138
Quadro 36 - Transcrição da Produção Textual 4 de A5 .....	139

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bairro da Liberdade, em Campina Grande – PB .....	60
Figura 2 – Centro da cidade de Campina Grande – PB.....	61
Figura 3 – Bairro do Catolé, em Campina Grande – PB.....	62
Figura 4 – Tabuleiro do jogo “Onde está Luciana?” .....	63
Figura 5 – Primeiro momento de interação presencial entre os colaboradores para a execução de uma partida do jogo “Onde está Luciana?” .....	89
Figura 6 – Imagem da tela do <i>Jamboard</i> contendo a produção textual de um aluno colaborador para fins de análise e reflexão coletiva .....	93
Figura 7 – Imagem da tela do <i>Jamboard</i> contendo outra produção textual de um aluno colaborador para dar continuidade com as análises e reflexões coletivas .....	94
Figura 8 – Imagem da tela interativa do <i>Jamboard</i> utilizada para diferenciar tema e título.....	109
Figura 9 – Segundo momento de interação presencial entre os colaboradores para a execução de uma partida do jogo “Onde está Luciana?” .....	111

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

E.E.E.F.M. Murilo Braga – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LD - Livro didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 PRODUÇÃO DE TEXTOS, NARRATIVA E JOGO: UMA TRILOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	21
<b>2.1 Reflexões sobre o ensino da escrita na escola nos moldes atuais</b> .....	21
<i>2.1.1 Concepções de língua e texto norteadoras do trabalho docente</i> .....	25
<i>2.1.2 As especificidades da produção de textos escritos</i> .....	34
<b>2.2 Tipologias e gêneros textuais: aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas do dia a dia</b> .....	39
<i>2.2.1 Narrativa: um texto que vai além da contação de um fato</i> .....	42
2.2.1.1 O texto narrativo e sua composição: elementos essenciais para o seu desenvolvimento .....	43
<b>2.3 O jogo na história da humanidade: um breve histórico</b> .....	46
<i>2.3.1 Refletindo sobre o jogo e a sua utilização enquanto instrumento didático-pedagógico na escola</i> .....	49
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	53
<b>3.1 Do tipo de investigação</b> .....	53
<b>3.2 Do local da pesquisa e dos colaboradores</b> .....	54
<b>3.3 Do objeto da pesquisa: o texto narrativo</b> .....	56
<i>3.3.1 Do jogo</i> .....	57
3.3.1.1 Do nome do jogo .....	58
3.3.1.2 Da protagonista.....	59
3.3.1.2 Dos lugares .....	59
3.3.1.2 Das bonificações.....	64
<b>3.4 Proposta didática - estratégias didático-metodológicas para a escrita de textos narrativos</b> .....	65
<b>4 O JOGO “ONDE ESTÁ LUCIANA?” COMO INSTRUMENTO EFICAZ DE APRENDIZAGEM DE NARRATIVAS ESCRITAS</b> .....	80
<b>4.1 (Re) Conhecendo o universo da escrita dos textos narrativos dos alunos colaboradores</b> .....	81
<b>4.2 O contato inaugural com o jogo “Onde está Luciana?” e as primeiras evoluções macro textuais nas narrativas</b> .....	88

<b>4.3</b>	<b>Aprimorando a escrita de textos narrativos por meio da recorrência na utilização do jogo o jogo “Onde está Luciana?”</b> .....	110
<b>4.4</b>	<b>Aprendizagem consolidada e autonomia na escrita de narrativas: marcas de um processo de ensinagem eficaz</b> .....	131
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
	<b>APÊNDICES</b> .....	151
	APÊNDICE A – Jogo “Onde está Luciana?” .....	151
	APÊNDICE B – Guia Didático.....	153
	APÊNDICE C – Atividade de Sondagem: Produção de Texto Narrativo 01.....	185
	APÊNDICE D – Manual do Jogo “Onde Está Luciana?” .....	186
	APÊNDICE E – Folha de Produção Textual 02.....	188
	APÊNDICE F – Folha de Produção Textual 03 .....	190
	APÊNDICE G – Ficha de correção para autoavaliação .....	192
	APÊNDICE H – Folha para reescrita textual .....	193
	APÊNDICE I – Folha de Produção Textual 05 .....	195
	<b>ANEXOS</b> .....	197
	ANEXO A - Decreto Governamental nº 40.304 .....	197
	ANEXO B – Texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, de Flávio de Souza .....	203
	ANEXO C – Texto “A menina e o vampiro”, de Emílio Carlos.....	204
	ANEXO D – Texto “A casa sonhada”, de Ângela Lago .....	205
	ANEXO E – Texto “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai.....	206
	ANEXO F – Texto “Sempre Alerta”, de Millôr Fernandes .....	208
	ANEXO G – Produção Textual 1 de A1 .....	209
	ANEXO H – Produção Textual 1 de A2 .....	210
	ANEXO I – Produção Textual 1 de A4.....	211
	ANEXO J – Produção Textual 1 de A5.....	212
	ANEXO K – Produção Textual 2 de A1 .....	213
	ANEXO L – Reescrita da Produção Textual 2 de A1 .....	214
	ANEXO M – Produção Textual 2 de A2.....	215
	ANEXO N – Reescrita da Produção Textual 2 de A2.....	216
	ANEXO O – Produção Textual 2 de A3 .....	217
	ANEXO P – Reescrita da Produção Textual 2 de A3 .....	218
	ANEXO Q – Produção Textual 2 de A5 .....	219



ANEXO R – Reescrita da Produção Textual 2 de A5.....	220
ANEXO S – Produção Textual 3 de A1 .....	221
ANEXO T – Atividade de autoavaliação de A1.....	222
ANEXO U – Reescrita da Produção Textual 3 de A1.....	223
ANEXO V – Produção Textual 3 de A2 .....	224
ANEXO W – Atividade de autoavaliação de A2 .....	225
ANEXO X – Reescrita da Produção Textual 3 de A2.....	226
ANEXO Y – Produção Textual 3 de A3 .....	227
ANEXO Z – Atividade de autoavaliação de A3.....	228
ANEXO AA – Reescrita da Produção Textual 3 de A3.....	229
ANEXO AB – Produção Textual 3 de A5.....	230
ANEXO AC – Atividade de autoavaliação de A5 .....	231
ANEXO AD – Reescrita da Produção Textual 3 de A5.....	232
ANEXO AE – Produção Textual 4 de A1 .....	233
ANEXO AF – Produção Textual 4 de A2 .....	234
ANEXO AG – Produção Textual 4 de A3 .....	235
ANEXO AH – Produção Textual 4 de A5 .....	236

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social responsável pela formação de cidadãos, precisa garantir, através de conteúdos de leitura, de escrita, de ciência das artes e das letras, a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores que viabilizem a socialização dos alunos. Esse processo de socialização e integração cidadã se dá, muitas vezes, por meio de habilidades diretamente relacionadas à aquisição do conhecimento voltado para a produção de textos escritos das mais diversas naturezas, uma vez que a modalidade escrita ainda é aquela que prevalece como a mais utilizada em situações formais do cotidiano, sendo necessária a sua apreensão por meio da intervenção do professor de Português.

Porém, é muito comum perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos em se tratando da construção do conhecimento no que tange à produção de textos escritos, bem como a partir dos resultados quantitativos expressos por meio de dados obtidos através das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, o que revela a necessidade de um investimento voltado para práticas docentes diferenciadas que busquem sanar ou, pelo menos, minimizar essas dificuldades. Tratam-se, possivelmente, de dificuldades relacionadas a uma desarmonia no processo de “ensinagem”<sup>1</sup>, diante de práticas pedagógicas de escrita que se centram no ensino da palavra e da frase descontextualizadas, enfocando aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos, o que compromete a apropriação do conhecimento por parte do aluno diante de um repasse de informações, por vezes, restrito a exposições orais que o conduzem a processos de memorização, baseados na ideia de “dar aulas”, em detrimento ao “fazer aulas”, compreendendo a relevância do protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Desta forma, a escrita é realizada sem função, sem valor interacional, limitada a exercitar aspectos da língua como: separação silábica, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos, entre outros. Esse impasse passa a ser somado a uma resistência advinda do aluno quando convidado a produzir um texto escrito, por meio de registros orais como “escrever é difícil” e, por isso, “eu não sei escrever”. Tem-se, portanto, uma pesquisa que se justifica diante das dificuldades acima citadas, assim como diante da orientação dada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) de que a competência de produção de

---

<sup>1</sup> O termo ensinagem foi criado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, e aponta para uma prática social entre o professor e o aluno, que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, decorrentes das ações na sala de aula e fora dela. Propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num processo de ensino e aprendizagem.

textos escritos, mais especificamente, de narrativas, deve ser consolidada nas primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais.

Diante da problemática apresentada, temos o seguinte questionamento: como otimizar a aprendizagem de narrativas escritas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais? A partir desse questionamento, buscamos uma maneira de colaborar cientificamente para a efetivação de uma “ensinagem” que fugisse do modelo de docência utilizado pela grande maioria dos professores de português no que tange ao ensino de produção de narrativas os quais, com frequência, seguem roteiros norteados por livros didáticos (LD) que direcionam esse processo de escrita por meio da leitura de textos narrativos, seguida por uma listagem de atividades de teor interpretativo e compreensivo, cessando em uma proposta de produção escrita orientada mecanicamente. Acreditamos, assim, que a utilização de um jogo é um recurso a mais a ser utilizado pelo professor de português em suas aulas, tornando a apreensão do conteúdo pelos alunos mais dinâmica e prazerosa e resultando em uma internalização menos resistente e mais efetiva da competência de narrativas escritas. Nesse momento, cabe-nos ressaltar que não se trata de um fenômeno de *gamificação*, o qual é defendido por Deterding (2012) como a utilização de elementos de *design* de jogos em contextos que não são de jogos, uma vez que utilizamos o próprio jogo de tabuleiro como estratégia didático-metodológica.

Com essa crença, partimos para buscas, usando a internet, de jogos de tabuleiro que pudessem ser utilizados com esse fim. A procura por jogos “no modelo tabuleiro” se deu por considerarmos as limitações de muitas das escolas públicas em se tratando de aparelhos tecnológicos e/ou de internet, o que inviabilizaria a utilização de um jogo no âmbito virtual durante as aulas, restringindo a utilização do recurso pelo professor. Durante as buscas, percebemos que a maioria dos jogos não possuíam os elementos necessários para a viabilização de narrativas diante de sua estruturação e, aqueles que dispunham desses subsídios, os faziam numa realidade bem distinta da faixa etária e da condição social de nossos alunos, o que poderia ser um impedimento para as suas construções textuais.

Pensamos, então, em fazer uma adaptação em um jogo encontrado durante as buscas. Desta feita, optamos, pelo jogo “Onde está Sr. Smitch?”, da editora Ludens Spirit, lançado no Brasil no ano de 2007, uma vez que ele viabiliza a exposição de um enredo, a partir do qual o aluno vai desenvolvê-lo utilizando os personagens retratados em pinos, apresenta espaços no tabuleiro representando lugares nos quais os personagens transitam e possibilita desfechos baseados em informações disponibilizadas por cartas que correspondem às bonificações recebidas pelo personagem que encontrar o protagonista Sr. Smitch. A partir dessa inspiração,

buscamos uma aproximação da realidade de vida dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga, por meio da adaptação do jogo, originando “Onde está Luciana?” (Apêndice A), o que insere o nosso aluno em um contexto social e cultural próximo ao de sua realidade, desenvolvendo o sentimento de pertença e empatia a partir dos aspectos visuais e sócio-econômicos representados pelos lugares, pelos personagens, pelas recompensas e pelo enredo central que origina o início do jogo.

Desta feita, temos como objetivo geral de nossa pesquisa otimizar a aprendizagem de textos narrativos escritos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da utilização do jogo “Onde está Luciana?”, adaptação do jogo “Onde está Sr. Smitch?”, entendendo-o como um instrumento pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem dessa habilidade pelos alunos<sup>2</sup>. Como objetivos específicos, temos: a) adaptar um jogo de tabuleiro para ser utilizado como recurso pedagógico para a produção de narrativas escritas em turmas de 6º ano; b) verificar se o jogo “Onde está Luciana?” é eficaz para o desenvolvimento da competência escrita de textos narrativos; c) viabilizar um instrumento didático-pedagógico que auxilie o professor de português no trabalho com a produção escrita de narrativas; c) potencializar a aprendizagem da competência escrita de narrativas por alunos do 6º ano.

Acreditamos, assim, que o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” é um instrumento didático-pedagógico que favorece a consolidação da aprendizagem da produção de textos narrativos, uma vez que os alunos desenvolverem, por meio dele, as habilidades necessárias para a construção desse conhecimento de maneira mais rápida e prazerosa. Trata-se de um instrumento que possibilita a organização estrutural de um texto narrativo, sendo este o objeto de estudo de nossa pesquisa.

Como *corpus* de análise da pesquisa, temos 24 (vinte e quatro) produções textuais escritas de narrativas, advindas de 4 (quatro) propostas de atividades, realizadas pelos 5 (cinco) alunos colaboradores, todos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da E.E.E.F.M. Murilo Braga, localizada no bairro da Liberdade, na cidade de Campina Grande, PB. Das 4 (quatro) propostas de atividades sugeridas, duas delas foram compostas pelas etapas de escrita e reescrita, conforme aporte teórico de Antunes (2003) e de Dolz e Schneuwly (2004). Vale ressaltar que os textos escritos que não passaram pela etapa de reescrita assim o fizeram de maneira intencional, já necessitávamos compreender o nível inicial e final de escrita dos alunos sem fazer nenhum tipo de intervenção para que a

---

<sup>2</sup> Para que o jogo seja utilizado de maneira eficaz, disponibilizamos um Guia Didático para ajudar o professor com sugestões de atividades a serem desenvolvidas no tocante ao aprimoramento da competência de narrativas escritas (Ver Apêndice B).

verificação fosse o mais fiel possível. Assim, tivemos o seguinte esquema de etapas previstas relacionado às produções de narrativas escritas durante o processo de intervenção da pesquisa: 1) produção inicial (sem a intervenção da pesquisadora); 2) produções textuais a partir do jogo de tabuleiro e com intervenção direta da pesquisadora; e 3) produção final (sem a intervenção da pesquisadora).

Temos uma pesquisa de intervenção, com abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisadora identificou o problema voltado para o processo de “ensinagem” da escrita de textos narrativos e realizou uma intervenção didática, na qual os alunos colaboradores foram orientados a realizarem atividades de produção de textos narrativos, os quais serviram de instrumentos a serem analisados para a verificação de uma possível progressão textual da tipologia em estudo a partir da internalização do conceito de narração e do exercício da produção textual. Para Thiollent (2009), no quesito participação, o planejamento e a implementação de uma pesquisa-intervenção não acontece com o envolvimento de todos os participantes, porém, a pesquisadora permaneceu aberta a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-colaboradores da intervenção para o aprimoramento do trabalho.

Desta feita, trazemos uma pesquisa-intervenção de natureza aplicada e do tipo exploratória e bibliográfica, à medida que buscamos novos conhecimentos para serem aplicados na prática docente sobre o objeto pesquisado, assim como pela busca do conhecimento e da compreensão de fenômenos sociais inseridos em um contexto e realizamos buscas em teses, dissertações e em documentos oficiais acerca das teorias que regem a produção de texto, com enfoque na narrativa, pautados nas bases teóricas da Linguística Textual, embora considerando possíveis diálogos com a Análise do Discurso, compreendendo a importância de uma abertura para outros vetores do conhecimento para a contribuição de um alargamento de nossa percepção do fenômeno. Além disso, desenvolvemos uma pesquisa voltada para a contribuição com a prática docente do professor de Português, o qual, na sala de aula, utiliza-se da convergência dessas bases teóricas para a melhor execução de suas estratégias didático-metodológicas.

Entendemos, assim, que conhecimentos produzidos por meio de nossa pesquisa são capazes de beneficiar, diretamente, a atuação de outros professores; serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada, por meio da reflexão das práticas docentes e apresentação de diferentes estratégias para abordarem a escrita de textos narrativos; e fornecerem subsídios para políticas educacionais, haja vista que sinaliza a necessidade de um investimento maior do governo em relação à formação continuada do

professor que, muitas vezes, permanece ancorado em concepções de escrita desarmoniosas com o processo de uso dessa competência na contemporaneidade.

Para apresentar de forma clara e sistemática o percurso teórico-metodológico que norteou a pesquisa, dividimos o corpo desta dissertação em três capítulos, possibilitando discussões sobre conceitos e categorias pertinentes à compreensão do objeto de estudo da mesma, bem como as estratégias utilizadas por nós durante toda a intervenção didática, a análise dos dados gerados e o resultado que obtivemos após todo o processo de investigação.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que alicerça a proposta de intervenção, abordando aspectos relacionados à produção de textos escritos na escola, com enfoque nas narrativas, bem como a definição de jogo e suas classificações, entendendo a relevância do mesmo como um suporte pedagógico que viabiliza a aprendizagem dos alunos para a escrita de textos narrativos.

O capítulo três demonstra o percurso de toda a pesquisa por meio da explicitação dos seus procedimentos metodológicos; da identificação dos sujeitos; do *lócus*; da descrição do produto educacional da pesquisa, a saber, uma adaptação de um jogo de tabuleiro; e do esmiuçar da proposta didática utilizada pela professora-pesquisadora durante os 11 (onze) encontros com os alunos colaboradores da pesquisa.

No capítulo quatro, verificamos os dados, por meio de 4 (quatro) textos utilizados como *corpus* de análise da pesquisa, utilizando o seguinte critério de análise: a organização estrutural do texto narrativo marcada pelos elementos macro textuais relacionados ao conjunto de acontecimentos narrados, a saber: exposição, complicação, clímax e desfecho, com ênfase na presença do conflito.

Por fim, temos as Considerações Finais, as quais, além de apresentarem e discutirem os resultados, reafirmam o produto educacional, a saber, o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, como um instrumento eficaz a ser utilizado como instrumento pedagógico pelo professor Português em suas aulas.

Assim, você é nosso convidado para a construção processual de um conhecimento voltado para a produção de textos, a narrativa e o jogo enquanto instrumento didático-pedagógico, o qual se torna um diferencial no que tange ao fazer docente, contribuindo de maneira eficaz para o desenvolvimento da competência escrita de textos narrativos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

## **2. PRODUÇÃO DE TEXTOS, NARRATIVA E JOGO: UMA TRILOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

O presente capítulo tem por finalidade discutir os principais conceitos relacionados à produção de textos narrativos em sala de aula, assim como definir e classificar “jogos”, compreendendo a sua relevância como um instrumento pedagógico que auxilia o professor de Português para o desenvolvimento de suas aulas no tocante à escrita de textos narrativos. Para isso, organizamos o capítulo de modo que sejam desenvolvidos os seguintes aspectos: a) abordagens metodológicas a partir das concepções de língua e texto, bem como uma exposição acerca das especificidades da produção textual escrita; b) compreensão dos aspectos constitutivos das tipologias e gêneros textuais, com enfoque nas narrativas; e c) exposição de concepções de jogo e seu reconhecimento enquanto instrumento didático-pedagógico.

Os aspectos acima citados tratam de conceitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, os quais se articulam de modo a operacionalizar a dinâmica requerida para o que propomos: a utilização de um jogo como recurso a ser utilizado pelo professor de português para viabilizar a produção escrita de textos narrativos com alunos do sexto ano.

### **2.1 Reflexões sobre o ensino da escrita na escola nos moldes atuais**

Em debates e discussões entre professores atuantes de Língua Portuguesa, é comum aparecerem questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação à produção de textos escritos. Essas dificuldades são expressas também de maneira quantitativa por meio de dados obtidos através das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB<sup>3</sup>), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>4</sup>), Provinha Brasil<sup>5</sup> e Prova Brasil<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Dispositivo que reúne em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

<sup>4</sup> É um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

<sup>5</sup> É uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades de leitura e matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

<sup>6</sup> Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental.

Essas dificuldades, possivelmente, estão relacionadas a uma dificuldade de “ensinagem”, diante de práticas pedagógicas de escrita descontextualizadas, com enfoque nos aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos. Também é comum nos depararmos com práticas docentes que executam atividades de produções textuais orais e escritas, porém, são atividades esporádicas e sem consistência, sem nenhuma sistematização do professor o que, conseqüentemente, não revelam resultados positivos de aprendizagens. Como resultado desse quadro, temos frequentes casos de insucesso escolar manifesto pela ciência do aluno de que “ele não sabe português”, que “português é uma língua difícil” e que “é impossível aprender português”, seguida de uma aversão às aulas de português e, para muitos, resultando em repetências e/ou evasão escolar. Além disso, há causas externas à escola que dificultam os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, já que não há como desvincular as condições gerais de vida da comunidade na qual a escola está inserida dos resultados obtidos. Porém, os fatores internos à própria escola prevalecem nessa situação, condicionando a qualidade e a relevância dos resultados alcançados durante o processo de aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, há algumas décadas, percebemos uma busca sutil das instituições governamentais por uma escola mais formadora e eficiente através de avaliações empreendidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de orientações, formações e capacitações dos professores por meio de documentos e diretrizes, tais quais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Plano Nacional de Educação (PNE); bem como documentos complementares, como: Constituição da República do Brasil e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses documentos revelam a busca de instâncias superiores em assumir um discurso de novas concepções teóricas que resultem em novos programas e novas práticas, o que, obviamente, não resultará em transformação alguma se o professor não se implicar no processo, já que uma mudança de lei só se efetiva à medida que haja uma alteração prática.

Em contrapartida, essa mudança lenta e tímida no modelo educacional vigente está diretamente ligada à legitimação dos processos produtivos e interesses mercadológicos do Estado, o qual se interessa pela oferta em larga escala de mão de obra barata para o desenvolvimento econômico e tecnológico de uma aristocracia. Para Zabala (2014), as reformas educacionais não têm como função primeira solucionar os problemas no âmbito educacional, nem tão pouco as questões sociais, do contrário, são mudanças que estão vinculadas aos setores econômico e produtivo, as quais privilegiam uma minoria e reforçam a



desigualdade social. Por isso, é comum recorrermos a leis, decretos, programas, incentivos e bolsas, que, por ventura, são inconstantes, mudam com frequência e em curtos espaços de tempo, em detrimento da priorização de instituições sólidas que realmente promovam educação de qualidade.

Além disso, os documentos e diretrizes oficiais que norteiam o fazer docente priorizam metodologias com padrões homogêneos, o que não dá conta de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos da educação básica em relação a muitas competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas por eles, embora, neste trabalho, nos determos na competência de produção de textos escritos, mais especificamente, de narrativas, devendo esta estar consolidada, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), nas primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais. Isso porque, é um modelo educacional que não consegue contemplar as diferentes formas que os alunos utilizam para consolidar a aprendizagem, sendo privilegiados aqueles alunos simpatizantes de atividades que envolvem o uso da palavra falada ou escrita.

Nesse contexto de ensino, alunos que desenvolvem a aprendizagem por meio de atividades interativas dialógicas, do pensamento lógico experimental, da música, de aspectos visuais, como cor, formas e movimentos, e da expressão corporal não se percebem contemplados à medida que sentem muita dificuldade em aprender, dispersando-se com facilidade e não obtendo, conseqüentemente, os resultados quali-quantitativos esperados por ele e pelo professor. Trata-se, desta maneira, de práticas pedagógicas nas quais o professor lança uma proposta para ser executada enquanto atividade de produção de uma narrativa na qual o aluno escreve para o professor atribuir uma nota a sua produção escrita, sem ofertar contribuições e proporcionar atividades de reescrita textual e não há uma utilização prática das produções realizadas.

Portanto, enquanto professores de Português, temos a necessidade de nos sensibilizarmos e nos capacitarmos por intermédio de uma formação continuada para que essa dificuldade de “ensinagem” seja cada vez mais superada e que consigamos alcançar nosso maior objetivo: fazer com que nossos alunos aprendam, o que requer de nós novas práticas pedagógicas, aliadas às antigas, a partir também dos novos objetivos de aprendizagens. Isso porque, o aperfeiçoamento docente se dá pelo desafio em conseguir dialogar com as diferentes práticas, entendendo a complexidade do processo de aprendizagem por meio da pluralidade de alunos com culturas distintas e com organizações neurológicas que requerem de nós mediadores à adesão por uma dinâmica de ensino diversa. É muito comum um entendimento comprometedor acerca dessa questão à medida que o professor entende uma

formação continuada como o abandono de práticas docentes já usadas para a adesão de novas, desconsiderando toda uma construção que pode ser, inclusive, uma colaboradora para a aquisição de outras diversas as quais podem/devem dialogar na sala de aula.

Segundo Antunes (2003), a atividade pedagógica de ensino de português deve acontecer em torno de quatro campos: o da oralidade, o da leitura, o da escrita e o da gramática. Porém, nesse trabalho, nos deteremos no terceiro ponto citado, embora compreendamos que os demais campos estejam diretamente relacionados a ele. Além disso, compreende-se a escrita como uma prática social essencial em uma sociedade letrada, o que requer um investimento no que diz respeito a abordagens didático-pedagógicas que a contemple de maneira eficiente e eficaz.

Observamos, ainda, que o processo de aquisição da escrita se dá, na maioria das vezes, sem a participação ativa do aluno sujeito, com enfoque mecânico e periférico centrado na produção de sinais gráficos e na memorização de regras ortográficas. Quando não, essa aquisição se dá de maneira artificial e inexpressiva, por meio de palavras e frases isoladas, descontextualizadas e desvinculadas de qualquer contexto comunicativo. Nesse caso, temos uma escrita sem função, sem valor interacional, limitada a exercitar aspectos não tão relevantes da língua (separação silábica, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos, entre outros). Por fim, ainda atentamos para práticas pedagógicas através das quais os alunos realizam a escrita de maneira improvisada, simplesmente para cumpri-la, baseada na tendência de que a língua é tida como um conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização. Logo, compreendemos que o processo de aprendizagem não é unilateral, o que implica a necessidade de um ensino significativo para que a aprendizagem se consolide de maneira eficaz. Desta feita, a dificuldade de produzir texto apresentada por muitos alunos não se limita à participação e/ou responsabilização do aluno no processo, mas à implicação do professor como mediador, o que necessita dele o mínimo de “preparo”.

Desta feita, é necessária uma reorientação no que tange ao trabalho com a escrita na escola, sobretudo, determinação, empenho e vontade dos professores em querer mudar suas práticas para a obtenção de resultados diferentes dos que temos em sua grande maioria. Isso porque, é importante que a escola cumpra, verdadeiramente, seu papel social de capacitar as pessoas para o exercício pleno e consciente de sua cidadania. Isso implica de nós, professores, contribuirmos com a formação de indivíduos pensantes, capazes de atuar nas diversas demandas da sociedade para além do mundo do trabalho, mas com ações voltadas para o bem comum. Para isso, conforme afirmação abaixo, é necessário:

Prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (o que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (ANTUNES, 2003, p. 34, grifos da autora).

Ampliando essas competências, teremos uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos, a partir da identificação de problemas para a busca de saídas, resultando em mudanças necessárias para o processo educacional como um todo no qual o professor tem um papel decisivo na capacitação do cidadão para o exercício fluente e adequado da linguagem escrita. “O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para eles’), produz conhecimento, o descobre e o redescobre” (ANTUNES, 2003, p. 36). Segundo Bortoni-Ricardo (2008):

Um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Para a realização de sua prática pedagógica, é fundamental que o professor de português tenha ciência da concepção de língua necessária para que seus alunos consigam cumprir suas funções sociais e, conseqüentemente, a qual vai nortear o seu fazer, já que sua aula vai depender de princípios teóricos que irão orientá-lo, dos objetivos pretendidos, dos *corpus* de análise escolhidos e dos procedimentos que serão utilizados.

Partindo dessa premissa, entendemos a língua como um instrumento comunicativo, isso significa que os alunos não devem aprender somente a língua, mas também como utilizá-la em situações de comunicações específicas, embora compreendamos a importância de estudar a sua forma, já que seu mau uso pode impedir que o objetivo comunicativo do locutor seja atingido. Sobre as concepções de língua existentes, bem como acerca daquela que defendemos enquanto professores de língua materna, discorreremos no tópico seguinte.

### **2.1.1 *Concepções de língua e texto norteadoras do trabalho docente***

Há muitos estudos sobre o texto escrito sob diversas perspectivas, o que nos possibilita refletir sobre o ensino atual de Língua Portuguesa no Brasil, o qual ainda apresenta-se de forma plural, diretamente associado ao modo pelo qual o professor entende a língua, o texto e o sujeito que o escreve. Acreditamos que a configuração da intervenção do professor altera o

seu modo de trabalhar com a língua em sala de aula, mesmo que isso, muitas vezes, aconteça de forma inconsciente. Por isso, é importante que haja uma reflexão de nossa parte sobre as diferentes maneiras de ensinar a língua portuguesa, analisando à luz de uma teoria linguística as diversas metodologias utilizadas em sala de aula, conscientes de que a sua escolha didático-metodológica para dar conta do processo de “ensinagem” está diretamente atrelada à concepção de língua/linguagem a qual acreditamos/defendemos.

Há quem cogite a escrita como mera representação do pensamento, em que o texto é concebido como um produto do pensamento do escritor. Para Koch e Elias (2011, p. 33), a escrita, nessa concepção, “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”. Desta feita, tem-se um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de suas ações.

Sobre essa concepção, Sercundes (1997) apresenta a escrita como um dom. Sendo assim, não há nada que se faça para estabelecer uma relação com o que o aluno irá escrever, ou seja, não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto (a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema), enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto. Isso porque, segundo Travaglia (1997, p. 21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Discordamos dessa concepção uma vez que pensar a língua e/ou a linguagem nessa ótica é entender que poucos são os privilegiados que dão conta de utilizá-la, de modo que seu uso “correto” vai depender da capacidade do indivíduo de organizar seu pensamento de maneira lógica e, só então, exteriorizá-lo por meio da linguagem. Assim, percebemos que ela se configura como uma concepção excludente, uma vez que é privilegiado um grupo de indivíduos que faz uso de algumas formas linguísticas em detrimento de outras, sendo elas aquelas compostas pela gramática da língua, considerando erradas todas as demais variantes.

Há, também, aqueles que ao serem questionados acerca do que compreendem por escrita, comumente respondem que se trata do domínio de regras gramaticais associado ao uso de um vocabulário rebuscado. Essa ideia de escrita está vinculada a práticas docentes inspiradas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 4024/61), na qual se centrava num ensino voltado para a transmissão de informações em que o objeto de ensino de Português era a gramática descontextualizada do uso, em que se enfatizava a análise de estruturas frasais independentes.

Embora os contextos sócio-históricos, econômicos e políticos dos anos 70 exigiram reflexões que sucederam em mudanças no sistema educacional, resultando na implantação da nova LDB, lei 5692/71, ela não promove mudanças significativas no cenário educacional, já que continua a tomar o texto como pretexto para o ensino da gramática e a redação como um exercício para analisar as estruturas frasais.

Segundo Koch e Elias (2011, p. 33), “nessa concepção de escrita, o texto é visto como um simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando, para ambos, o domínio do código utilizado”. Trata-se, portanto, de uma língua que passa a ser utilizada como um instrumento à disposição de um sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Porém, nessa concepção, o que está escrito deve ser entendido apenas na linearidade, não tendo espaço para os implícitos, o que desconsidera tudo o que vai além do que está escrito.

Divergimos das ideias que permeiam essa concepção, uma vez que se privilegia a forma, restringindo o uso da língua à organização interna do código, o que se torna uma problemática, à medida que se desconsidera a situação real de uso dessa língua, não reconhecendo as condições de produção dos enunciados, como se o homem fosse um ser isolado, antissocial e a-histórico. Além disso, observamos que os defensores dessa ideia, nessa situação, ignora os interlocutores no processo de comunicação, uma vez que há o emissor/codificador que se utiliza de um simples produto de codificação a ser decodificado pelo receptor/decodificador passivo, o qual passa a ter conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Entendemos, assim, que essa concepção é muito abstrata, uma vez que o ser humano é um sujeito de vontades, dotado por uma consciência que o torna ativo no processo de comunicação, o qual é usado para atuar na vida do seu interlocutor.

Sercundes (1997, p. 80), sob uma abordagem metodológica, afirma que os textos, por meio dessa concepção, são produzidos a partir de atividades prévias de leitura de um texto, de comentários sobre ele, de sua interpretação, do estudo do vocabulário e seguem o esquema tradicional dos livros didáticos, servindo apenas como pretexto para a escrita, sendo esta “prevista, controlável, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo”. Nesse caso, a escrita é utilizada como objeto de aprendizagem exclusivo de gramática ou suporte exclusivo para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de redação. É nessa exclusividade no que diz respeito a esse objeto de aprendizagem que consiste a problemática, haja vista que se percebe a relevância do estudo da gramática para a composição textual, porém, esse não deve ser o único aspecto a ser trabalhado, já que o texto

é uma unidade linguística responsável pela transmissão de uma mensagem, a qual envolve aspectos extratextuais, como: sua função social, ao contexto de uso, o veículo de sua comunicação, o interlocutor, etc.

Desta feita, a redação é compreendida como a escrita de textos para a escola, de caráter artificial, já que não existe na vida social do aluno. Temos, assim, um texto puramente estrutural, com um único interlocutor, o professor, não fazendo necessária a observação de seu contexto de produção, suas finalidades específicas, seu possível leitor e seus aspectos sócio-enunciativos. Em contrapartida, entendemos a produção textual como a escrita de textos com funcionalidade social, compreendendo a escola como o espaço de aprendizagem efetivo desse conhecimento, o qual passará a ser utilizado no dia a dia dos alunos em seus contextos individuais e coletivos, como o gênero narrativo, a receita, a bula de um medicamento, a notícia, a reportagem, entre tantos outros.

Diante das reflexões ocorridas em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, os anos 80 foram determinantes, já que se percebeu que estudar a língua considerando somente em suas formas estruturais, ignorando sua funcionalidade, não tornava o sujeito capaz de desenvolver suas atividades comunicativas sociais por intermédio da linguagem de maneira eficiente. Percebeu-se que havia uma desconsideração da totalidade do texto, o que envolve sua situação de produção (Quem? A quem? Por quê? Onde? Quando? Como?) e a textualidade, referindo-se à história que o envolve. Então, foi necessário acontecer uma mobilização dos professores para buscar um novo norte para desenvolver sua prática pedagógica nas aulas de português.

Este novo norte surge a partir da necessidade de estudar a língua por meio de situações concretas de seu uso. É iniciado, então, um estudo orientado pelo Interacionismo, de Vygotsky, o qual considera a interação social e a troca comunicativa como pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem pelo ser humano. Nessa perspectiva, a escrita é compreendida como produção textual, a qual, conforme Koch e Elias (2011), exige do produtor a mobilização de diversas estratégias, tais quais: a) pensar no que se vai escrever e em seu leitor; b) o ato de escrever; c) ler o que escreveu; d) rever ou reescrever o que for necessário. Para Sercundes (1997), nessa concepção, também são contempladas as atividades prévias utilizadas no processo de construção do texto, porém, nesse caso, essas atividades servem como suporte para a produção dos textos pelos alunos.

Partilhamos com as opiniões dos autores, uma vez que entendemos que a linguagem se faz através da interação comunicativa mediada pelos efeitos de sentidos produzidos entre os interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico

específico, acreditando que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais em um determinado período de tempo. Assim, a língua é entendida por nós como um reflexo das relações sociais existentes entre os sujeitos, de acordo com o contexto no qual estão inseridos e dos objetivos da enunciação, haja vista que, em um dado contexto, fazemos determinadas escolhas linguísticas para “dar conta” do que queremos dizer naquela determinada situação, mediante as nossas necessidades enunciativas. Temos um fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que aparece.

Essa concepção interacionista é aquela que defendemos enquanto professores pesquisadores da língua, compreendendo o escritor e o leitor como co-autores do texto, sendo este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais, o que, segundo Koch e Elias (2011, p. 34), abre espaço para “toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como plano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Entende-se como “contexto sociocognitivo” todo o entorno sócio-político-cultural da situação interativa, bem como todos os conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais envolvidos no processo comunicativo. Em contrapartida, não desconsideramos a importância do estudo da estrutura textual no que concerne aos aspectos morfossintáticos da língua, haja vista que se concebe as palavras e suas receptivas combinações como fundamentais, juntamente aos aspectos sociais, para a interlocução.

Os estudos sobre os processos de interação da linguagem, realizados por pesquisadores brasileiros da área, sofreram grande influência das ideias de Bakhtin. Segundo Garcez (1998, p. 56), “em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem”. Para Brandão (2001, p. 12), retomando as ideias de Bakhtin, é por meio da linguagem, em suas mais variadas formas, que os indivíduos interagem entre si, já que se trata de “um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro”. Sendo assim, a forma de enunciação escolhida por um indivíduo para emissão de uma mensagem não é definida somente pelo sujeito enunciador, mas sim pelos interlocutores ou pelo contexto social. A comunicação, então, é fator indispensável para que as pessoas possam viver em sociedade.

Segundo Bakhtin (1992, p. 123), é através do *diálogo* que as atividades comunicativas se revelam. Para ele, o diálogo é uma das formas mais importantes através da qual acontece a interação verbal; é por meio dele que é estabelecida uma relação entre os dizeres e os

enunciados. Para Sobral (2009), “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva. Por outro lado, o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais subjetivos que sejam, continuam a ser dialógicos”. Assim, pode-se compreender *diálogo* num sentido amplo, ou seja, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Sendo assim, o diálogo pode ser entendido como o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor(es) e seu(s) interlocutor(es), configurando-se tanto por meio do texto escrito, quanto por meio da oralidade, da fala, do discurso. O texto escrito, então, se configura como uma das formas possíveis de *diálogo*. Segundo Garcez (1998, p. 66), “o texto é uma unidade linguística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente”.

A partir do interacionismo bakhtiniano, a atividade de produção textual perde o caráter de artificialidade que, muitas vezes, se apresentou nas salas de aula das escolas brasileiras nos anos 60 e 70, período no qual a produção escrita se dava por meio de uma orientação do professor em, simplesmente, mandar que os alunos escrevessem: ora porque fazia parte do planejamento, ora porque o livro didático mandava. Conforme Sercundes (1997, p. 76), nesses casos, “[...] o objetivo da atividade de produção é o de preencher o tempo do aluno, evitando que fique circulando pela escola”.

Sercundes (1997, p. 83) afirma que “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, sendo elas um suporte de todo o processo de produção. As novas informações, colocadas em confronto com as experiências e vivências dos alunos, permitem que eles possam refletir tanto sobre suas convicções, quanto sobre si mesmos, possibilitando a construção do “novo”. Assim, a produção passa a ter uma finalidade clara para o educando, desde o seu início, fazendo com que ele sintasse motivado a participar do processo de escrita, já que compreende que pode agir por meio dela. Nessa perspectiva, o professor aparece como um mediador e o aluno como um sujeito que tem consciência das suas palavras e das suas ações, sendo capaz de confrontar suas experiências de vida, seu saber acumulado, com os novos conhecimentos, tendo, portanto, uma participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento.

Antunes (2003) nos traz, de maneira sucinta, duas grandes tendências referentes à percepção dos fatos da linguagem: i) uma tendência centrada num conjunto abstrato de signos e de regras descontextualizados; ii) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social,



vinculada às circunstâncias concretas de uso. Acreditamos, todavia, que a primeira tendência citada tem sido um embate para a progressão do ensino da língua portuguesa no contexto atual, de modo que o “subjetivismo idealista” individualiza o processo de aquisição da língua por compreendê-la como um ato individual de expressão do pensamento, um instrumento pronto para ser usado, inflexível. Sendo assim, julgamos necessário evidenciar um ensino de língua sob a concepção interacionista da linguagem, na qual a língua é compreendida e exercitada de maneira funcional e contextualizada através de práticas discursivas e materializadas em textos orais e escritos.

Vale ressaltar que uma atividade interativa, segundo Antunes (2003, p. 45), “é realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins”. Desta feita, a escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos, através das quais aumentamos nosso repertório e, com a prática de cada dia, melhoramos nossa competência escrita. O texto, segundo Geraldi (1997b, p. 22), passa a ser concebido como unidade de ensino-aprendizagem, abrindo-se para o “diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” .

E é na escola que proporcionamos às crianças e adolescentes essa prática exaustiva – insistente e constante – de escrita em eventos com regras próprias as quais eles vão internalizando à medida que forem sendo apresentadas à aquisição das mesmas. Além disso, é através da interação com o outro que encontramos um parâmetro de escrita; o professor de português não pode mais insistir em uma escrita escolar sem leitor, sem referência, sem parâmetro. Portanto, enquanto professores mediadores, precisamos oportunizar aos nossos alunos a produção de textos para a realização de tarefas cotidianas por meio da condução de uma escrita funcional, com propósitos comunicativos específicos. Até mesmo porque o texto escrito, qualquer que seja ele, possui um propósito funcional, já que ele oportuniza alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas em um determinado contexto social em que elas atuam.

Segundo Antunes (2003, p. 49), “a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir”. Para Pereira (2010, p. 174), “a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente”. Bronckart (1999, p. 69) reitera essa ideia à medida que assinala que “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Olson (1997) pensa a escrita como uma condição cognitiva e social simultaneamente, ou seja,

compreende que leitores/escritores compartilham de textos tratados como significativos por terem uma interpretação apropriada desses textos.

Ratificamos o pensamento dos autores à medida que entendemos a língua como um lugar de interação humana e constituição de relações sociais e, enquanto professores de português, buscamos estudar a língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra, escolhidas a depender da situação em que for usada, bem como do contexto sócio-histórico e ideológico e do objetivo dos interlocutores, sendo eles sujeitos que ocupam lugares sociais. Entretanto, entendemos que a utilização eficiente de um determinado texto em um contexto social e histórico específico é decorrente do aprimoramento de uma habilidade escrita singular, a qual, na maioria das vezes, é adquirida na escola sob a mediação do professor. Pensando nessa articulação entre os aspectos cognitivos e os sociais, Bronckart (1999) estabelece alguns parâmetros que podem influenciar a organização de um texto: o que se refere ao mundo físico, estando esse relacionado aos aspectos de textualidade, e o que se refere ao mundo social e subjetivo, estando esse articulado aos aspectos discursivos, conforme exposição a seguir.

O primeiro parâmetro é formado pelo: a) emissor do texto, ou seja, pela pessoa física, real que produz um texto, seja ele oral ou escrito; b) receptor, sendo este o ouvinte/leitor físico, real; c) espaço físico em que o texto é produzido; d) momento de produção, sendo este uma extensão do tempo ou o momento histórico em que o texto é produzido; e) lugar de produção; f) momento da produção; e g) pelas especificidades do autor e do leitor, ou seja, trata-se do comportamento verbal concreto. Já o segundo parâmetro envolve: a) a posição social do emissor na interação em curso, ou seja, qual papel é atribuído ao emissor para ser considerado enunciador do texto; b) a posição social do receptor, sendo considerado o papel que é atribuído ao receptor, para ser conhecido como destinatário de seu texto; c) de qual formação social a interação participa, ou seja, em que esfera social está inserida; e d) qual o objetivo da interação. Desta feita, consideramos que se trata de padrões relacionados ao contexto de produção os quais são determinantes para influenciar uma organização textual. Percebemos que todos eles convergem para a valorização de todo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação, dando lugar aos mais variados implícitos possíveis no processo comunicativo.

Porém, ainda nos deparamos com alguns impasses relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos mediante práticas didático-pedagógicas, mesmo diante de professores que consideram as teorias interacionistas da linguagem como norteadoras de seu fazer docente. Isso porque é comum haver um enquadramento dessas práticas em um modelo

único, o qual privilegia um grupo específico de alunos que aprendem por meio de estratégias mais estáticas, excluindo o processo individual de aprendizagem e homogeneizando estratégias cognitivas que mobilizam o processo que, muitas vezes, é singular.

Segundo Antunes (1998, p. 11, grifo nosso), a inteligência é “a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas *escolhendo o melhor caminho*”. Nós professores, nesse sentido, somos os orientadores da aprendizagem e estimuladores da inteligência. Porém, como desenvolvê-las em sala de aula se nos inclinamos a utilizar as mesmas estratégias metodológicas junto ao ensino de produção textual, sendo elas, comumente, de caráter expositivo? Para isso, muitas vezes, nos restringimos ao uso do Livro didático (LD) como único instrumento para nortear nosso fazer docente, limitando, assim, a capacidade de aprendizagem de nossos alunos. Segundo Gardner (1995, p. 65), “a mente é instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel”.

Nesse sentido, o autor desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), a qual expressa a necessidade de uma educação que leve em conta as diversas inteligências dos alunos e as diferentes formas de aprender, compreendendo que existem caminhos para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Gardner (1995) organizou as multifaces da inteligência em sete classificações, tais quais: a) inteligência verbal ou linguística, se referindo a uma habilidade para lidar criativamente com a palavra, já que, desde cedo, as crianças usam a linguagem para dar nome aos objetos; b) inteligência lógico-matemática, o que diz respeito à capacidade do indivíduo para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos, sendo concebidas como habilidades de raciocínio dedutivo; c) inteligência espacial, que se traduz na percepção dos espaços e de transformação dessas percepções, o que possibilita o indivíduo a desenhar, mapear e visualizar objetos em outras dimensões; d) inteligência cinestésica corporal, abrangendo a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferentes e hábeis: trata-se de uma inteligência estimulada por meio de atividades como: dança, esportes e atividades manuais; e) inteligência musical, a qual trata-se da capacidade de usar sons de maneira criativa; f) inteligência interpessoal, que diz respeito à capacidade de relacionar-se, bem como à maneira de como aceitar e conviver com o outro; e g) a inteligência intrapessoal, se referindo à capacidade de gerenciar bem os próprios sentimentos, conhecer os seus limites, suas emoções e administrá-los a favor de seus projetos. Gardner (1995), atualmente, ainda investiga a existência da oitava inteligência: a capacidade humana de reconhecer objetos na natureza,

sendo esta, para o autor, uma capacidade indispensável para a sobrevivência no ambiente natural.

Reconhecendo e considerando essas diferentes formas de aprendizagens, recai sobre nós professores a nítida necessidade de uma prática docente interacionista diversificada, sendo esta relacionada às diversas estratégias que temos disponíveis para desenvolver a gama de inteligências das quais nossos alunos são dotados, o que os tornam responsáveis pelas diferentes funções sociais desenvolvidas em seu dia a dia. Com essa convicção, propomos um jogo de tabuleiro a ser utilizado como instrumento didático para desenvolver a competência escrita de narrativas dos alunos do 6º ano, o qual, ativa: a inteligência verbal ou linguística, já que o aluno precisa lidar criativamente com a palavra para a produção de seus textos; a inteligência interpessoal, quando ele se relaciona com o seu colega, respeitando as regras gerais do jogo, implicando numa boa convivência entre os pares; e a inteligência intrapessoal, se referindo à capacidade de gerenciar bem os sentimentos de ganho e perda, ao concluir cada jogada. Nesse sentido, valorizamos o desenvolvimento das diferentes inteligências de nossos alunos, as quais podem ser contempladas nas aulas de português à medida que nós professores usamos instrumentos diversificados, como o jogo de tabuleiro que propomos nesta pesquisa.

### ***2.1.2 As especificidades da produção de textos escritos***

Definir texto não é uma atividade simples diante de diversas correntes que perpassam as discussões acerca do tema. Reflexões geradas por pesquisadores acerca do conceito de texto apontam uma forte tendência sociocognitivista, interacionista e sociodiscursiva no termo, já que o referenciam enquanto “evento” no qual os sujeitos são encarados como agentes sociais e levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos.

Segundo Koch (2004):

[...] Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2004, p. 32–33, grifos da autora).

De acordo com a autora, o texto pode ser encarado como resultado da atividade comunicativa, compreendendo processos, operações e estratégias realizadas na mente humana e colocadas em ação em situações concretas de aprendizagem. Desse modo, a compreensão do sentido de um texto é elaborada no processo da interação entre autor e leitor, mediado pelo próprio texto.

Bakhtin (2003) também atribui ao texto um caráter interacionista:

O texto (oral ou escrito) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte) [...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Sendo assim, para Bakhtin (2003), o texto deve ser encarado como uma espécie de “entidade” na qual fenômenos acontecem através da ação dos sujeitos envolvidos nesse processo comunicativo. Para o autor, o texto se configura já como resposta a outros textos, muito embora não explicitamente façamos referências a outros autores, o que ocorre é sempre um diálogo implícito com as nossas outras leituras.

Porto (2009, p. 18) o define como “uma produção verbal (oral ou escrita), dotada de unidade temática, coerência argumentativa, coesão interna, cujo sentido é construído solidariamente por quem o produz, por quem o interpreta e pelo conjunto discursivo já existente na sociedade”. Para Koch (2002, p. 33), o texto é “considerado o próprio lugar da interação”, já que os interlocutores se constroem dialogicamente nele e, por meio dele, são construídos. Para a autora, essa atividade interativa se realiza “com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”. (KOCK, 2002, p. 33).

Considerando, então, os lugares sociais do locutor e do interlocutor, a situação comunicativa, as intenções comunicativas e os recursos linguísticos disponíveis, o texto é compreendido como:

[...] Um todo significativo, qualquer que seja sua extensão [...], uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse sentido, concordamos com os autores acima citados e defendemos o texto como uma unidade significativa, com estrutura específica e cujo significado é determinado por sua condição de uso, afetado pelo contexto em que se realiza como tal e através do qual são possibilitadas interações.

Embora tenhamos a materialidade textual representada nas modalidades oral e escrita, chamamos atenção para algumas especificidades próprias da realização textual escrita. Nessa modalidade textual, a recepção é adiada, já que os sujeitos atuantes no processo de produção não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um distanciamento temporal entre o ato de elaboração do texto pelo seu autor e sua leitura pelo leitor. Sendo assim, o autor do texto tem a possibilidade de rever e recompor seu discurso, sem que as marcas desses processos apareçam no texto. Também é mais comum nos textos escritos aparecerem marcas de referência à pessoas, propriedades e objetos ausentes da situação, necessitando de uma maior explicitação linguística dessas referências, já que o texto escrito não conta com recursos presentes na oralidade, tais quais: entonação, gesticulação, retomadas de atos de fala, entre outros.

Assim, entendemos que o sucesso de um texto escrito não se dá exclusivamente pela codificação de ideias ou informações por meio de sinais gráficos, uma vez que faz-se necessário o cumprimento de algumas etapas interdependentes e intercomplementares para a sua concretização eficaz. Para Antunes (2003), essas etapas vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento de revisão e reescrita, sendo cada etapa responsável por uma função específica das quais vai depender a condição final do texto.

A primeira das etapas diz respeito ao cuidado do escritor para a delimitação do tema, a eleição dos objetivos, a escolha do gênero, a delimitação dos critérios de ordenação das ideias e o nível de formalidade da escrita. Nessa etapa, é importante planejar como a informação vai ser distribuída no decorrer do texto, ou seja, como o texto vai iniciar, qual a sequência que ele vai ter e como será a sua divisão de tópicos e subtópicos.

A segunda etapa trata-se do registro do que foi planejado, na qual aquele que escreve escolhe as palavras a serem usadas e a estrutura das frases, de acordo com as situações de comunicação. A terceira e última etapa corresponde à análise do que foi escrito, para que o escritor possa confirmar se conseguiu cumprir seus objetivos, se sua escrita foi coerente e coesa no que tange ao desenvolvimento de ideias, se houve fidelidade quanto às normas de sintaxe e semântica, se foram respeitados aspectos como pontuação, ortografia, divisão do texto em parágrafos entre outros.

Concordamos com Antunes (2003) quanto à necessidade do cumprimento dessas etapas para a realização de uma produção textual, uma vez que a entendemos como uma atividade processual que está em constante construção e que sua eficácia se dá por meio dessas “idas e vindas”, “leituras, releituras e ajustes”. Entretanto, é incomum a presença dessas etapas perante os processos de escrita nas salas de aula, já que a falta de planejamento

e de tempo atestados pelos professores acabam implicando em práticas pedagógicas cujas propostas de produções textuais se realizam com superficialidade, sem esforço e com improvisação, tornando esse processo enfadonho, comprometido e sem êxito, já que comumente não é dada aos alunos a oportunidade para que eles planejem e revisem seus textos. Impede-se, ou adia-se, portanto, a maturação na atividade de escrever, já que esta trata-se de uma conquista, uma aquisição por meio da persistência, do treino, do exercício, das tentativas, da aprendizagem.

Conforme Antunes (2003), compreender a escrita como uma atuação social implica na escolha de determinadas atividades e práticas por parte do professor de português, de modo que a produção de textos seja uma atividade de autoria dos alunos, tornando-os sujeitos ativos no processo e instruindo-os ao exercício da cidadania por intermédio da escrita. Trata-se, portanto, de relacionar o ensino gramatical às práticas de linguagem. Assim, essa escrita acontecerá com um propósito comunicativo, relacionado ao ambiente social em que os alunos vivem, possibilitando-lhes diferentes tipos de escrita e “fugindo” um pouco da redação de textos dissertativos, simplesmente por serem “cobrados” na maioria dos exames para ingresso em uma Universidade, inclusive no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa diversidade de gêneros é decorrente das diferentes funções sociais que os textos podem assumir, a depender dos objetivos da comunicação estabelecida. Se o aluno não for tendo contato com esses textos na escola, como utilizá-los no dia a dia de maneira consciente e eficaz?

Para Antunes (2003, p. 63), é “impossível escrever bem um texto sem saber que função ele vai cumprir ou, pior, sabendo que ele apenas vai cumprir uma função de ser exercício escolar e, dessa maneira, pode ser de qualquer jeito”. Os textos dos alunos precisam ter leitores reais – indo além da leitura do professor – para que, previamente, eles saibam *o que dizer e como dizer*, bem como para que se sintam motivados a escreverem, sabendo-se que essa escrita tem um propósito comunicativo real.

Porém, acreditamos que para que um cidadão tenha eficácia no que tange à execução de uma função social viabilizada por meio de uma produção textual escrita, é imprescindível que o mesmo adquira as habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências vindouras, estando essas relacionadas às funções sociais as quais precisam exercer em seu dia a dia. Desta feita, sabendo-se que nossos colaboradores são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e encontram-se numa fase de aquisição do domínio da habilidade da escrita de narrativas, esta pesquisa visa aprimorar essa habilidade escrita do grupo,

compreendendo que eles só poderão utilizar esses textos em um domínio social à proporção que essa aprendizagem for efetivada.

As particularidades lexicais e sintáticas também precisam ser levadas em conta durante os processos de escrita a partir do propósito daquele evento comunicativo: o grau de formalidade do texto será determinado pelo contexto comunicativo no qual o texto escrito está inserido. Vale ressaltar a importância da possibilidade de realizar produções escritas também utilizando a linguagem coloquial, de modo a desmitificar a dicotomia *fala informal X escrita formal*, compreendida, principalmente, pelo senso comum. A coerência da escolha da linguagem a ser utilizada nos textos é tão relevante quanto a precisão e a clareza dessa linguagem, para que o texto seja bem organizado e compreendido, assim, o professor descentraliza sua correção nos padrões ortográficos e passa a dar uma importância maior à informatividade, à clareza das informações, à concisão, à coesão, entre outros.

Todavia, para que todos esses aspectos sejam valorizados e devidamente exigidos, faz-se necessário que o professor viabilize tempo e orientações para que o aluno realize uma escrita metodologicamente coerente. Trata-se de um modelo de escrita que cumpre as três etapas de produção de texto sinalizadas por Antunes (2003), conforme vimos anteriormente: *planejamento, escrita e revisão*. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a do rascunho e as das revisões, para que eles compreendam com naturalidade que o texto é um processo natural o qual pode ser refeito quantas vezes for necessário. Para Oliveira (2010):

É importante que os alunos entendam que o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e alerta seu texto constantemente. As rasuras que o professor vê nas redações dos alunos são provas irrefutáveis de que eles estão refletindo sobre sua escrita e, por isso, devem ser vistas como algo positivo e não como algo que precisa ser passado a limpo [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 121).

A necessidade da inserção da etapa de planejamento no processo de produção também é reafirmada por Schneuwly e Dolz (2004) quando prevêm a apresentação inicial como primeira etapa do processo que leva à produção de texto. Nessa etapa, os alunos são levados à escolherem o gênero a ser abordado, a quem se dirigirá a produção, que forma essa produção assumirá e quem participará dessa produção. Sendo assim, não é mais suficiente ao aluno que o professor proponha uma temática e peça-o para que escreva sobre ela, entendendo o texto como uma atividade processual para a qual precisamos investir em condições que antecedem a produção. Partindo desse pressuposto, utilizaremos o próximo tópico de nossa pesquisa para abordar questões relevantes em relação aos gêneros textuais, como sua definição,



caracterização e usos, com enfoque para o gênero narrativo e suas especificidades funcionais e estruturais.

## 2.2 Tipologias e gêneros textuais: aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas do dia a dia

Os gêneros textuais tornaram-se objeto de estudo linguístico há muito tempo, mas teve sua ampliação mais evidente atualmente, quando uma cultura eletrônica entra em expansão e tem-se uma explosão de novas formas de comunicação oral e escrita, revelando o surgimento de novos gêneros. Com essa demanda, a escola tem sido um espaço em que vem explorando o ensino de língua materna sobre o enfoque dos gêneros a partir de orientações dos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, os quais deixam evidente que a escrita em sala de aula deve estar direcionada para o exercício da escrita na vida social do aluno (BRASIL, 1997).

Porém, acreditamos que não podemos ignorar a composição textual, assumindo uma postura radical e desconsiderando a essência linguística como elemento constitutivo do texto. Trata-se de um equívoco perante a ausência de uma formação adequada e continuada de alguns educadores, os quais se encontram confusos quanto às teorias e métodos que possam ser efetivos em suas práticas docentes, já que a ênfase dada ao trabalho com o gênero textual em sala não acarreta em abandonar o tipo, sendo este indispensável à constituição textual. Sobre a distinção entre tipos e gêneros textuais, Marcuschi (2005) expõe o seguinte quadro sinóptico a partir das definições de Bronckart (1999):

**Quadro 1** – Tipos e gêneros textuais: entendendo as diferenças

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 23).

No Quadro 1, Marcuschi (2005) apresenta a expressão *tipo textual* relacionada a uma espécie de construção teórica de natureza linguística, composta por aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas, a qual abrange categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já *gênero textual discursivo* é entendida como uma expressão utilizada para se referir a textos materializados, com características sócio-comunicativas, como: conteúdos, funcionalidade, estilo e composição característica, e os encontramos em nossa vida diária, sendo eles inúmeros e infinitos.

Além das noções de gênero e tipo, Marcuschi (2005) apresenta a noção de *domínio discursivo*, designando-a como uma esfera de produção discursiva dentro da qual identificamos gêneros textuais que lhe são próprios como práticas comunicativas institucionalizadas, a exemplo das novenas, que é um gênero próprio do domínio religioso.

Desta feita, segundo o autor:

Para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predomina os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. (MARCUSCHI, 2005, p. 5, grifos do autor).

Para Marcuschi (2005), os tipos textuais se realizam nos gêneros. A depender do gênero textual usado, é comum em sua composição encontrarmos dois ou mais tipos textuais. Brandão (2000), baseado em Adam (1992), considera como prototípicas as formas elementares necessárias para a elaboração das formas mais complexas dos enunciados, assimilando que essas unidades mínimas estão na base de toda composição textual. Para a autora, essas unidades mínimas, compreendidas como sequências ou tipos textuais, formam recursos cognitivos responsáveis por boa parte da produção do texto, já que os aspectos linguísticos fazem parte de toda composição textual. Assim, Adam (1992) apresentou cinco tipos de sequências: argumentativa (formada pela contraposição de enunciados, por meio de operadores argumentativos, em detrimento a um enunciado já posto), descritiva (marcada como uma apresentação de um conjunto de propriedades relacionadas ao tema), explicativa (parte da constatação de um fato incontestável, que logo é desenvolvido por meio de causas, razões ou contradições que ele possa suscitar), dialogal (diz respeito a sequências interativas dialogadas) e narrativa (parte de um estado de equilíbrio inicial que, devido a uma tensão, origina transformações que decorrem a um novo estado de equilíbrio).

Na busca por propostas pedagógicas para a produção de textos, Dolz e Schneuwly (2004) também apresentam cinco agrupamentos de gêneros, tais quais: a) agrupamento da ordem do narrar: envolve os gêneros de domínio da cultura literária ficcional, com características estéticas bem marcadas e caracterizados pela reprodução da ação por meio da criação e da intriga no domínio da verossimilhança; b) agrupamento da ordem do relatar: tratam-se dos gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas situadas no tempo; c) agrupamento da ordem do argumentar: gêneros do domínio social da discussão de assuntos sociais, com o objetivo de um entendimento e um posicionamento frente a eles; d) agrupamento da ordem do expor: trata-se dos gêneros relacionados à transmissão e construção de saberes por meio da apreensão dos conhecimentos científicos e afins através da apresentação textual de diferentes formas de saberes; e) agrupamento da ordem do descrever ações: são os gêneros das instruções e prescrições, revisando a normatização de comportamentos.

Esses agrupamentos apresentados por Dolz e Schneuwly (2004) obedeceram aos seguintes critérios: a) domínio social da comunicação a que pertencem; b) capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; e c) sua tipologia geral. O primeiro critério diz respeito ao domínio da linguagem utilizada por um determinado gênero obtido por meio das preferências, necessidades de uso e/ou das oportunidades ou habilidades mais desenvolvidas por cada pessoa. O segundo critério está relacionado às aptidões necessárias pelo indivíduo para a utilização da linguagem mediante um gênero de texto. E o último critério refere-se aos eventos comunicativos cujos membros de uma comunidade discursiva compartilham os mesmos propósitos comunicativos cuja estrutura esquemática impõe limites à escolha do conteúdo e do estilo do texto.

Para a realização de nossa pesquisa, nos detivemos aos agrupamentos classificados pelos autores citados acima como sendo da ordem do *narrar* e do *relatar*, sendo eles correspondentes ao que Adam (2011) nomeia de sequência narrativa, já que, embora os textos narrativos estejam presentes em nossa existência em diversas situações cotidianas, ainda observa-se uma dificuldade voltada para a organização dessa sequência tipológica, encontrando, muitas vezes, enunciados justapostos, sem o estabelecimento de uma relação de coesão e/ou coerência entre eles.

### 2.2.1 *Narrativa: um texto que vai além da contação de um fato*

Segundo Lajolo (2004), o gosto humano pela narração é anterior à escrita e está presente nos primórdios da humanidade, na busca pelos registros dos acontecimentos através de traços sobre uma superfície sólida. De acordo com o dicionário Aurélio, “Narrar” é um verbo, de origem latina *narro,as,āvi, ātum,āre*, definida como ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras. Porém, trata-se de um significado limitado, já que é possível realizar narrações por meio de gestos, imagens, pinturas, conforme afirmação de Barthes (1976):

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está ali, como a vida. (BARTHES, 1976, p. 19).

Marcuschi (2005, p. 10) chama a atenção para a sequência temporal, apresentando-a como “um elemento central na organização de textos narrativos”. Sendo assim, de maneira ampla, a narrativa é compreendida como todo texto composto por uma sequência de ações, marcadas pelo aspecto temporal. Trata-se, portanto, de um conceito que não leva em consideração a divisão estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que os autores apresentam o agrupamento da ordem do narrar para se referir àqueles que têm o conflito como elemento essencial e o agrupamento da ordem do relatar, cujos gêneros se relacionam à sequência de eventos das experiências humanas situados no tempo.

De maneira mais restrita, os estudos dos formalistas russos da escola francesa de narratologia defendem que sem intriga ou conflito não há narrativa, já que ela se fundamenta no conflito dramático, podendo ele ser minimizado ou não, a depender do gênero textual no qual está inserido. Bronckart (1999), referenciando os estudos de Adam (1992), compreende que na sequência narrativa, a característica principal é o processo de intriga, também podendo ser denominado de conflito, o qual é caracterizado como um estado de tensão que parte de um estado equilibrado e origina transformações, por meio das quais um novo estado de equilíbrio é obtido, sendo esta a concepção de narrativa que consideramos para desenvolver a nossa

pesquisa, compreendendo que a intriga é um fator determinante que difere a narrativa do relato, distinção essa que, na maioria das vezes, não é compreendida por nossos alunos.

Além da intriga, segundo Brandão (2000), a narrativa é caracterizada por:

- a) **sucessão de eventos**: acontece quando um evento (fato) é consequência de outro, delimitado por uma marcação temporal, a qual passa a ser uma base condutora de uma tensão que faz com que a narrativa se organize para uma situação final;
- b) **unidade temática**: privilegia um sujeito agente do qual desencadeia toda a ação narrada, garantindo a unidade da ação;
- c) **transformação**: acontecimentos encadeados desenrolam fatos que transformam as características da personagem;
- d) **processo**: estruturação básica que envolve um estado de equilíbrio inicial + transformação + equilíbrio final. Trata-se de uma sequência que nem sempre será linear;
- e) **moral**: é uma reflexão de todo o fato narrado, podendo ela estar explícita ou não, a depender do gênero textual.

As características acima citadas nos orientam para os elementos da narrativa que são comumente estudados na escola, bem como recorrentes nos materiais didáticos, tais quais: tempo, espaço, narrador, personagem, enredo e conflito. Trata-se, portanto, dos elementos sobre os quais nos detivemos, já que consideramos os mais importantes para apreender a abordagem narrativa em uma turma de 6º ano, do Ensino Fundamental Anos Finais.

#### 2.2.1.1 O texto narrativo e sua composição: elementos essenciais para o seu desenvolvimento

Segundo Gancho (2006), toda narrativa é estruturada por cinco elementos sem os quais ela não existe: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Para a autora, o enredo é conhecido como o conjunto dos fatos de uma história e também pode ser conhecido como intriga, ação e trama. Faz-se necessário considerarmos junto ao enredo a sua natureza ficcional e a sua estrutura. Nos textos narrativos, os fatos da história não precisam ser verdadeiros, mas devem ser verossímeis, ou seja, mesmo que inventados, o leitor precisa acreditar no que está lendo, o que advém da organização lógica de seus fatos. Compreende-se, nesse caso, que a história é o conjunto de acontecimentos narrados, junto às relações estabelecidas entre as personagens e a localização dos eventos numa relação de tempo e espaço.

O *tempo* é uma parte integrante para a construção do significado da narrativa, uma vez que as transformações ocorridas se organizam por meio de uma relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância estabelecida entre elas. Além disso, tem-se uma dualidade temporal marcada pelo tempo discursivo e pelo tempo diegético<sup>7</sup>, sendo este o que nós vamos abordar nesse contexto, entendido como o tempo dos acontecimentos da história narrada, podendo ser ele cronológico ou psicológico. O tempo cronológico é aquele que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, sendo ele medido pela natureza, calendário ou relógio. Já o tempo psicológico, segundo Cardoso (2009, p. 54), “trata-se do tempo interior à personagem e a ela relativo, porque é o tempo da duração de um dado acontecimento no seu espírito, sendo as fronteiras do passado e do presente abolidas”.

Quanto *ao espaço*, trata-se do lugar onde a ação acontece, tendo como funções principais situar as ações dos personagens, estabelecendo uma interação com eles, seja por meio de uma influência para com as atitudes, pensamentos ou emoções desses personagens, seja por uma transformação provocada por eles. Para Gancho (2006), o termo *espaço* só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história, enquanto o termo *ambiente* se refere ao lugar psicológico, social, econômico, etc. A autora explica que o ambiente em uma narrativa possui quatro funções: situar os personagens nas condições de tempo e espaço em que vivem; ser a projeção dos conflitos vividos pelos personagens; estar em conflito com os personagens; e fornecer índices para o andamento do enredo. Para caracterizar o ambiente, segundo a autora citada, devem ser levados em consideração os seguintes aspectos: época em que se passa a história, características físicas do espaço, aspectos socioeconômicos e aspectos psicológicos, morais e religiosos. Já para Reales (2008), espaço e ambiente são considerados uma só categoria, por compreender que espaço não é somente o lugar onde se passa a ação, mas como os ambientes sociais, psicológicos, morais e culturais que fazem parte de narrativa.

A existência de um *narrador* é indispensável para a existência de uma narrativa, já que o mesmo é responsável pela representação do universo diegético, bem como pela organização, controle e até, em algumas vezes, pela interpretação do mundo narrado. Gancho (2006) apresenta dois tipos de narradores: o de primeira e o de terceira pessoa. O de primeira pessoa diz respeito àquele que participa do enredo como personagem, tendo seu campo de visão limitado; já o de terceira pessoa, se posiciona fora dos fatos narrados. Nesse caso, vale destacar que, no texto escrito, a voz do narrador é marcada por indicadores gráficos

---

<sup>7</sup> A diegese é a realidade própria da narrativa ("mundo ficcional", "vida fictícia"), à parte da realidade externa de quem lê (o chamado "mundo real" ou "vida real"). O tempo diegético e o espaço diegético são, assim, o tempo e o espaço que decorrem ou existem dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor.

específicos, como a introdução com verbos “do dizer” ou por meio de traços do idioma que não são atribuídos às personagens.

O *personagem* também é um elemento muito importante para a realização do texto narrativo, pois é ele quem vivencia os fatos narrados. Porém, faz-se necessário compreender que um personagem é um “ser de papel” e não de “carne e osso”. Para Gancho (2006), ele é sempre uma invenção, por mais real que pareça. Quanto ao papel desempenhado na narrativa, o personagem pode ser classificado em protagonista, antagonista ou secundário. O protagonista diz respeito ao personagem principal, o qual concorre para a manutenção temática, em torno da qual gira o conflito central. Tratando-se do *antagonista*, temos um personagem que se opõe ao protagonista por meio de uma ação que venha atrapalhar o mesmo ou por apresentar características opostas a ele. Em relação aos *personagens secundários*, termo abordado por Gancho (2006), trata-se daqueles personagens menos importantes da história, ou seja, que têm uma participação menor no enredo, podendo desempenhar um papel de figurante, confidente ou ajudante do protagonista ou antagonista.

Quanto à estrutura, o *enredo* possui um elemento estruturador, denominado “conflito”, o que lhes dá vida e movimento, e possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo. Para Gancho (2006, p. 5), “trata-se, portanto, de qualquer componente da história (personagens, fato, ambiente, ideias e emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. Em relação à estrutura do enredo, temos: exposição, complicação, clímax e desfecho, e todas elas são determinadas pelo conflito. Quanto à *exposição*, trata-se da parte da história na qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens e, às vezes, o tempo e o espaço. Geralmente coincide com o começo da história e situa o leitor para o que vai ser lido. A *complicação* é a parte do enredo em que se desenvolve o(s) conflito(s). Já o *clímax* diz respeito ao momento de maior tensão, no qual o conflito chega ao seu ponto máximo. Por último, o *desfecho*, também chamado *de desenlace ou conclusão*, trata-se da solução (ou não) dos conflitos, configurando-se num final feliz ou não.

Os elementos citados, bem como as características do texto narrativo também elencadas, são oriundos dos estudos clássicos das narrativas, os quais são necessários para serem apresentados aos educandos para fins de conhecimento por meio da nossa proposta didática em relação ao estudo das narrativas. Porém, para fins de análise durante as produções textuais realizadas pelos alunos colaboradores da pesquisa, não será exigida a presença maciça desses elementos, considerando a possibilidade de uma escrita não-linear de textos narrativos. Isso porque, na atualidade, o nosso cenário político, econômico e social viabilizou

a pluralidade de pensamentos e a diversidade das formas de comunicação, permitindo uma consciência instável pelo narrador na construção de personagens paradoxais, vazios, inúteis, com impenetrabilidade de ações.

A narrativa contemporânea faculta a quebra dessa base estrutural, já que, de acordo com Ginzburg (2000, p. 5), “os vínculos de temporalidade e causalidade, que dão propriamente a função narrativa a um texto tradicional, são problematizadas”. Além disso, nesse tipo de narrativa, pode haver uma suspensão da linearidade temporal, bem como a problematização da ordem causal que deveria presidir de relações entre os episódios.

Assim como foi necessária a modernização dos estudos das teorias da narrativa a partir de uma demanda social, econômica e histórica, também faz-se imprescindível a busca por uma capacitação docente que modifique, ou pelo menos reinvente, as práticas pedagógicas em um modelo de ensino e aprendizagem com demandas específicas atreladas a esse novo cenário. Nesse sentido, no tópico a seguir, abordaremos concepções de *jogo*, bem como a sua utilização como um suporte pedagógico favorável para a produção de narrativas em um contexto em que a interação e a dinamicidade podem ser aliadas do professor para a viabilização de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa para o aluno.

### 3.3 O jogo na história da humanidade: um breve histórico

A palavra jogo é de origem latina, “*ludus*”, que, posteriormente, foi substituída por “*jocu*”, e significa jogo, divertimento, entretenimento, brincadeira ou ato de brincar, sendo assim, trata-se de algo que, quando realizado, causa prazer, diversão à pessoa que participa da ação, resultando em uma sensação de bem-estar físico e psicológico, conforme afirma Dartner (2006):

A palavra *ludus*, em latim e em outros idiomas, acumula dois significados: jogar e brincar. Podemos, assim, atribuir serenidade ao jogar somada a leveza do brincar sem infantilizar as atividades, nem exigindo dos participantes adultos que se tornem crianças por algumas horas. Os adultos como as crianças prestam-se ao jogo por prazer. (DARTNER, 2006, p. 25).

Além disso, o lúdico representado por meio de um jogo diz respeito a uma atividade que favorece o convívio social em grupo, reunindo pessoas das mais diversas idades, tornando-se uma forma de partilhar saberes e de aprofundamento de laços sociais e culturais. Para Friedman (1998):

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo



tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 1998, p. 50).

Segundo Carlos Neto (2004, p. 6), “o jogo é uma das formas mais comuns do comportamento”, pois se trata de um processo de interação entre o indivíduo, o meio em que está inserido, percepção e movimento, os quais possibilitam que a pessoa aprenda os valores do grupo no confronto e no respeito de ideias e vontades dos outros e é na interação com os pares que são adquiridas as destrezas sociais necessárias para a vida adulta e a sua integração na sociedade que o rodeia.

O surgimento dos jogos se dá na Antiguidade, quando através deles os romanos se preparavam fisicamente para a formação de soldados e cidadãos obedientes, de modo a acrescentar-lhes cultura física, formação estética e espiritual. Na Grécia, o jogo era um estímulo exacerbado à competição e aos resultados deste. Em ambos os casos, o jogo era utilizado como uma atividade física, corporal, o que era condenado por Platão, que o defendia como uma maneira prazerosa e significativa através da qual os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados. O filósofo acreditava, por exemplo, que a matemática deveria ser aprendida por meio de atividades lúdicas extraídas de problemas concretos da vida cotidiana. Além disso, postulava que as atividades lúdicas educativas eram eficazes para a formação do caráter e da personalidade da criança, a qual não deveria ser educada no estudo por meio da violência, mas pelo brincar, oportunizando-lhe animação com o aprender. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos a concepção de jogo defendida por Platão, já que apresentamos um jogo educativo, intelectual, utilizado para o desenvolvimento da competência escrita de nossos alunos.

Para Aristóteles, o jogo era reconhecido como um meio de relaxamento, divertimento e descanso, pelo qual o homem recuperaria as suas energias para a realização do seu trabalho, sendo esta a atividade mais importante e produtiva da época. Os romanos, por sua vez, concebiam o jogo como um espetáculo que simulava situações do real e que aglomerava multidões; bem como acreditavam que ele era um meio de exercitação do conhecimento, de habilidades e de atitudes, o qual não provocava consequências para a vida real.

Na Idade Média, o jogo é concebido por meio de duas concepções conflitantes: uma tendência disciplinadora que o condena por compreendê-lo como uma atividade de deleite, comparado à prostituição e à embriaguez; e outra tendência que o compreende como uma atividade de grande relevância cultural, de modo a proporcionar meios de comunicação e socialização entre os membros de uma comunidade.

Gradativamente, segundo Kishimoto (s/d), o jogo foi retirado dessa posição de reprovação oficial e colocado em destaque no século XVI, com o aparecimento da Companhia de Jesus, à medida que Inácio de Loyola enfatiza a importância dos jogos para a formação dos seres humanos e orienta sua utilização como recurso auxiliar de ensino. No século XVII, há uma difusão dos ideais Humanistas do Renascimento e, junto a eles, a expansão dos jogos didáticos e educativos, popularizando-se, o que antes era restrito à educação de príncipes e nobres: os jogos de trilha contêm a glória dos reis, suas vidas e ações; já os jogos de tabuleiro divulgam eventos históricos e servem como instrumento de doutrinação popular. Em contrapartida, a presença do jogo como um elemento cultural começou a decair no século XVIII, por meio das conquistas adquiridas pela Revolução Industrial, a partir da qual o trabalho e a produção tornaram-se o ideal da época e o domínio da tecnologia passou a ser um precursor das mudanças de concepções de vida da sociedade, na qual o jogo é atrelado à produção, ao lucro e ao privado.

Ainda segundo o autor, para garantir a sua sobrevivência, o jogo tem novas representações sociais, tais quais: a) nacionalista, utilizando-se dele como uma preparação para a guerra e para a defesa da pátria; b) biológico, como um meio de preparação do indivíduo para a saúde; c) meio de aprendizagem dos conteúdos escolares. Com o advento da revolução francesa, no início do século XVIII, surgem inovações pedagógicas para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, os quais compreendem o jogo como uma oportunidade de aprendizagem da vida e o desenvolvimento do ser humano de forma indissociável. Para o alemão Froebel, o jogo é caracterizado pela liberdade e espontaneidade e faz parte da história da educação, permitindo que o aluno construa representações do mundo, já que, para o filósofo, o jogo, nas mãos do educador, é um excelente meio de formar o aluno.

Com a difusão dos novos ideais de ensino, crescem experiências que introduzem o jogo como suporte facilitador das tarefas de ensino, bem como o desenvolvimento da ciência e da técnica se deu como uma fonte impulsionadora de jogos científicos e mecânicos, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor das crianças, ao proporcionar a descentralização individual, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

### ***3.3.1 Refletindo sobre o jogo e a sua utilização enquanto instrumento didático-pedagógico na escola***

A utilização de jogos na escola como uma estratégia pedagógica tem sido cada vez mais frequente por parte dos professores. O que antes era uma prática metodológica muito presente junto aos pedagogos, os quais o utilizam como instrumentos para diminuir a abstração na constituição da aprendizagem de crianças com até 5 anos de idade, agora passa a fazer parte do universo dos professores licenciados que visam suprir um objetivo específico por meio de sua utilização juntamente à métodos expositivos, os quais não dão conta de favorecer a aprendizagem de determinadas competências necessárias para a construção do conhecimento do aluno.

Entretanto, o ensino por intermédio dos jogos requer do professor mediador a compreensão daquilo que se almeja alcançar ao utilizar esse instrumento em suas aulas, o que perpassa, também, a sua execução de uma forma motivadora que estimule o interesse do aluno, não sendo considerado, somente, como divertimento ou prazer, mas realizado como uma atividade com objetivos bem definidos. Trata-se do que De Masi (2012) denomina de *ócio criativo*, uma vez que a ação<sup>8</sup>, entendida aqui como aprendizagem, passa a não ser mais vista como algo penoso, uma obrigação; mas como prazer, por meio de empenho e dedicação articulados entre o estudo e o jogo. Nessa perspectiva, o aluno consegue realizar três coisas simultaneamente: realizar uma ação (denominada de trabalho), adquirir conhecimento e brincar. Acreditamos, assim, que a utilização do jogo como um instrumento didático em sala de aula é uma alternativa capaz de melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem, de modo que o jogo não é visto como um fim, mas como um eixo condutor de um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Através do jogo, o professor é capaz de criar um ambiente de aprendizagem descontraído, viabilizando uma aprendizagem significativa através da observação, do raciocínio lógico, da interação e da articulação com diferentes conhecimentos. À medida que o aluno se responsabiliza por suas jogadas, também aperfeiçoa a autonomia por meio da busca de soluções para situações específicas proporcionadas pelo jogo. Essas habilidades aprimoradas são necessárias para o desenvolvimento integral dos cidadãos, uma vez que buscam soluções virtuais semelhantes às reais enfrentadas na construção dos conhecimentos

---

<sup>8</sup> Denominada por De Masi (2012), de Trabalho.

científicos e tecnológicos, essenciais para o desenvolvimento da cidadania, o que converge com os pensamentos de Teixeira e Apresentação (2014, p. 305) ao defenderem que “um cidadão só é realmente consciente, autônomo, solidário e participativo na medida em que compreende e compartilha do conhecimento científico produzido pela humanidade”.

Porém, os autores citados chamam a atenção para a necessidade do estabelecimento de algumas atividades prévias para a boa execução da atividade lúdica, de modo que ela não se torne mero lazer, sem propósito pré-definido. Faz-se, necessário, portanto, que o professor planeje sua ação com regras claras e que ela seja previamente experimentada, para que tenha êxito na sua execução. Além disso, para Kishimoto (1996), é fundamental perceber que o jogo deve estar inserido de modo harmônico na totalidade do projeto educacional a ser realizado, o que é reafirmado por Macedo (2000), o qual acredita que, para trabalhar com jogos, o professor precisa considerar o seu objetivo, o público com o qual irá desenvolver a atividade, o material utilizado, o tempo e o espaço disponíveis, a dinâmica pretendida, o seu papel enquanto educador/adulto, a proximidade com o conteúdo trabalhado, sua dinâmica e os aspectos que serão avaliados.

O primeiro fator considerado por Macedo (2000) trata-se da escolha dos objetivos a serem alcançados com o uso do jogo pelo professor por meio de uma significação específica, e não de maneira aleatória e sem propósito. O autor também enfatiza a necessidade do professor considerar alguns aspectos para a escolha do jogo a ser usufruído, tais quais: a cultura, a estrutura social, a idade e os interesses do público ao qual a atividade será destinada, possibilitando uma participação mais efetiva e um entrosamento mais eficaz do grupo de alunos que realizará a atividade.

Após a definição dos objetivos a serem alcançados e do grupo que irá jogar, é necessário que o professor tenha em mãos todo o material que será utilizado para a realização do jogo, inclusive, considerando uma possível reposição desses materiais no decorrer de sua execução. Além disso, toda atividade necessita de um espaço e de um tempo para ser desenvolvida e com o jogo não é diferente, sendo assim, o professor precisa escolher um espaço favorável para a seu desempenho, bem como um tempo suficiente para tal, evitando, assim, conflitos desencadeados por meio da falta de planejamento para esses aspectos.

Macedo (2000) também enfatiza a necessidade do estudo prévio da dinâmica do jogo, de modo que o professor conheça com propriedade suas regras para auxiliar os alunos na hora das jogadas, prevendo as possíveis dúvidas que podem aparecer no decorrer de cada uma delas. Por fim, o autor assegura a situação de jogo como propícia para a realização do processo avaliativo dos alunos, de modo que os mesmos não se sintam avaliados nesse

momento – já que avaliação, para muitos, se relaciona exclusivamente à aplicação de provas escritas -, no qual o erro e o acerto aparecem de maneira natural. Acreditamos ser relevante, portanto, que o professor relacione o jogo a um conteúdo trabalhado ou a habilidades que precisam ser desenvolvidas pelo aluno, de modo que sua utilização em sala não seja compreendida como “tempo perdido”, o que acarretará em atitudes de desordem ou indisciplina diante de uma atividade sem propósito. Desta feita, Smole (2008) orienta o professor a considerar o duplo papel proporcionado pelo jogo em sala de aula: o de material pedagógico de caráter formador e o lazer com caráter de ludicidade.

Enquanto professores pesquisadores, julgamos que, para a realização do trabalho docente com os jogos, faz-se necessário sua adequação junto ao contexto de sala de aula, devendo ser consideradas suas modalidades, a faixa-etária dos alunos-jogadores, relacionando-as ao grau de dificuldade dos jogos escolhidos, entre outros. Se assim não for, esbarraremos em um tempo investido em uma atividade não exitosa, resultando em frustrações docentes e em dispersões discentes. Quando executados por meio da realização a partir de planejamento, que considere as adequações acima sinalizadas, os jogos enquanto estratégias didáticas podem desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e aprimorar a fixação de conteúdos anteriormente estudados por meio do treinamento. Além disso, podem aperfeiçoar o desenvolvimento do tempo, do espaço e da imaginação.

Todavia, ainda existem grupos de estudiosos, a exemplo de Leif e Brunelle (1978), que condenam o uso do jogo como um recurso pedagógico por compreenderem que o prazer proporcionado pelo jogo distancia o sujeito da assimilação dos conteúdos, pela liberdade de escolhas e opções possibilitadas por ele. Brougère (1998) discorda dos autores e acredita que é possível o estabelecimento de uma aprendizagem significativa proporcionada por intermédio de jogos, pois, ao jogar, o indivíduo experimenta a imersão ao agir como protagonista, o qual se submete à obediência de regras daquele universo. Observemos, portanto, que “o personagem permite a identificação com o estudante; a competição favorece o foco e a atenção dos alunos; e as regras do jogo propiciam um ambiente de imersão favorável ao envolvimento do estudante no contexto de aprendizagem.” (BUSARELLO; ULBRIVHT; FADEL, 2014, p. 22).

Assim, defendemos que os jogos sob a mediação do professor é um instrumento que facilita a aprendizagem dos alunos e atentamos para uma semelhança na construção de narrativas e na constituição desses jogos, uma vez que é possível resumir os elementos de um jogo em: personagem, competição e regras do jogo. De forma analógica, identifica-se que, na construção de uma história, nos detendo aqui à narrativas escritas, esses elementos podem ser

explorados, sabendo-se que toda história tem um personagem realizando ações em um dado lugar, ações essas que devem respeitar as regras do ambiente narrativo e da história criada.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, abordamos os caminhos metodológicos trilhados para a execução de nossa pesquisa, envolvendo a descrição do local na qual ela foi desenvolvida, bem como a caracterização de seus colaboradores. Além disso, discorreremos sobre as estratégias utilizadas para a construção de dados, assim como a sistematização das categorias da análise desses dados obtidos. Temos uma pesquisa em educação, a qual busca a elaboração de novas técnicas para a estruturação de um conhecimento voltado para a escrita de textos narrativos.

Vale ressaltar que cada vez mais a educação, na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem, tem sido objeto de pesquisas sistemáticas. Sendo assim, é necessário que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico. Um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

#### **3.1 Do tipo de investigação**

A busca por respostas é inerente a toda e qualquer pesquisa. Sendo assim, partimos da seguinte indagação: o aluno do 6º ano terá a habilidade de produzir narrativas de forma “otimizada” a partir do uso do jogo de “Onde está Luciana?” (adaptação do jogo “Onde está Sr. Smitch?”, feita pela pesquisadora)?

Na busca para responder a esse questionamento, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que não focamos nossa investigação em uma representatividade numérica, mas em um aprofundamento da compreensão de um grupo social específico. Assim, houve a inserção da pesquisadora no contexto no qual a pesquisa foi realizada através da aplicação de um plano de ensino, por meio do qual os alunos colaboradores foram conduzidos a realizarem atividades de produção de textos narrativos, os quais serviram de instrumentos a serem analisados para a verificação de uma possível progressão textual da tipologia em estudo a partir da internalização do conceito de narração e do exercício da produção textual. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), nesse tipo de pesquisa, não se propõe “testar relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização”.

Nesse caso, tivemos uma pesquisa de intervenção, realizada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, uma vez que realizamos uma interferência planejada e implementada com base em um referencial teórico específico, objetivando promover avanços e melhorias no que diz respeito à aquisição de habilidades escritas de textos narrativos por parte dos alunos-colaboradores, contribuindo, também, com os professores de Língua Portuguesa à medida que propomos um instrumento didático auxiliador para o seu fazer docente. Optamos por registrar em um diário de bordo todas as impressões adquiridas durante as aulas para que não se perdesse nenhuma informação importante obtida durante os encontros, bem como realizamos a gravação das aulas remotas e registramos por meio de fotos os encontros presenciais. Vale ressaltar que os documentos utilizados por meio de aplicativos e ferramentas digitais também foram registrados através de *prints* dados da tela do computador pela professora pesquisadora.

Temos uma pesquisa de natureza aplicada e do tipo exploratória e bibliográfica, à medida que buscamos novos conhecimentos para serem aplicados na prática docente sobre o objeto pesquisado, assim como pela busca do conhecimento e da compreensão de fenômenos sociais inseridos em um contexto e realizamos buscas em teses, dissertações e em documentos oficiais acerca das teorias que regem a produção de texto, com enfoque na narrativa. Para Gil (2008, p. 27), nesse tipo de pesquisa, a preocupação do pesquisador “está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”.

### **3.2 Do local da pesquisa e dos colaboradores**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual da Paraíba, situada no município de Campina Grande, localizado no interior da Paraíba, cidade com estimativa de 410.332 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). É uma cidade referência no ensino superior, dispondo de duas grandes universidades públicas, um Instituto Federal, além de faculdades particulares que formam profissionais em diversas áreas. Também é destaque no âmbito da Formação de Professores, sediando, através da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o primeiro Mestrado em Formação de Professores do país na área de Educação.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga encontra-se localizada no bairro da Liberdade, na Rua Santa Filomena, s/n, a qual foi escolhida por a pesquisadora ser professora efetiva na escola, lecionando na mesma há 9 (nove) anos, o que facilitou a aceitação para a realização da pesquisa por parte da equipe gestora e da professora



regente da turma alvo da pesquisa; uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, já que, neste ano, há um aprofundamento junto aos estudos voltados à narrativa, iniciados desde a infância – embora, nesse período, se o faça no âmbito da oralidade – e desenvolvidos no ensino fundamental, período em que para o desenvolvimento da formação leitora e da produção de textos por parte dos alunos, o professor, ancorado aos livros didáticos, utiliza-se de textos com essa organização sequencial.

A escola funciona nos três turnos, sendo manhã e tarde com o Ensino Regular nos níveis Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (com 17 turmas), e a noite com a modalidade de Jovens e Adultos (EJA) com 11 turmas. Nos três turnos, a escola conta com 886 alunos, com um corpo docente formado por 42 professores e um corpo diretivo formado por gestora, gestora adjunta e secretária.

Do ponto de vista estrutural, a escola dispõe de 11 salas de aula que, geralmente, comportam 40 alunos; sala da diretoria; sala dos professores; biblioteca; 2 banheiros; cantina; pátio; sala de vídeo; e um laboratório de informática, estando este temporariamente desativado. A escola não possui quadra de esportes e a internet disponível é restrita ao uso de professores e funcionários.

Quanto aos alunos sujeitos da pesquisa, temos um grupo de 5 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, estudantes do turno da manhã, da referida instituição. Trata-se de pré-adolescentes com faixa-etária entre 10 e 15 anos de idade, sendo eles 2 (duas) meninas e 3 (três) meninos, todos moradores de bicos e vielas localizados nas redondezas da escola, embora, após a implantação gradativa do governo do Estado das escolas Cidadãs, o Murilo Braga passou a receber um número elevado de alunos moradores de bairros distantes de sua localização geográfica, optando eles por uma escola que não tenha seu currículo organizado em tempo integral por diversos motivos, os quais não cabem à discussão.

Trata-se de alunos filhos de trabalhadores da Feira da Liberdade, localizada em frente à escola, bem como de faxineiras, domésticas, cabeleireiras e manicures que trabalham na proximidade da escola, todos com um baixo nível de escolarização, em sua maioria, com o ensino fundamental incompleto, segundo dados do sistema SABER, que é um ambiente virtual criado para auxiliar as ações dos dirigentes estaduais de educação da Paraíba junto aos seus colaboradores.

Quanto à professora regente da turma e colaboradora de nossa pesquisa, trata-se de uma pessoa do gênero feminino, com 36 anos de idade, casada e mãe de uma menina de 4 anos. Graduada em Letras (Língua Portuguesa) pela UEPB (Universidade Estadual da

Paraíba), especialista, pela UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e mestre em Linguística, pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba). A professora possui experiência docente na rede privada de ensino da mesma cidade e, há dois anos, efetiva na rede pública, como professora da educação infantil do município de Campina Grande, e há dois anos como professora efetiva do estado da Paraíba, com experiência nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

### **3.3 Do objeto da pesquisa: o texto narrativo**

Enquanto professora de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, percebemos muita resistência por parte dos alunos para a realização de propostas que visam a um trabalho mais efetivo em relação à produção de textos escritos. Talvez esse dado seja atribuído a gama de atividades desenvolvidas sem nenhum sentido vinculado às situações de uso dos alunos, desestimulando-os e gerando negação a sua resolução. Essas dificuldades também são reveladas por meio de partilhas advindas de outros professores de língua materna em reuniões de planejamento realizadas por áreas do conhecimento. Sendo assim, compreendemos a necessidade de intensificar o trabalho com a produção de textos em sala de aula, já que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam que é de competência dos professores de português “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47), ou seja, o aluno de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) precisa estar capacitado para ler e escrever criticamente.

Também, nesses ciclos, aprender e ensinar a língua portuguesa pelas determinações dos PCN depende da articulação entre o aluno (sujeito), o objeto do conhecimento (elementos discursivos-textuais e linguísticos) e o ensino (a prática educacional). Sendo assim, nos interessamos em buscar estratégias metodológicas que viabilizem um trabalho mais eficaz no que tange à produção de textos escritos na escola. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), não se deve conceber habilidades de produção textual generalizadas e descontextualizadas; elas devem ser efetivadas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Para a realização desse trabalho, escolhemos o texto narrativo por se tratar de uma pesquisa realizada com alunos do 6º ano do Ensino fundamental, período no qual são conduzidos a consolidarem a produção de narrativas escritas, já que se trata de uma habilidade apreendida desde a primeira infância da criança (na modalidade oral) e desde o início do ensino fundamental (na modalidade escrita). Além disso, trata-se da tipologia textual

predominante nos Livros Didáticos do 6º ano, instrumento mais utilizado pelo professor para nortear a sua prática docente.

Porém, ao analisar os livros didáticos mais usados na nossa rede pública de ensino, a exemplo de “Português Linguagens” (CEREJA; COCHAR, 2018), “Para Viver Juntos - Português” (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2012), “Vontade de Saber Português” (ALVES; BRUNGNEROTTO, 2012) e “Se liga na Língua” (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2017) encontramos uma recorrência em estratégias didáticas voltadas para a exaustiva leitura de textos narrativos, seguida por uma listagem de atividades de cunho interpretativo e compreensivo, findando em uma proposta de produção escrita condicionada a orientações mecânicas que resultam em textos engessados, fruto de uma escrita resistente, sem prazer e, muitas vezes, sem a aquisição de um suporte conceitual necessário para a internalização e apreensão desse conteúdo.

Contrapondo-nos a esse tipo de prática docente, propomos como produto dessa pesquisa a utilização de um jogo para a construção de uma aprendizagem significativa e prazerosa acerca da escrita de textos narrativos, consolidando, junto ao aluno, a prática da escrita para a competência narrativa. Porém, considerando o nosso cenário histórico, político e social atual, compreendemos a diversidade de formas de comunicação e a pluralidade de pensamentos que resultam em construções textuais não-lineares, as quais foram consideradas durante a pesquisa pela professora pesquisadora.

### ***3.3.1 Do jogo***

Compreendendo que através do jogo o professor é capaz de criar um ambiente de aprendizagem descontraído, viabilizando uma aprendizagem significativa por meio da observação, do raciocínio lógico, da interação e da articulação com diferentes conhecimentos, realizamos a adaptação do jogo “Onde está Sr. Smitch?”, da editora Ludens Spirit, lançado no Brasil no ano de 2007. Trata-se de um jogo cuja trama se passa com um excêntrico milionário que sorteou seis pessoas desconhecidas e informou seu fiel advogado, Sr. Smith, que somente uma delas ficará com toda a herança. Entre os lugares representados no tabuleiro, tem-se: Museu, Prefeitura, Igreja, casa de D. Ilda, Hospital, Rodoviária, Cinena, Farmácia, Oficina Mecânica, entre outros.

Para ganhar, é preciso ser o primeiro a encontrar o Sr. Smith que está escondido entre os 40 lugares possíveis. Trata-se de um jogo de tabuleiro, de criação 100% brasileira, composto por 6 pinos em MDF adesivados; 1 dado; 18 cartas "lugares", na cor

vermelha; 14 cartas "dicas", na cor verde; 8 cartas "prêmios", na cor amarela; e 1 manual de instruções.

Para alcançar seu objetivo, o jogador precisa se deslocar no tabuleiro, à medida que o dado quantificar esse deslocamento, em direção ao lugar onde ele acredita que está Sr. Smitch, partindo das dicas registradas pelas cartas laranja. Durante o jogo, o Sr. Smitch poderá mudar de lugar e, conseqüentemente, será mudada a rota a qual será seguida pelos jogadores por meio de seus pinos coloridos. Ao encontrar o Sr. Smitch, o jogador receberá uma carta prêmio (na cor amarela), que poderá conter uma das seguintes heranças: uma ilha; uma estátua de gelo; um hipopótamo; um par de pantufas; uma coleção de tampinhas; um balde tesouros; um balão de ar quente; e uma árvore de dinheiro.

Para ser utilizado como suporte pedagógico, foram mantidas as regras gerais do jogo original, porém, os aspectos visuais e sócio-econômicos representados pelos lugares, pelas personagens, pelas recompensas e pelo enredo central que origina o início do jogo foram adaptados pela pesquisadora, de modo que se aproximasse da realidade de vida dos alunos colaboradores, tornando-o mais verossímil e, conseqüentemente, mais atrativo para a sua execução, já que a imersão do aluno em um contexto social e cultural próximo ao de sua realidade pode promover a empatia e desenvolver o sentimento de pertença, no qual os indivíduos se percebem como membros de uma coletividade.

Sendo assim, seu enredo se passa em torno de uma protagonista, chamada Luciana, uma adolescente que, ao término da manhã de aula de uma segunda-feira, após um domingo no qual discute com seus pais, sai da escola e não volta para almoçar em casa, como é de costume. Essa atitude chama a atenção de seus pais que aguardam notícias suas até o anoitecer. Porém, anoitece e eles continuam sem nenhum contato com a adolescente, quando decidem ir à delegacia para prestar um BO (boletim de ocorrência), já que tentam uma comunicação via ligação para seu aparelho celular e o mesmo se encontra desligado, preocupando ainda mais a família. Na manhã seguinte, ainda sem notícia alguma de Luciana, a família inicia uma campanha, junto a amigos e nas redes sociais, em busca pela filha desaparecida.

### 3.3.1.1 Do nome do jogo

A princípio, buscamos a substituição do nome do protagonista do jogo original, já que se tratava de um nome de origem inglesa e esse fator traria um teor de distanciamento por parte dos alunos que não têm a cultura americana como parte de sua vivência experiencial. Para a troca, optamos por um nome do gênero feminino, na tentativa de evidenciar o sujeito

mulher no contexto de jogos, os quais, em sua grande maioria, atuam com protagonistas masculinos. Para isso, apresentamos uma figura feminina como protagonista na tentativa de colocá-la como elemento central da narrativa.

Desta feita, optamos por considerá-la ativa no processo de construção social, dando a ela uma maior evidência diante de um cenário que tendencia minimizá-la. A escolha pelo nome “Luciana” se deu a partir de uma pesquisa realizada através da ferramenta *Google* a qual indicou este como um dos nomes femininos de origem brasileira mais comuns e recorrentes nas meninas nascidas no Nordeste do nosso país.

### 3.3.1.2 Da protagonista

Luciana, protagonista do jogo adaptado, é representada com características físicas e sociais comuns a maioria das adolescentes alunas da Escola na qual a pesquisa foi realizada.

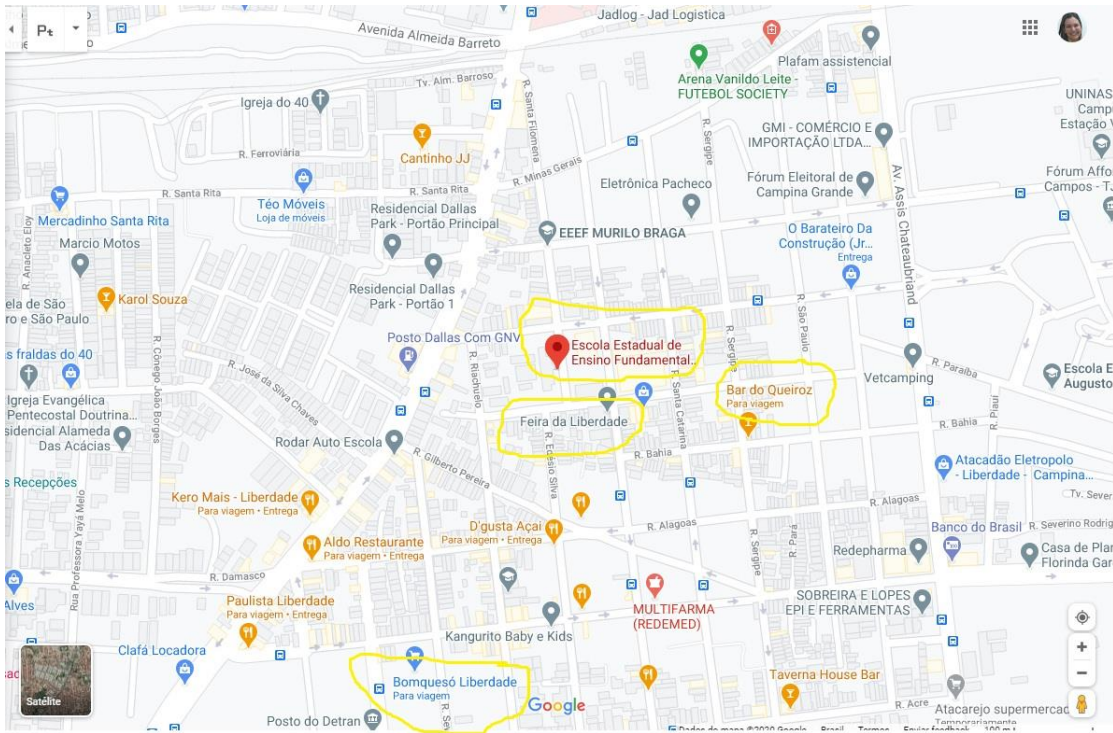
Trata-se de uma menina, parda, com cabelos longos e castanhos, olhos bem expressivos, sobrancelhas finas e boca pequena. A personagem usa trajes em *jeans* azul, com rasgões nos joelhos, *baby look* preta (básica), tênis e um colar curto, de miçangas pretas. Luciana é uma representação feminina típica de adolescentes da classe média/baixa, que buscam uma apresentação de um padrão de beleza que foge do estereótipo de burguesa, o qual comumente é marcado pelo uso de mini-saias, salto alto, batom, unhas longas e coloridas e cabelos lisos, longos e soltos.

### 3.3.1.2 Dos lugares

O tabuleiro do jogo é composto por marcas espaciais que representam lugares onde a protagonista pode estar. No jogo adaptado, esses lugares foram escolhidos com a intencionalidade de torná-lo ainda mais verossímil, de modo que os colaboradores, ao jogarem, se percebam nos espaços percorridos pelos peões, já que são lugares conhecidos e já visitados por eles, de modo que a realidade do aluno se aproxime da realidade ficcional do jogo. De modo geral, são estabelecimentos presentes em três bairros de Campina Grande onde o jogo é ambientado: o Centro, por ser um bairro de uso comum da maior parte da população de nossa cidade; a Liberdade, bairro em que está localizada a Escola na qual a pesquisa foi aplicada; e o bairro do Catolé. As imagens expostas a seguir expõem de maneira vertical a ambientação desses espaços que, embora estejam

diretamente conectados por se tratarem de bairros circunvizinhos, por questões didáticas de melhor visualização e contemplação, aparecem fragmentados no texto. Observemos, abaixo, o bairro da Liberdade:

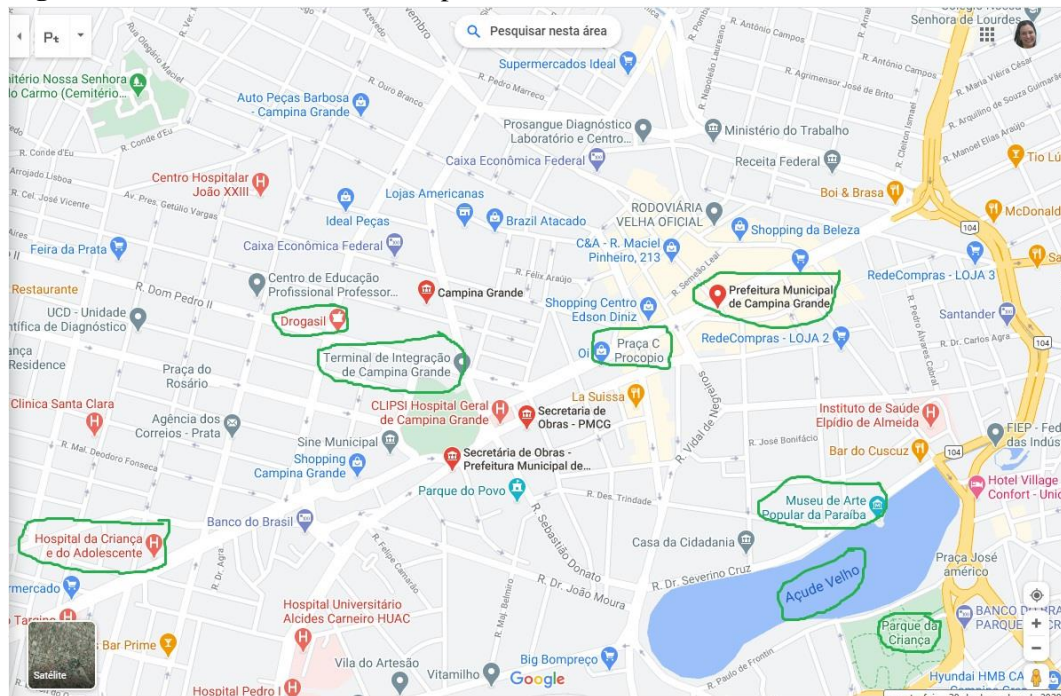
**Figura 1 – Bairro da Liberdade, em Campina Grande - PB**



**Fonte:** Google Maps (2021).

A imagem acima retrata o bairro da Liberdade, um espaço muito significativo no jogo, já que se trata do espaço onde se localiza a casa da protagonista da história, bem como a escola de onde ela foge. Nele, evidenciamos os seguintes ambientes: casa de Luciana; E.E.E.F.M. Murilo Braga; Igreja Santa Filomena, localizada em frente à escola; Posto de Saúde, frequentemente utilizado pelos moradores do bairro; Supermercado Bom Que Só, sendo ele o maior supermercado presente no bairro; Parque da Liberdade; Feira da Liberdade, localizada nas proximidades da escola; Bar de Queiroz, localizado nas redondezas da escola; casa da vizinha da Protagonista; e a Quadra da Liberdade, sendo este um espaço muito utilizado pelos adolescentes e jovens do bairro para reuniões em grupos e práticas de jogos de futebol. Logo em seguida, podemos visualizar a imagem vertical do Centro da cidade:

**Figura 2** – Centro da cidade de Campina Grande - PB

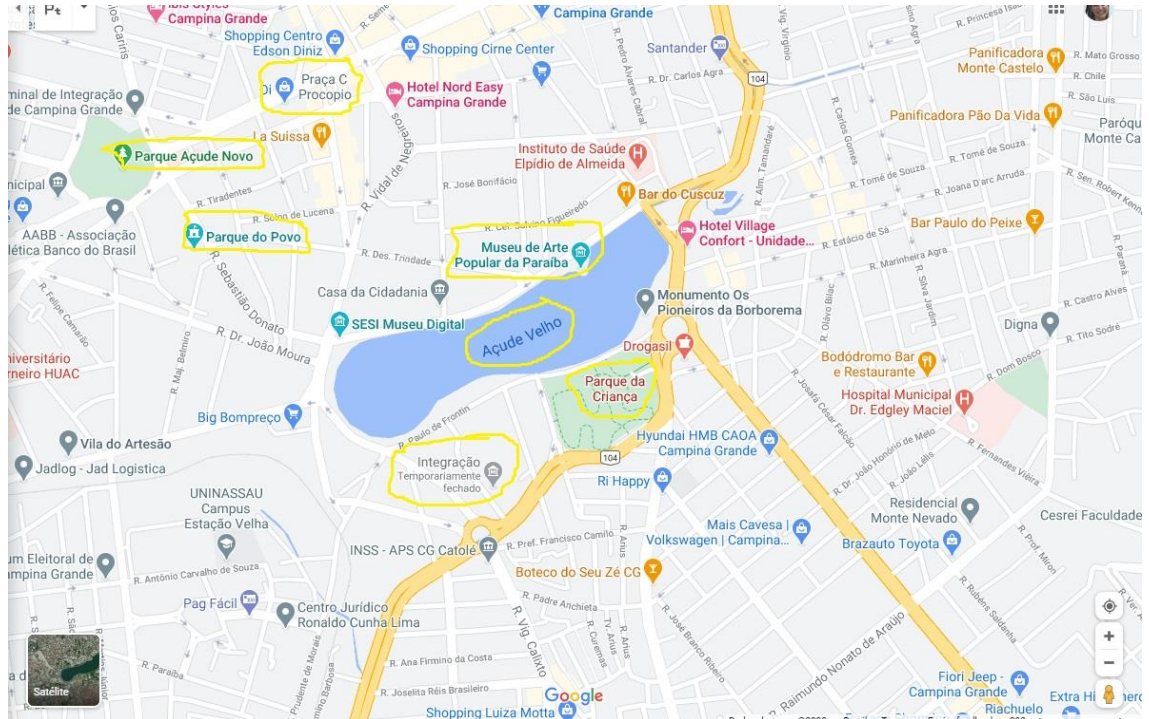


**Fonte:** Google Maps (2021).

Como pode ser visto acima, temos os ambientes centrais da cidade, nos quais evidenciamos os seguintes espaços: Açude Velho, ponto turístico da cidade; Integração, onde há um acesso constante por parte daqueles que se utilizam do ônibus como meio de transporte coletivo para o seu descolamento; Parque do Povo, também considerado ponto turístico frequentado por jovens, principalmente no São João (período festivo muito significativo para nossa cultura local); Cartório; Museu dos Três Pandeiros, localizado às margens do Açude Velho; Praça Clementino Procópio, espaço bem central, próximo ao comércio de nossa cidade; Prefeitura; Farmácia Popular; Praça da Bandeira, local onde também registra-se um grande fluxo de pessoas, já que encontra-se nas proximidades do comércio central da cidade; e Hospital da Criança e do Adolescente. Por fim, temos a imagem vertical do bairro do Catolé.

A figura abaixo mostra o bairro do Catolé sendo representado por dois espaços sociais muito frequentados pelos nossos alunos, bem como pela maioria dos adolescentes de Campina Grande: o Shopping Partage; e o Parque da Criança, sendo este um local utilizado para lazer, descontração e práticas esportivas por muitas pessoas de nossa cidade.

**Figura 3 – Bairro do Catolé, em Campina Grande - PB**



**Fonte:** Google Maps (2021).

Nas imagens verticais acima, contemplamos a organização espacial real dos três bairros utilizados como referência ambiental do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, de modo que houvesse o máximo possível de verossimilhança entre os lugares percorridos pelos personagens que compunham o jogo e os espaços de visitação e convívio dos alunos colaboradores da pesquisa. Vejamos a figura abaixo que expressa o tabuleiro do jogo:



**Figura 4** – Tabuleiro do jogo “Onde está Luciana?”



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Entendemos que essa aproximação espacial é um fator favorável para estimular o aluno colaborador a execução do jogo, uma vez que ele se torna mais atrativo diante do sentimento de pertença aguçado pela convergência encontrada entre os lugares apresentados pelo jogo e os lugares os quais frequentam em seu dia a dia.

### 3.3.1.2 Das bonificações

Assim como toda e qualquer busca por alguém desaparecido, acgamos necessário elencar algumas bonificações como gratificação àquele que encontrar Luciana durante o jogo. Porém, ainda na busca pela verossimilhança, também foram realizadas algumas adaptações do jogo original em relação a esse item. O termo *herança*, usado por Sr. Smitch e seu advogado, com a mudança do enredo, foi substituído por *bonificação* e traduzido em ganhos que o vencedor do jogo obterá ao alcançar seu objetivo. Sabendo que Luciana é uma menina de classe popular, estudante de uma escola Estadual e moradora de uma casa simples, localizada em um bairro popular da cidade, seus pais não tinham condição de pagar uma “Recompensa” a quem a encontrasse, conforme fazem as pessoas de classe alta diante de uma situação semelhante. Logo, a gratidão da família passa a ser expressa por meio de uma recompensa, reconhecendo o esforço pela busca de Luciana.

Como recompensas, levando em consideração o contexto cultural, econômico e social no qual a protagonista está inserida, elencamos as seguintes bonificações: divulgação nas redes sociais da foto do personagem que a encontrou; um jantar na casa de Luciana, na sua companhia e na companhia de sua família; o gato de estimação da família; a celebração de uma missa na Igreja Santa Filomena, em ação de graças pela vida do personagem que a encontrou; apresentação do personagem que a encontrou em reunião de SAB (Associação Amigos do Bairro) da comunidade do bairro na qual Luciana mora; aparição na TV, em um noticiário local, como herói/heroína que encontrou a menina perdida; uma cesta básica ofertada pelo supermercado “Bom que Só”, o qual se localiza próximo à casa da família de Luciana; e um valor monetário arrecadado pela comunidade escolar do Murilo Braga para bonificar quem encontrou Luciana.

Temos, portanto, uma pesquisa que busca consolidar uma aprendizagem referente à produção escrita de narrativas, por meio de um instrumento didático que permita que o aluno se perceba inserido no espaço ficcional o qual propiciará a escrita de textos com mais prazer, já que o seu fazer estará imbuído de um conhecimento adquirido expresso por meio de uma brincadeira.

### 3.4 Proposta didática - estratégias didático-metodológicas para a escrita de textos narrativos

**CONTEÚDO:** Produção de textos narrativos.

**Objetivos:**

- a) dominar a produção de textos orais e escritos para o uso dessa habilidade;
- b) utilizar um jogo de tabuleiro como suporte didático-pedagógico para a produção e domínio de narrativas escritas;
- c) ampliar a competência leitora dos alunos por meio da introdução de textos narrativos em diferentes discursos;
- d) desenvolver junto ao aluno a capacidade de identificar textos narrativos por meio da observação de suas características próprias.

**Série:** 6º ano do Ensino Fundamental.

**Tempo Estimado:** 11 Encontros, variando entre 60min. e 120min. cada um deles, correspondendo à aproximadamente um mês e meio de intervenção, já que os encontros aconteceram nas terças e quintas, de modo que a professora titular de português do grupo também pudesse dar continuidade com o seu trabalho docente a partir dos demais conteúdos programados para o grupo nesse período. Os encontros iniciavam-se pontualmente às 9h e terminavam por volta das 11h (o que variava de acordo com as atividades propostas para cada dia).

**Material Necessário:**

- Computador ou outro dispositivo móvel;
- *Google Meet*: uma ferramenta do *Google* que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis;
- O *Jamboard*: um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*;
- *Padlet*: uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia;
- *MENTIMETER*: aplicativo usado para criar apresentações com *feedback* em tempo real;

- *Google forms*: um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*, usado para questionários e formulários de registro;
- Textos narrativos apresentados via *meet* e disponibilizados via documentos em *word* pelo grupo de *whatsapp* da turma;
- Propostas de atividades escritas compartilhadas fisicamente e remotamente;
- Jogo “Onde está Luciana?” (versão adaptada do jogo “Onde está Sr. Smitch?”).

### **DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA:**

A proposta didática a seguir parte da necessidade de uma implementação na prática docente de estratégias didático-metodológicas que viabilizem o desenvolvimento e o domínio da produção escrita de textos narrativos. A princípio, foi elaborada uma proposta de intervenção presencial que, diante do contexto social e histórico específico no qual estamos inseridos devido à pandemia do COVID-19, logo foi impossibilitada de acontecer, já que as aulas presenciais foram suspensas por meio de decreto governamental nº 40.304 (anexo A) utilizado como política de prevenção e disseminação do *Corona vírus*.

A partir dessa atual conjuntura, a proposta de intervenção foi adaptada para ocorrer remotamente por meio de metodologias ativas, através das quais oportunizamos o desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos de maneira não presencial, garantindo a eficácia do processo, partindo de um planejamento diferenciado, adequando-o às propostas de atividades desenvolvidas para alcançar os objetivos previamente traçados. Nessa perspectiva, recorrer ao ensino remoto foi uma importante alternativa, considerando a diversificação de contextos de produção de aula, bem como a inserção das novas tecnologias dentro desses contextos. Essa adaptação se deu por meio da alteração de algumas propostas metodológicas que perpassavam a necessidade de uma interação presencial, tais quais: apresentação de uma caixa surpresa; discussões orais em grandes círculos; construção textual oral coletiva por meio de cochichos; e uso de lousa para registros de mapas mentais durante as exposições orais. Essas atividades foram substituídas por exibição de imagens, textos e construções de mapas mentais por meio de aplicativos e ferramentas digitais, as quais dinamizaram as aulas e as tornaram interativas, mesmo ocorrendo remotamente. Vale ressaltar que esse remodelamento metodológico não prejudicou o andamento da pesquisa, uma vez que os objetivos pré-definidos mediante cada estratégia elencada foram alcançados sem nenhum comprometimento.

Porém, diante da necessidade da execução do jogo de tabuleiro em determinados períodos da proposta didática desenvolvida, realizamos três, dos doze encontros, de maneira presencial, tomando todos os cuidados orientados pela Secretaria de Saúde por meio da utilização de aparelhos de proteção individual disponibilizados pela pesquisadora (máscaras e álcool em gel), bem como a garantia do distanciamento social também orientado pelos profissionais de saúde, com 1m50cm de espaçamento entre os alunos colaboradores e entre os alunos e professora pesquisadora.

Após adaptar a pesquisa, foi necessário entrar em contato com as famílias responsáveis pelos alunos do 6º ano do turno da manhã da Escola E.E.F.M. Murilo Braga, já que os professores regentes da mesma, juntamente com a direção da escola, não aderiram ao ensino remoto por motivos que não nos cabe discutir no momento, e o contato com o processo de escolarização se dava de maneira restrita a atividades escritas que os mesmos disponibilizavam via grupo de *whatsapp* e/ou impressas entregues na própria escola, para aqueles alunos que não tinham acesso à internet. Para isso, coletamos na secretaria da escola os contatos das famílias dos alunos, as quais faziam esses registros no ato da matrícula, no início do ano letivo. A turma do 6º ano continha 37 (trinta e sete) alunos, porém, somente 21 (vinte e um) deles disponibilizaram seu contato telefônico para a escola. Foi, então, criando um grupo de *whatsapp* com essas famílias, no qual a professora pesquisadora gravou um vídeo curto explicando o propósito de sua formação, já que as famílias não a conheciam e a viabilização de sua imagem daria uma maior credibilidade à proposta.

Das 21 (vinte e uma) famílias, somente 12 (doze) interagiram à medida que foram apresentadas à proposta didática. Porém, 7 (sete) dessas famílias justificaram a impossibilidade de seu(sua) filho(a) participar da pesquisa pela ausência de um aparelho tecnológico que desse acesso à plataforma (já que o aparelho celular era de uso dos pais, os quais saíam para trabalhar e o levavam com ele) e/ou pela ausência de acesso à internet. Sendo assim, o grupo de alunos alvo da pesquisa ficou restrito a 5 (cinco) componentes, dos quais 3 (três) eram meninos e 2 (dois) meninas.

### **1º encontro – (terça-feira: 08/09)**

Duração: 1h

Como estávamos na expectativa de quais alunos iriam aderir à proposta de pesquisa de maneira remota, diante das especificidades já sinalizadas anteriormente, disponibilizamos o link de acesso ao *google meet* às 8h45 e ficamos aguardando que os alunos solicitassem a

permissão para o acesso à “sala de aula”. À medida que iam entrando, os alunos iam sendo acolhidos até que, às 9h, iniciamos o encontro com uma partilha de tela, utilizando o *Jamboard* (um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*). Com essa partilha, realizamos uma apresentação da professora-pesquisadora, já que os alunos ainda não a conheciam, bem como apresentamos a pesquisa, que se consolidaria através de encontros remotos e presenciais nos quais abordaríamos o estudo de textos narrativos escritos para aprimorar a competência escrita dos alunos que optaram por participar das aulas.

Em seguida, também solicitamos que os alunos se apresentassem de maneira oral, por intermédio do microfone, de modo que a professora pesquisadora também fosse conhecendo-os, já que, até então, o contato com os alunos se deu de maneira mais genérica por meio do grupo de *whatsapp* criado pela pesquisadora. A plataforma do *google meet* também foi apresentada aos alunos, por meio do partilhamento de tela, de modo que eles pudessem utilizá-la durante as aulas de maneira eficaz, usufruindo de vários recursos que ela dispunha para favorecer a interação entre o grupo.

Ainda nesse encontro, usando o *MENTIMETER*, um aplicativo de criação de apresentações com *feedback* em tempo real, realizamos uma sondagem das expectativas dos alunos em relação à pesquisa a partir do que foi anteriormente apresentado. Diante das expectativas positivas em relação à proposta, foi disponibilizado para a turma um cronograma dos encontros, os quais começariam no dia 10 de setembro e finalizariam por volta do dia 15 de outubro.

Para criar um vínculo com os alunos, a pesquisadora iniciou um diálogo informal, a partir do qual foram feitos os seguintes questionamentos: 1) como se sentiam sem poder ir à escola? 2) como era viabilizado o acesso ao ensino remoto? Se pelo celular ou computador? 3) o que estavam achando daquele momento? 4) o que achavam da disciplina “Português”?

O primeiro questionamento foi feito para que percebêssemos um pouco dos seus sentimentos acerca da impossibilidade de irem à escola, sabendo que, para muitos, ela é o único espaço viabilizador de aprendizagens cognitivas, bem como de socialização. Quanto à segunda pergunta, trata-se de uma informação necessária para a realização da escolha das ferramentas a serem utilizadas durante as aulas, já que nem todas são disponíveis para o acesso no telefone celular. As impressões dos alunos em relação aquele momento também era muito relevante para a pesquisadora, de modo que já houvesse uma projeção em relação à fidelização dos alunos às aulas e, conseqüentemente, às atividades realizadas nesses momentos.

Por fim, falamos sobre sonhos individuais no âmbito profissional. Nesse momento, os alunos falaram sobre suas perspectivas enquanto às escolhas de suas profissões, bem como refletimos acerca da relevância do acesso e permanência na escola para a concretização de suas metas nesse âmbito. Finalizamos lembrando acerca da importância da pontualidade e da assiduidade nos próximos encontros, para que obtivéssemos êxito no que havia sido planejado pela pesquisadora.

## **2º encontro – (quinta-feira: 10/09)**

Duração: 1h50min.

Iniciamos nosso encontro com uma atividade de aproximação e interação com os alunos com os quais desenvolvemos a pesquisa. Nesse momento, realizamos a dinâmica “Quem conta um conto aumenta um ponto”, por meio da qual os alunos construíram um texto oral coletivo. Essa dinâmica consiste em uma produção textual oral, na qual cada aluno elabora uma sentença e, sequenciadamente, a cochicha no ouvido do colega, de modo que haja uma coerência entre as sequências elaboradas e não seja uma construção aleatória e desconexa. Diante de uma adaptação para a realização da dinâmica no ensino remoto, essa atividade foi desenvolvida de modo que um aluno iniciou o momento por meio da abertura do microfone para o pronunciamento de sua sentença e, logo em seguida, outro aluno deu continuidade, também se pronunciando via microfone ou via comunicação escrita por intermédio do chat presente na plataforma do *google meet*. Nesse momento, observamos que tipo de sequência textual os alunos desenvolveram, bem como os elementos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas escolhidas (consciente ou inconscientemente) para essa construção. Tivemos, portanto, a percepção da formação discursiva que predominava nas sequências criadas, a qual, possivelmente, era a mais utilizada por eles em seu processo de comunicação.

Após essa etapa, solicitamos que os alunos produzissem um texto escrito (Apêndice C) narrando um acontecimento real ou imaginário, vivido ou presenciado, que julgavam ser interessante partilhar. A proposta de produção textual foi apresentada por meio de um compartilhamento de tela, o qual viabiliza a retomada do aluno às orientações dadas oralmente pela professora sempre que achar necessário. Vale ressaltar que solicitamos que essa produção fosse realizada em uma folha do caderno e que fosse enviada a fotografia do texto através do grupo de *whatsapp* da turma, para que pudéssemos também perceber de maneira mais fidedigna como se dava a organização macro estrutural dos textos, o que

poderia não ficar revelado se solicitássemos essa escrita em um documento de *word* usando o computador, já que muitos de nossos alunos não possuem o domínio da ferramenta, podendo expressar uma visão equivocada acerca desses aspectos. Com essa produção, tivemos uma construção textual inicial (sondagem), a partir da qual percebemos o que os alunos compreendiam enquanto sequência narrativa e como eles a desenvolviam.

Após essa etapa, foi apresentado aos alunos colaboradores da pesquisa o jogo “Onde está Luciana?”, o qual seria executado como um suporte pedagógico para a construção de textos narrativos. Por ser o primeiro contato com o material por parte dos alunos, foi apresentado um exemplar do jogo para a turma e, a partir dele, foram apresentados os elementos que o compõem, bem como foi compartilhado via apresentação no *google meet* e lido o manual de instruções (Apêndice D), material norteador para a sua execução. Assim, despertamos a expectativa dos nossos alunos para a realização dessa atividade lúdica, bem como expomos que a sua execução é parte de nossa pesquisa, para que eles entendessem a relevância dessa atividade e não a compreendessem como mera brincadeira, sem propósito pedagógico.

### **3º encontro – (terça-feira: 15/09)**

Duração: 2h07min.

O início do nosso terceiro encontro se deu com uma apresentação utilizando o *Jamboard*: um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*, no qual apresentamos alguns elementos que remetem ao conto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul” (Anexo B), de Flávio de Souza, sendo ele uma adaptação do clássico literário da “Chapeuzinho Vermelho”, do francês Charles Perrault. A escolha desse texto se deu para que introduzíssemos o estudo da narrativa por meio de um texto que ativasse os conhecimentos de mundo do alunado: fossem introduzidos pela escola durante a educação infantil e/ou séries iniciais; fossem introduzidos por familiares por meio de contações orais que passam de geração a geração. No quadro interativo trouxemos os seguintes elementos em forma de imagens: laço, um capuz azul, lenço de papel, capuz vermelho, casa, cesta, óculos de grau, arma. Optou-se pelo *Jamboard* para o desenvolvimento dessa atividade para ativar a curiosidade dos alunos em relação ao que seria apresentado, bem como para envolvê-los, de maneira lúdica, na proposta desenvolvida, já que a participação dos alunos durante as atividades orais e escritas em sala precisa ser instigada e incentivada por meio de estratégias diversas.



A atividade proposta seguiu com a seguinte orientação: a professora-pesquisadora iniciou a história até que aparecesse no quadro interativo a imagem do primeiro objeto, o qual deveria ser inserido na narrativa. A partir desse momento, os alunos, oralmente, deram continuidade à narração e incluíram os novos objetos, à proporção que foram sendo apresentados. Essa continuidade aconteceu da seguinte maneira: um aluno assumiu o papel do narrador até que foi apresentado um novo objeto e, logo, outro narrador assumiu a narrativa; e, assim, sucessivamente. A narrativa findou quando o último objeto da caixa foi inserido no texto.

Ao término da atividade, foi compartilhado no *google meet* por meio da apresentação de tela o texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, de Flávio de Souza. Assim, realizamos sua leitura e refletimos oralmente acerca das semelhanças e diferenças existentes entre o enredo da narrativa construída oralmente por eles, o texto de Flávio de Souza e o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, o qual foi lembrado por meio da exibição de um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=PXakWnNv9i0>) apresentado para a turma por meio do compartilhamento de tela. Para isso, nesse momento, utilizamos a versão de Charles Perrault, a qual é a mais recorrente durante a escolarização das crianças desde a educação infantil.

Após esse momento de exibição e discussão das temáticas dos três textos, trouxemos o conceito de enredo, bem como a sua respectiva estruturação (exposição, complicação, clímax e desfecho), referenciados por Gancho (2006), por meio de seus estudos acerca dos elementos estruturais dos textos narrativos. Com o desenvolvimento desta exposição, objetivou-se que o alunado compreendesse que existe um elemento estruturador (conflito) que dá vida e movimento ao texto narrativo, e que a mudança desse elemento possibilita a constituição de uma nova narrativa. Em seguida, usando o *Jamboard*, um quadro interativo, foram construídos três mapas mentais nos quais os alunos puderam, com a mediação da professora, identificar a estruturação dos enredos dos textos trabalhados no encontro de hoje.

Compreendendo a importância da maturação do conteúdo por parte dos alunos, foi comunicado que seria enviado para eles um texto em PDF intitulado “A menina e o vampiro” (Anexo C) de modo que, em casa, fosse feita a sua leitura e, em seguida, fossem identificados no texto os elementos estruturais que, conforme Gancho (2006), compõem o enredo da narrativa. No próximo encontro, discutiríamos o texto, bem como identificaríamos os elementos que compõem o seu enredo a partir das contribuições dadas pelos próprios alunos.

**4º encontro – (quinta-feira: 17/09)**

Duração: 1h58min.

O nosso quarto encontro iniciou com a retomada do texto sugerido para a leitura no pós-aula do encontro anterior. Foi feita a discussão oral sobre a temática abordada no texto, bem como sondamos a apreciação dos alunos em relação ao texto lido. Em seguida, a professora fez um partilhamento de tela e, usando o *Jamboard*, foi elaborado conjuntamente aos alunos um mapa mental com os elementos estruturais da narrativa associados ao texto “A menina e o vampiro”, de modo que houvesse uma retomada prática dos conceitos apresentados na aula anterior. O próximo passo disse respeito à apresentação do texto “A casa sonhada” (Anexo E), de Ângela Lago, através do partilhamento de tela no *google meet*. Com o texto partilhado em tela, realizamos sua leitura e mediamos uma discussão sobre o enredo da narrativa, refletindo sobre a relação estabelecida entre o sonho da protagonista, sua concretização e a casa onde foi morar. Através do estudo dessa narrativa, trouxemos o conceito de *personagem* a partir do que Gancho (2006) define enquanto um dos elementos estruturais das narrativas, já que ela é organizada por diálogos, uma das marcas textuais da implicação da personagem na narrativa. Nessa ocasião, o personagem foi apresentado como aquele que vivencia os fatos narrados, levando-os a reflexão de que o personagem é um “ser de papel”, criado, e não de “carne e osso”. Além disso, refletimos sobre o papel de cada personagem no texto, classificando-os em protagonista e personagens secundários.

A partir do conto em estudo, também abordamos oralmente, com o auxílio de um quadro interativo (*Jamboard*) partilhado em tela no *google meet*, o conceito de *narrador*, conforme definição de Gancho (2006), o qual o apresenta como elemento essencial para a existência de uma narrativa, já que ele é responsável pela representação do universo diegético, sendo este composto pelo conjunto de elementos que caracterizam e integram a narrativa, como o tempo, o espaço, os signos sonoros e outros. Após a exposição desse conceito, classificamos o narrador do texto em estudo como observador, já que narra uma história da qual não faz parte. Em seguida, foi sugerido que os nossos alunos imaginassem essa história contada pela própria mulher sonhadora (protagonista da história), o que a colocaria na posição de narradora.

Após esse momento inicial de imaginação, os alunos foram convidados a partilharem a narrativa imaginada a partir dessa mudança de foco narrativo com registros escritos utilizando o *Padlet*, um mural interativo no qual cada aluno, mediante partilha do link no chat feita pela professora, criou o seu quadro e fez o registro da narrativa a partir do foco narrativo

previamente sinalizado pela professora, a qual sugeriu que os meninos narrassem o enredo na ótica do esposo da mulher sonhadora e as meninas narrassem na ótica da mulher sonhadora. Essa atividade propiciou uma reflexão acerca das diferenças expressas nos discursos advindos de cada narrador, revelando a parcialidade presente nos textos narrativos.

Por fim, conversamos com a turma acerca da necessidade de termos o próximo encontro de maneira presencial, já que iríamos executar o jogo “Onde está Luciana?”. Como já tínhamos o consentimento das famílias para a realização dessa atividade presencialmente, definimos o horário específico de chegada à escola Murilo Braga, local onde aconteciam as aulas presenciais e no qual seria realizada a atividade com a presença, orientação e mediação da professora-pesquisadora. Nesse momento, também orientamos que os alunos levassem a produção textual de sondagem para ser entregue à professora-pesquisadora, de modo que tivéssemos um arquivo físico, além do virtual, dos textos que estavam sendo produzidos durante a pesquisa.

#### **5º encontro – (terça-feira: 22/09)**

Duração: 1h40min.

Esse encontro aconteceu de modo presencial, no qual os alunos, juntamente com a professora pesquisadora, se reuniram para a execução do jogo apresentado no primeiro encontro. Utilizamos o espaço físico da Biblioteca da escola para a realização da atividade, já que o mesmo continha uma mesa que comportava a organização física do jogo, bem como era composta por muitas janelas, o que garantiu a circulação de ar durante todo o encontro. Antes de iniciar a jogada, a professora pesquisadora relembrou as regras do jogo por meio de uma segunda leitura de seu manual de instrução, bem como orientou o grupo para executar uma primeira partida do jogo.

Para melhor internalização das regras, o grupo realizou uma segunda partida e, só em seguida, os alunos foram orientados a produzirem um texto narrando a história que compõe o enredo do jogo, a partir dos elementos apresentados em sua jogada, incluindo os personagens que estiveram presentes durante a partida. Além disso, a professora atentou para a presença do conflito no texto a ser produzido, já que, conforme visto nos encontros anteriores, trata-se de um elemento que dá vida e movimento ao texto narrativo.

Para isso, foi entregue a cada um deles uma folha de produção de texto (Apêndice E) que continha a proposta de produção escrita solicitada pela professora pesquisadora, que logo foi lida e discutida, de modo que a proposta ficasse clara para os alunos produzirem seus

textos com mais segurança de acordo com o que foi solicitado. À medida que foram concluindo a produção escrita, a pesquisadora tirou uma cópia para que os alunos pudessem levá-la para casa, já que ia ser utilizada para a realização da proposta de sua reescritura, de modo que a professora pesquisadora ficasse de posse da folha de produção original, o que será objeto de análise de dados da pesquisa. Por fim, realizamos mais uma partida do jogo “Onde está Luciana?”, solicitação feita pelos próprios alunos. Lembramos, ainda, que nosso próximo encontro seria virtual e refletimos sobre a importância da participação de todos para a continuidade da proposta da pesquisa.

### **6º encontro – (quinta-feira: 24/09)**

Duração: 2h

Nesse encontro, os alunos foram convidados a realizarem uma leitura compartilhada de um trecho do livro “Eu sou Malala” (Anexo E), de autoria da própria Yousafzai Malala, apresentado no *google meet* por meio da partilha de tela. Antes de iniciarmos a leitura, os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos prévios acerca dessa narradora-personagem, bem como o que conheciam de sua história de vida. Em seguida, foi exibido um vídeo o qual expôs a biografia de Malala, por “Fafá conta mulheres incríveis da história”, numa versão para crianças (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ai6Rpvk8fM>).

Após esse período de contextualização, já realizada a leitura compartilhada do texto proposto no início da aula, refletimos acerca do que Adam (1992) chama de *intriga*, Brandão (2000) denomina de *processo* e Gancho (2006) entende como *conflito*: o elemento que desequilibra um estado inicial e origina transformações na narrativa, identificando esse evento no texto lido. Além disso, nesse momento, trouxemos o conceito de *antagonista* a partir da reflexão acerca das ações do personagem talibã que atirou na protagonista da narrativa, nomeado na história em estudo de Bhai Jan, bem como identificamos o protagonista (a própria Malala) e os personagens secundários da história (Moniba, Shazia e Kainat Riaz, que são amigas de Malala, e o motorista do ônibus). Ainda identificamos e classificamos o narrador do texto como personagem, já que a história é narrada pela própria Malala, protagonista da narrativa.

Em seguida, abordamos por meio de uma mapa conceitual projetado no *Jamboard*, bem como por meio do partilhamento de tela no *google meet*, os conceitos de *espaço*, entendendo-o como o lugar físico onde os fatos da história acontecem (dentro de um ônibus),

e *tempo*, atentando para a relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância estabelecida pelas transformações ocorridas na narrativa. Nesse momento, classificamos o tempo da narrativa em estudo como cronológico, pois, as ações na narrativa transcorrem na ordem natural dos fatos, bem como o diferenciamos do tempo psicológico, mostrando esse como uma possibilidade.

Após esse momento expositivo dialógico, listamos no *chat* da “sala de aula” outras possibilidades de conflito que estariam coerentes com a apresentação do texto estudado durante a aula. A partir das sugestões postadas pelos alunos no chat, orientamos que eles reconstruíssem o enredo da narrativa por meio da escolha de um dos conflitos sugeridos o que culminaria, conseqüentemente, em um desfecho diferente para a narrativa. Para a realização dessa proposta, a professora-pesquisadora disponibilizou no chat da turma o link do *Padlet* (plataforma de mural interativo), espaço no qual os alunos registraram suas produções, as quais foram lidas para os demais colegas de sala ainda durante esse encontro.

### **7º encontro – (terça-feira: 29/09)**

Duração: 1h40min.

Nosso sétimo encontro teve início com a projeção de alguns textos que foram escritos pelos alunos colaboradores no quinto encontro (presencial). Nessas projeções, analisamos aspectos macro textuais próprios do texto narrativo, referenciados por Gancho (2006), como a estruturação do enredo da narrativa em exposição, complicação, clímax e desfecho. Observamos esses elementos estruturais que se fizeram presentes nas produções escritas, buscando, junto à turma, sugestões de melhoras para os textos expostos. Vale ressaltar que, para a fruição da atividade de maneira impessoal, digitamos os textos que seriam apresentados, bem como suprimimos a sua autoria.

Nesse momento, também foi apresentada aos alunos a distinção entre *título* e *tema* por meio dos próprios títulos elencados por eles para a constituição de seus textos, já que os textos lidos e discutidos possuem uma temática comum sua produção escrita segue uma temática pré-definida, referente à fuga de Luciana e sua respectiva busca, mas a criação do título deveria ser feita pelo aluno, durante o processo de escrita do seu texto. Sendo assim, definimos tema como um recorte de um assunto que serve de base para a sua abordagem escrita, bem como título como nome dado ao texto pelo seu respectivo autor, sendo esta uma escolha coerente com os acontecimentos presentes no texto escrito.

Após realizadas essas reflexões, foi solicitado que os alunos pegassem os seus textos que foram disponibilizados para eles em forma de cópia no dia do encontro presencial no qual foram produzidos, para que eles os reescrevessem a partir das reflexões e considerações feitas em relação à estruturação da narrativa proposta por Gancho (2006) por intermédio dos textos projetados. Assim, foi orientado que eles relessem e avaliassem os aspectos que precisavam ser melhorados em suas respectivas produções. Para isso, foram orientados a pegarem uma folha de caderno para registrarem sua reescrita textual, a qual deveria ser fotografada e enviada para a professora-pesquisadora via grupo de *whatsapp*. Como as nossas reflexões renderam até às 10h50min e nossa aula finalizaria às 11h, solicitamos que os textos fossem reescritos e enviados até às 14h do mesmo dia. Nesse momento, ainda solicitamos que o papel no qual esse texto foi escrito fosse guardado para ser entregue à professora-pesquisadora no próximo encontro presencial que tivéssemos.

#### **8º encontro – (quinta-feira: 01/10)**

Duração: 2h05min.

Nesse encontro, o qual foi realizado de forma presencial, os alunos foram recebidos na biblioteca da escola e convidados a executarem, mais uma vez, o jogo “Onde está Luciana?”. A primeira partida do jogo se deu sem finalidade didática, de modo que eles a executaram por deleite. Ao terminarem a segunda partida de jogo, o grupo recebeu uma folha de produção textual (Apêndice F), na qual escreveram, de maneira individual, um texto narrativo a partir das orientações dadas pela professora-pesquisadora. Nesse momento, os alunos foram convidados a criarem uma narrativa utilizando as personagens que compunham o jogo (podendo ser escolhidas somente algumas delas ou podendo o aluno-colaborador optar por utilizar todas as personagens), bem como utilizando os espaços percorridos por ele durante sua jogada para compor o cenário da narrativa.

Vale ressaltar que o aluno-jogador também pôde optar por um ou mais desses espaços para narrar o desenvolver das ações do(s) personagem(ns) escolhido(s). Quanto ao narrador, o jogador também pôde escolher se os fatos iriam ser contados por um narrador observador ou personagem. Em relação à complicação, os alunos ficaram livres para manter o conflito sinalizado no enredo do próprio jogo ou criar um conflito coerente com a construção textual da narrativa elaborada. Tratando-se do desfecho, eles também ficaram livres para optarem como findariam as narrativas. Embora essas orientações tenham sido dadas oralmente, com

fins didáticos, trouxemos por escrito, na folha de produção textual, um roteiro que reforçou esses direcionamentos.

Ao término da atividade, os textos dos alunos foram xerocopiados e entregues a cópia do texto para os alunos levarem para casa, já que ela seria utilizada no nosso décimo encontro. Quanto aos textos originais, ficaram sob posse da professora-pesquisadora para serem arquivados e utilizados durante a análise dos dados da pesquisa.

### **9º encontro – (terça-feira: 06/10)**

Duração: 1h45min.

Iniciamos nosso nono encontro partilhando com aos alunos através de uma apresentação no *Padlet* do texto “Sempre alerta” (Anexo F), de Millôr Fernandes, o qual foi apresentado de maneira fragmentada e desordenada, cuja divisão se deu atentando para as etapas constitutivas do enredo, conforme sinalização de Gancho (2006): apresentação, complicação, clímax e desfecho. Com a disponibilização do link do *Padlet* no chat da “sala de aula”, os alunos acessaram a plataforma interativa e ordenaram as partes do texto, tornando-o coerente a partir de sua organização macro estrutural, ou seja, seguindo a orientação de Gancho (2006) no que tange à organização do texto narrativo em apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Em seguida, foi realizada a leitura e a discussão oral de seu enredo, bem como foram exibidos por meio do *google forms* (formulário interativo da plataforma) questionamentos cujas respostas estavam contidas no texto estudado, sendo elas referenciadas a em cada uma das partes desse esquema textual, as quais deveriam ser alvo de reflexões e discussões orais que os conduzissem a compreender que cada parte do esquema textual de uma narrativa compõe informações importantes para o desenvolvimento de toda a construção textual.

Em relação à apresentação, levantamos os seguintes questionamentos voltados para o texto em estudo: como inicia o texto? Onde a história acontece? Quem são as personagens da história? Como são caracterizadas? Qual é o tempo? Quanto à complicação presente na narrativa, questionamos: Qual o problema apresentado pelos personagens? Qual o conflito a ser resolvido? Em se tratando do desfecho, levantamos as seguintes perguntas: Quais as tentativas de resolução do conflito? Como o conflito é resolvido? Qual o desfecho da história?

Por fim, os alunos partilharam as respostas contidas em seus formulários por meio da oralidade, de modo que os demais colegas do grupo pudessem refletir sobre elas com a mediação da professora-pesquisadora.

**10º encontro – (quinta-feira: 08/10)**

Duração: 2h08min.

Nosso décimo encontro aconteceu de maneira presencial, já que percebemos que as interações ocorridas nas últimas aulas não foram tão satisfatórias e que havia disponibilidade por parte dos alunos que estavam participando dos encontros remotos. Vale ressaltar que esses alunos não estavam habituados a realizarem interações escolares virtuais, uma vez que a manutenção da escolarização desses alunos se dava por meio de atividades escritas elaboradas pelos professores e nomeadas por eles de portfólios, as quais eram pegas na escola e devolvidas para que os professores fizessem a correção e atribuíssem uma nota. Assim, não havia o compromisso de uma interação síncrona com dia e hora marcados para a sua realização, resultando, muitas vezes, em uma necessidade de a professora pesquisadora precisar lembrar, com pelo menos 24h de antecedência, dos encontros virtuais os quais seriam realizados, o que não foi perceptível quando agendávamos os encontros presenciais, já que, nesse caso, os próprios alunos perguntavam através do *whatsapp*: “é amanhã, né professora?”, “tá confirmado o encontro de amanhã na escola?”.

Desta forma, de maneira presencial, iniciamos nosso encontro com uma retomada oral dos enredos produzidos a partir da execução do jogo “Onde está Luciana?”, executados no oitavo encontro. Nesse momento, os alunos compartilharam a narração do texto, por meio da leitura em voz alta e, em seguida, essas narrativas foram retomadas para um momento de autoavaliação por meio de uma atividade escrita (Apêndice G). Nesse momento, devolvemos o texto escrito no encontro 8 e solicitamos que ele fosse avaliado a partir dos questionamentos propostos na autoavaliação entregue.

Em seguida, entregamos uma folha de atividade para a reescrita textual (Apêndice H): caso algum item não tenha sido contemplado, ele deveria ser inserido e, caso estivessem todos presentes, eles teriam a oportunidade de melhorar o que achassem necessário – título, aspectos de coerência, clareza de ideias, etc. Após a reescrita, compartilhamos a “nova versão” textual por meio de uma leitura em voz alta, de modo que pudéssemos refletir sobre as melhoras expressas em cada texto reescrito.



**11º encontro – (quinta-feira: 15/10)**

Duração: 1h50min.

No nosso último encontro, também realizado no modelo presencial, acolhemos os alunos novamente na biblioteca da escola, ambiente propício para a realização de nossa atividade. Dessa vez, realizamos mais uma proposta de produção textual de narrativas escritas (Apêndice I). Porém, deixamos os alunos à vontade para escolherem o tema da narrativa, bem como para optarem: pelo tipo de narrador que iria conduzir a história, pelo ambiente, pelos personagens, pelo desfecho, pelas marcações temporais e pelo(s) conflito(s) em torno do(s) qual(ais) as ações das personagens aconteceriam.

De maneira intencional, não houve nenhum tipo de intervenção por parte da pesquisadora durante as produções dos textos, de modo que pudesse ser verificado o processo de evolução no que diz respeito à escrita de narrativas, considerando sua macro estruturação a partir da orientação de Gancho (2006) quanto à organização textual do enredo da narrativa. Vale ressaltar que, com isso, analisaremos os textos narrativos produzidos durante todo o processo de intervenção numa perspectiva comparativa, por isso, os textos iniciais e finais de cada aluno não sofreram intervenção direta por parte da pesquisadora, de modo que pudéssemos, de maneira mais fiel possível, verificar o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno.

Em seguida, foi realizado um “Piquenique Narrativo”, no qual partilhamos – em formato de piquenique, o que justifica o nome dado ao momento - os textos produzidos a partir da proposta de produção orientada pela professora pesquisadora. No momento, cada aluno realizou a leitura de seu texto para os demais colegas, bem como fizemos uma avaliação oral da pesquisa realizada com enfoque na aprendizagem adquirida durante esse período. Por fim, fizemos um momento de lanche coletivo, patrocinado pela pesquisadora, como agradecimento à colaboração de todos durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida.

#### 4. O JOGO “ONDE ESTÁ LUCIANA?” COMO INSTRUMENTO EFICAZ DE APRENDIZAGEM DE NARRATIVAS ESCRITAS

Após a concretização das etapas de construção e aprofundamento teórico por meio da leitura e do estudo de aportes voltados para as particularidades da produção textual escrita a partir das concepções de língua e texto, bem como para a compreensão dos aspectos constitutivos das tipologias e gêneros textuais, com enfoque nas narrativas e a exposição de concepções de jogo e seu reconhecimento enquanto suporte didático-pedagógico, realizamos nossa prática interventiva. Essa, por sua vez, foi executada por meio de uma proposta de trabalho realizada com um grupo de 5 (cinco) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Murilo Braga, no período de 08 (oito) de setembro a 15 (quinze) de outubro de 2020, totalizando 11 (onze) encontros, os quais ocorriam duas vezes por semana (nas terças-feiras e quintas-feiras).

Durante os encontros, trabalhamos o texto numa perspectiva interacionista, resultante da atividade comunicativa, de modo que o seu sentido passa a ser elaborado no processo da interação entre autor e os leitores, sendo estes: a professora e os demais alunos colaboradores da pesquisa. Quanto ao jogo, o consideramos como instrumento didático-pedagógico relevante para a construção textual de narrativas, uma vez que juntamente à métodos expositivos, os quais não dão conta de favorecer a aprendizagem de determinadas competências necessárias para a construção do conhecimento do aluno, apresenta-se como uma forma motivadora que estimule o interesse do aluno uma vez que é realizado como uma atividade com objetivos bem definidos.

Sendo assim, temos como *corpus de análise* da pesquisa 24 (vinte e quatro) produções textuais escritas de narrativas realizadas pelo grupo de alunos, sendo duas delas compostas por primeira e segunda versão, considerando o processo de sua reescrita, tais quais: a) atividade de sondagem: produção de um texto narrando um acontecimento real ou imaginário, vivido ou presenciado, que o aluno julgava ser interessante partilhar; b) produção de texto narrativo a partir do jogo “Onde está Luciana?”, bem como a sua reescritura; c) uma segunda produção de texto narrativo a partir do jogo “Onde está Luciana?”, bem como a sua reescritura; d) produção final de um texto narrando algo real ou imaginário fruto da escolha de cada aluno.

Consideramos a primeira e a segunda versões do texto como única produção textual baseados no aporte teórico de Antunes (2003) e de Schneuwly e Dolz (2004), ao assumirem que o texto é um objeto que pode ser retalhado, revisto e refeito, de modo que o aluno aprenda que

escrever é (também) reescrever. Desse modo, justificamos a ausência da etapa da reescrita textual na primeira e na última proposta de produção desenvolvida durante a pesquisa pelo fato de obterem objetivos distintos, sendo eles: para a produção inicial, necessitávamos verificar o nível de compreensão de texto narrativo por parte da escrita dos alunos sem nenhuma mediação da professora; e para a produção final, precisávamos ser imparciais para constatar se houve um nível de evolução dos alunos em se tratando da escrita de narrativas pelo mesmo grupo de alunos.

Nessa perspectiva, utilizamos uma abordagem comparativa de análise e, através dela, avaliamos as produções textuais realizadas por cada aluno colaborador, ponderando as possíveis evoluções nesse processo de construção da aprendizagem da produção de textos narrativos a partir das intervenções realizadas durante a pesquisa por intermédio do jogo “Onde está Luciana?”. Para isso, utilizamos a seguinte *categoria de análise*: a organização estrutural do texto narrativo, marcada pelos elementos macro textuais sugeridos por Gancho (2006), relacionados ao conjunto de acontecimentos narrados, a saber: exposição, complicação, clímax e desfecho; e por Brandão (2000), alusivos à sucessão de eventos e unidade temática do texto.

Para a identificação dos alunos colaboradores durante a análise dos dados da pesquisa, utilizamos A1, A2, A3, A4 e A5 para identificá-los, de modo a preservar sua identidade, uma vez que se trata de pré-adolescentes, menores de 18 anos de idade. Além disso, tratamos todos por “alunos”, sem distinção de sexo, já que essa diferenciação não influenciará nos resultados de nossa análise.

#### **4.1 (Re) Conhecendo o universo da escrita dos textos narrativos dos alunos colaboradores**

Conforme sinalizado anteriormente, a primeira etapa do *corpus de análise* de nossa pesquisa se deu com uma atividade de sondagem (também nomeada como *Produção textual I*) a qual solicitava que os alunos colaboradores produzissem um texto narrando um acontecimento real ou imaginário, vivido ou presenciado o qual julgavam ser interessante partilhar (Apêndice B). Para obtermos esse dado de maneira mais fiel possível, já que seria nosso primeiro contato com a escrita dos alunos de modo que reconheceríamos como eles “compreendiam” o texto narrativo, solicitamos que o texto fosse produzido durante o momento de interação e enviada uma foto do documento para o *whatsapp* da pesquisadora, ainda durante o encontro.

Vale ressaltar que essa produção foi realizada sem nenhuma mediação da pesquisadora, uma vez que interagimos com os alunos somente para a leitura do enunciado presente na proposta de atividade, bem como para o esclarecimento semântico de alguns vocábulos dicotomizados, tais quais: real/imaginário; vivido/presenciado, haja vista que não gostaríamos que uma incompreensão de algum termo pudesse interferir no resultado da produção escrita, compreendendo que, por ser nosso segundo encontro interativo, os alunos colaboradores não se sentiriam a vontade para tirar alguma dúvida que, por ventura, viessem a ter.

De início, um fator que nos chamou atenção foi o fato do tempo necessário pelos 4 (quatro) alunos presentes no encontro para a realização dessa atividade: de 1h50min que totalizou o tempo de nossa interação, na qual foi solicitada a realização dessa proposta de atividade, os alunos colaboradores variaram entre 1h05min e 1h38min. para executá-la. Na ocasião, A3 não se fez presente, justificando sua ausência por um problema técnico no aparelho celular através do qual faria acesso ao encontro. Sendo assim, enviamos a proposta de atividade de sondagem para o *whatsapp* pessoal de A3, de modo que não deixássemos de ter o dado inicial acerca da escrita do aluno referente aos textos narrativos, solicitando que o mesmo a realizasse ainda no dia 10 de setembro (dia no qual a interação aconteceu). Porém, o envio dessa atividade não foi feito, mesmo havendo prorrogação desse prazo de entrega por diversas vezes, de modo que não obtivemos registros de sondagem desse colaborador. Como parte de nosso *corpus de análise*, tem-se a *Produção textual 1* de A1 (anexo G), a qual foi transcrita abaixo:

**Quadro 2** - Transcrição da Produção Textual 1 de A1

A VIDA	
1	No inicio esse ano o mundo foi surpreendido por um noticia muito triste um vírus
2	muito perigoso estava levando a obto varias pessoas em alguns lugares do mundo muitos
3	perdera a vida

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima expressa o texto de A1, o qual realizou sua escrita baseado na hipótese de um componente comum na relação de sentido existente entre os vocábulos *narrar* e *relatar*. O texto do aluno centrou-se em um único evento (linhas 1 e 2) que não é vivenciado por um ser inventado. Do contrário, observamos que há um fato (*chegada da*

*notícia* – linha 2) recebido por um sujeito paciente (*o mundo* – linha 1) que, por sua vez, representa de maneira genérica a humanidade, ou seja, há uma representação real de um ser de “carne e osso” passivo diante do recebimento de uma notícia caracterizada de maneira negativa através da presença do adjetivo “*triste*”, haja vista que, segundo A1, se tratava de um vírus perigoso que levava as pessoas à morte. O vocábulo “*mundo*” no contexto em que aparece também carrega consigo uma carga semântica de espacialidade que, de maneira hiperbólica, representa a expansão territorial que essa notícia alcançou.

A centralização da história em um único evento também impossibilitou uma aparição temporal revelada por transformações organizadas através de uma relação de anterioridade, posterioridade e concomitância no texto. Desta feita, o tempo aparece linguisticamente com a expressão “*No inicio esse ano*” (linha 1), objetivando situar temporalmente uma experiência humana isolada. Compreendemos, também, que a carência de mais eventos comprometeu a existência de um desfecho no texto, o qual é registrado em um parágrafo único, cuja finalização se dá com a justificativa que levou A1 a caracterizar a notícia recebida como “*triste*” (linha 1): “*um vírus muito perigoso estava levando a óbito varias pessoas em alguns lugares do mundo muitos perdera a vida*” (linhas 2 e 3).

Observamos, portanto, que houve uma incompreensão por parte do colaborador em relação ao conceito de narração, já que o seu texto revelou uma escrita que se assemelha ao que Dolz e Schneuwly (2004) caracterizam como gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas situadas no tempo, sendo enquadrado no agrupamento dos gêneros do relatar, em que A1 retoma a vivência social que marcou a humanidade no ano de 2020 por meio da proliferação de uma notícia expondo o surgimento do vírus da COVID-19. Esse desconhecimento por parte do aluno colaborador nos evidencia a necessidade de investir em um estudo sistemático de narrativas. Embora esses textos componham o repertório oral dos alunos desde a infância, bem como, muitas vezes, seu único acervo de leitura, quando solicitados a fazerem seus registros escritos, muitos revelam um comprometimento no processo de aquisição dessa habilidade, permeando, inclusive, a identificação do gênero através da falta de clareza de sua organização estrutural.

Diferentemente de A1, A2 realiza a sua produção textual (ver anexo H) baseado na hipótese de uma associação direta entre o enredo dos contos clássicos infantis e as narrativas, haja vista que ele introduz o seu texto com a expressão “*era uma vez*” (linha 1), como pode ser lido abaixo:

**Quadro 3** - Transcrição da Produção Textual 1 de A2

- 1 Era uma vez um menino que Estáva em um festa Ele foi toca em uma caixa de som é acabou
- 2 levando um choque é o menino ficou com trauma do choque Ele também ficou com 3 a mão
- 3 doendo ate hoje o menino nesse mesmo dia acabou brigano com o seu amigo no outro dia Ele
- 4 se entendeu com seu amigo

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O texto acima revela que “*era uma vez*” trata-se de uma expressão temporal mítica que distancia o tempo do acontecimento do tempo da narrativa, bem como reforça a ideia de ficção própria desse gênero textual originária dos contos de fadas. Em seguida, A2 apresenta o enredo da narrativa em um estado de equilíbrio revelado pela presença do protagonista em uma festa: “*Era uma vez um menino que estava em um festa*” (linha 1). Temos, desde o princípio, a revelação de um personagem (*o menino*) que vivencia os fatos narrados, em torno do qual os eventos acontecem, sendo caracterizado, assim, como o protagonista da narrativa.

De repente, o A2 rompe com esse estado de equilíbrio quando narra que o protagonista “*toca em uma caixa de som e acabou levando um choque*” (linhas 1 e 2), o que vai conduzindo o leitor ao desfecho do enredo através de pistas que direcionam para as possíveis consequências dessa atitude do protagonista, resultando em um novo estado de equilíbrio revelado por um trauma desenvolvido por aquela circunstância, conforme mostra trecho a seguir: “*é o menino ficou com o trauma do choque Ele também ficou com a mão doendo ate hoje.*” (linhas 2 e 3).

Mesmo que seja muito comum a constituição de um enlace nas narrativas pautado em um final feliz, revelado, muitas vezes, pela expressão “*viveram felizes para sempre*”, A2 rompe com esse padrão de desfechos narrativos ao apresentar um protagonista traumatizado decorrente de um choque que levou. Vale ressaltar que a constituição de narrativas contemporâneas já possibilita aos autores dos textos a fuga de um final tradicional e a inovação e o rompimento de expectativas através do inesperado.

Embora o texto de A2 tenha sido organizado estruturalmente em um único parágrafo, examinamos a presença de uma marcação temporal semântica na narrativa indicada pela relação de anterioridade e posterioridade entre os eventos narrados, a saber: o menino estava em uma festa; tocou em uma caixa; levou um choque; e ficou traumatizado. Além disso, embora não haja a presença de conectivos que estabeleçam sintaticamente a relação entre as orações que compõem o texto para contribuir com a coesão textual e, consequentemente,

articular as ideias e favorecer a compreensão do texto, o aluno colaborador foi coerente em relação à construção de uma sequência de ideias que compuseram a narrativa até o evento acima, expresso nas linhas 1, 2 e 3 do texto. Porém, o leitor logo é surpreendido por A2 com a presença de um novo evento textual: “*a briga do protagonista com um amigo*” (linha 3) apresentada como um novo evento que marca um estado de desequilíbrio que não converge semanticamente com o enredo desenvolvido até o momento. Esse trecho revela que um novo estado de desequilíbrio apresentado por A2 se conecta ao evento anterior somente por uma marca temporal que une cronologicamente os dois eventos, o choque e a briga, a saber “*nesse mesmo [dia]*”. De acordo com o registro escrito do aluno, a briga com o amigo expressa na situação não é decorrente do choque que o protagonista levou; nem tampouco a briga foi a causa do choque. Diante do exposto, constatamos que o aluno desenvolveu a sua narrativa com dois eixos temáticos desconexos, com a hipótese de que ele não conseguiu concatenar os dois eventos, comprometendo a coerência textual e de modo a dificultar a compreensão do enredo do texto por parte do leitor.

Desta feita, entendemos que, enquanto professores de língua portuguesa, necessitamos proporcionar aos nossos alunos mais momentos de atividades e reflexões em relação à produção textual de narrativas escritas, entendendo que, por eles se utilizarem com mais frequência desses modelos textuais na oralidade, as produções escritas aparecem com alguns comprometimentos no que tange a sua constituição de modo a tornarem-se incoerentes. Entendemos que a aquisição de habilidades escritas se configura pela repetição o que, em um segundo momento, transforma-se em criação mediante o desenvolvimento de uma autonomia viabilizada pela aprendizagem. Assim como A2, A4 (ver anexo I) introduz a narrativa com a expressão “*Era uma vez*” (linha 1), como pode ser visto na transcrição abaixo:

**Quadro 4** - Transcrição da Produção Textual 1 de A4

	texto
1	Era uma vez um belo dia uma menina que foi para o porque é foi para um brinquedo é se machucou
1	muito feio é foi fazer um curativo foi para casa tamou seu banho é dormiu é disse “amanhã é outro
2	dia”... “veva hoje porque amanhã não sabe se estará mais aqui.
	FIM

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima mostra que A3 iniciou seu texto com uma expressão típica do universo ficcional dos contos de fadas que foram constituídos a partir do tempo mítico e logo prossegue apresentando um estado de equilíbrio inicial em que se encontra a protagonista da história (*a menina*) quando estava no parque a brincar. Nesse caso, temos o *parque* como a marcação de um lugar onde as ações acontecem, de modo que elas passam a ser situadas pelo espaço em que ocorrem, a saber: foi no parque que a menina estava brincando quando se machucou em um brinquedo (linha 1). Ainda que o texto em estudo esteja composto por uma grande quantidade de verbos que expressam ações sequenciadas e revelam eventos distintos na narrativa, esses eventos se desenvolvem por meio de uma única unidade temática e são indicados por uma marcação temporal de anterioridade e posterioridade entre eles e vivenciados pela protagonista da narrativa, tais quais:

1. *foi para o parque* (linha 1);
2. *foi para um brinquedo* (linha 1);
3. *se machucou muito feio* (linha 1);
4. *foi fazer um curativo* (linha 2);
5. *foi para casa* (linha 2);
6. *tomou seu banho* (linha 2);
7. *dormiu* (linha 2);
8. *disse* (linha 2) - (vocábulo utilizado semanticamente como “pensou, refletiu”).

Observamos que o enredo da narrativa é exposto pela apresentação de um estado de equilíbrio inicial no qual se encontra a protagonista que foi para o parque brincar. Essa condição logo é rompida e A4 apresenta um estado de desequilíbrio decorrente de um “*machucado feio*”. Na busca de um novo estado de equilíbrio, busca-se a “*resolução*” para aquele machucado que é encontrada por intermédio de um *curativo*, de um *banho* e de *descanso*. Essa busca, por sua vez, conduz o leitor ao desfecho da narrativa marcado por meio de uma reflexão pautada na expressão “*viva hoje porque amanhã não sabe se estará mais aqui*” (linha 3), configurando-se em uma moral explícita, já que o aluno colaborador utiliza a própria palavra escrita como marca linguística para registrar sua reflexão.

O trabalho com narrativas em sala de aula é primordial para aumentar o repertório de leituras dos alunos e, por seguinte, fazê-los refletir e conhecer as diversas possibilidades de registros escritos de enredos que vão para além das estruturas textuais presentes nos contos de fadas clássicos. Do contrário, teremos alunos limitados a introduzir uma apresentação com a expressão “era uma vez” e findar enredos com morais explícitas referenciados comumente por um gênero textual específico: as fábulas; o que não há problema algum, desde que seja uma



escolha do aluno em assim fazê-lo, e não fazê-lo por não ter outra opção. Porém, diante da recorrência da presença dessa expressão introdutória nos textos dos alunos colaboradores da pesquisa, levantamos a hipótese de que esse uso não se dava por predileção, o que foi comprovado no decorrer de nossa análise, uma vez que essa expressão logo foi substituída e/ou suprimida durante grande parte das produções resultantes das atividades sugeridas posteriormente, após apresentarmos outras possibilidades de iniciar um enredo. Ainda observamos a aparição da expressão “*Era uma vez*” na introdução da *Produção Textual 1* de A5 (ver anexo J), conforme expõe quadro abaixo:

**Quadro 5** - Transcrição da Produção Textual 1 de A5

1	Era uma vez, “um cientista maluco” que estava tentando, “Fazendo uma máquina do
2	tempo... dias se passarm; semanas, meses” e uns três anos”, e daí ele conseguiu... e ele
3	ficou viajando
4	nos tempos antigos era pós era... Exemplor: era jurássica, era triassica, “era
5	mesopotânea” entre outros. E daí ele pensou... porque não viajo ao futuro... viajeu e
6	viagou porque demorou, 10 anos tempos terrestres... mais a maquina do tempo é um
7	“buraco de minhoca” que quebra as leis físicas por isso so demorou 10 minutos para
8	ele. E Fim.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima mostra que A5, após introduzir o texto com a expressão “*Era uma vez*”, logo segue narrando o estado de equilíbrio inicial do protagonista da história: *um ciêntista maluco* (linha 1). Através do emprego do adjetivo “*maluco*”, o aluno caracteriza o protagonista, de modo que o leitor já vai construindo mentalmente o perfil desse personagem como um cientista que foge dos padrões/modelos da categoria. Logo em seguida, ele faz a contextualização do assunto que vai ser abordado no decorrer do texto através da exibição do fato inicial: a construção de uma máquina do tempo pelo protagonista da história, conforme trecho a seguir: “*que estava tentando ‘fazendo’ uma maquina do tempo.*” (linha 1, grifo do aluno). Após a apresentação desse evento que revela o estado de equilíbrio inicial do personagem, A5 expõe um novo evento relacionado às viagens realizadas pelo cientista nos períodos representados cronologicamente por passado (*através a era jurássica, era triassica, e era mesopotânea*) e futuro. Logo, há um fato que desequilibra o protagonista: a descoberta que “*a máquina do tempo é um buraco de minhoca que quebra as leis físicas por isso so demorou 10 minutos para ele*” (linhas 7 e 8).

Durante todo o seu texto, A5 discorre uma única unidade temática através de eventos subsequentes, conforme vimos nos trechos acima. Porém, não encontramos um retorno a um novo estado de equilíbrio por parte do protagonista, resultando em uma ausência de um deslanche no texto do aluno colaborador. Desta feita, A5 não finaliza seu texto por intermédio da conclusão de uma ideia, mas por meio do registro do vocábulo “*Fim*” (linha 8), o que reforça ao próprio aluno, mesmo de maneira inconsciente, a carência de um desfecho em sua estruturação textual, provocada, possivelmente, pela falta de estudo em sala de aula e, também, pela interferência direta de leituras anteriores com as quais eles mantem um diálogo constante: com as narrativas maravilhosas (era uma vez) e com as narrativas tanto maravilhosas quanto fílmicas de estruturação clássica (Fim ou *The End*). Vale ressaltar que percebemos, de maneira específica na *Produção textual 1 de A5*, a marcação temporal explícita por meio de palavras e expressões que permearam todo o texto do aluno, a saber:

1. “*dias se passaram, semanas, meses e uns três anos*” (linha 2);
2. “*demorou 10 anos tempos terrestres*” (linha 6);
3. “*se demorou 10 minutos*” (linha 7).

Acreditamos que essa recorrência tenha ocorrido mediante a constituição do enredo do aluno ser composto por ações que perpassavam “passado, presente e futuro” sinalizadas, pela escolha do próprio aluno, por uma marcação em calendário (como os exemplos 1 e 2 acima) ou em relógio (como o exemplo 3), pela ausência de um repertório linguístico que cumprisse com esse papel sinalizador ou pela necessidade de reforço de um enredo centrado em uma máquina do tempo.

Compreendemos, então, diante das leituras e análises dos textos que compuseram nosso primeiro agrupamento de *corpus de análise* de nossa pesquisa que, enquanto professores de língua portuguesa, precisamos desenvolver um trabalho mais sistemático de exercício da escrita de narrativas, uma vez que, diante do exposto, poucas são as possibilidades encontradas pelos nossos alunos para a constituição de um enredo coeso e coerente, o que compromete a compreensão leitora inviabilizando e/ou implicando a função social a qual o texto deva desempenhar.

#### **4.2 O contato inaugural com o jogo “Onde está Luciana?” e as primeiras evoluções macro textuais nas narrativas**

A segunda etapa do *corpus de análise* da nossa pesquisa se deu por uma proposta de produção de narrativas, respeitando o modelo de produção defendido por Antunes (2003), o

qual perpassa por três etapas: planejamento, escrita e revisão ou reescrita. Cabe-nos ressaltar que, para realizar essas atividades, utilizamos o jogo “Onde está Luciana?”, produto de nossa pesquisa, resultante da adaptação do jogo “Onde está Sr. Smith?”, como uma estratégia didática para viabilizar o desenvolvimento de habilidades de produções de narrativas escritas.

Iniciamos, assim, com a execução do jogo de tabuleiro, em um encontro presencial na Biblioteca da Escola E.E.F.M Murilo Braga. Essa atividade possibilitou aos alunos colaboradores a organização mental de um esboço de enredo por meio dos elementos ofertados pelo próprio jogo. O local foi escolhido pela pesquisadora por ser um espaço que continha janelas amplas, as quais viabilizariam a circulação de ar tão necessária no contexto de pandemia no qual estamos inseridos no momento. Embora o Manual de Instruções do jogo já tenha sido apresentado ao grupo no nosso segundo encontro, o qual aconteceu remotamente, após a chegada dos quatro alunos que confirmaram a presença nesse encontro, realizamos mais uma vez a leitura desse material. À medida que o manual era lido, cada componente do jogo era materialmente apresentado e, a partir dessa apresentação, a mesa onde aconteceria a partida era montada, conforme as orientações presentes no Manual. Vale ressaltar que a ausência do A4 foi justificada pela mãe pelo fato de o menor morar com quatro idosos em casa, sendo eles inseridos no grupo de risco para a contaminação do *Corona Vírus*, o que requer da família um isolamento social efetivo.

Por ser o primeiro contato físico do grupo com o jogo, executamos duas partidas para a familiarização dos mesmos com a ferramenta. Vejamos esse momento de interação nas imagens abaixo:

**Figura 5** - Primeiro momento de interação presencial entre os colaboradores para a execução de uma partida do jogo “Onde está Luciana?”



**Fonte:** Acervo pessoal (2020).

Aos alunos, com a execução do jogo, foi oportunizada a aptidão de brincarem utilizando um enredo vivido por uma protagonista, a saber, Luciana, que fugiu de casa após uma manhã de aula em um dia de segunda-feira, passando a não estabelecer nenhum contato com seus amigos e familiares. A partir das demais personagens inseridas no enredo pela escolha dos jogadores, houve possibilidades de deslocamentos pelos diversos espaços ofertados no tabuleiro no jogo em busca da protagonista desaparecida. Observamos, portanto, uma semelhança entre o jogo adaptado e as narrativas, uma vez que é possível identificar, de maneira analógica, os elementos dos textos narrativos referenciados no jogo em questão.

Após essa primeira etapa de planejamento, demos início à etapa de escrita, a qual teve início com a entrega de uma proposta de atividade (Apêndice D) que solicitava do aluno a escrita de um texto narrativo a partir do jogo “Onde está Luciana?”. Como resultado dessa proposta de *Produção textual 2*, temos a escrita de A1 (ver anexo K), consoante pode ser visto na transcrição exposta:

**Quadro 6** - Transcrição da Produção Textual 2 de A1

onde esta Luciana	
1	Luciana tinha sumido comesamos a busca procuramo no parque no Bomqueso escola sofreu
2	um acidente fui para hospital passei três dias depois continuan a busca mais depois fui
3	robado todos estavam desistido fomos no prasa da bandera e achamos ela.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A partir da leitura do texto exposto no quadro acima, percebemos uma nítida evolução no que tange à compreensão e aquisição da habilidade escrita de uma narração por parte de A1. Acreditamos que as leituras de textos narrativos realizadas durante o terceiro e o quarto encontros, bem como as apresentações das etapas de constituição desse tipo de texto por meio de suas identificações nos textos estudados e com a instrumentalização dessa aprendizagem utilizando o jogo “Onde está Luciana?”, o qual o oportunizou a contemplar essas etapas por meio de uma experiência lúdica de construção mental de uma história, fez com que o aluno refletisse acerca da organização estrutural desse texto, reconfigurando sua aprendizagem de modo a expressá-la de maneira concreta por meio de seu registro escrito. Diferentemente de sua *Produção textual 1*, A1 construiu sua *Produção textual 2* com sucessões de eventos apontados por verbos de ação marcando o seguinte conjunto de acontecimentos:

1. Sumiço;
2. Procura;
3. Acidente;
4. Roubo;
5. Encontro.

O aluno colaborador inicia seu texto apresentando um estado de desequilíbrio ocasionado pelo acontecimento 1, a saber, o sumiço de Luciana (linha 1) e logo dá continuidade com uma progressão textual que se desenvolve com a procura dessa personagem. Nesse momento, o aluno utiliza-se do “Parque”, do supermercado “Bom que Só” e da “escola” (linha 1) como lugares percorridos pelo narrador personagem que referenciam espacialmente essa busca, bem como revelam semanticamente a insistência em encontrar a menina desaparecida, uma vez que o verbo que revela essa ação encontra-se na primeira pessoa do plural: *começamos*, implicando que essa procura não se dá somente pelo narrador personagem, mas que existem outras personagens não reveladas explicitamente na narrativa que também procuram por Luciana. Vale ressaltar que esses espaços apresentados na narrativa aparecem no tabuleiro do jogo “Onde está Luciana?”, o qual foi executado como componente da etapa de planejamento mental para subsidiar a produção escrita dos alunos. O próximo evento é marcado por um acidente sofrido durante essa busca por um personagem que, na ocasião, é o próprio narrador, conforme pode ser visto no trecho abaixo:

“*sofri um a sidente fui para hospital passei três dias*” (linhas 1 e 2).

Na sentença acima, A2 utilizou o verbo “*sofrer*” na primeira pessoa do singular, revelando, dessa vez, que se trata de uma ação não mais coletiva (procurar Luciana), mas uma ação individual vivenciada pelo próprio narrador personagem. Na ocasião, também observamos a presença de mais um espaço (hospital) presente no jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” escolhido pelo aluno para compor o seu texto. Nesse momento, o acidente sofrido pelo personagem revela um momento de tensão que se destaca do conflito expresso por meio do estado de desequilíbrio apresentado no início do texto por A2, a saber, o sumiço de Luciana. Trata-se, portanto, de um evento que traz dinamicidade ao enredo da narrativa, “quebrando” a monotonia expressa por uma listagem de possíveis lugares que se sucedem nos quais, hipoteticamente, a protagonista possa estar. Em seguida, outro evento aparece no enredo da história para manter essa dinamicidade, a saber, um roubo com o narrador personagem.

Após esse evento o qual é apenas citado, o aluno colaborador discorre conduzindo o leitor para o desfecho da história: o encontro de Luciana na Praça da Bandeira. A2 deixa claro

para o leitor que o encontro da protagonista não foi fácil à medida que revela os eventos do acidente e do roubo ocorridos durante o período de busca. Essa dificuldade é reforçada por meio da seguinte expressão que introduz o enlace do enredo: “*todos estavam desistido*” (linha 3). Esse trecho nos revela que os personagens já estavam a procurar Luciana por diversos espaços o que, também, requereu deles um investimento temporal nessa busca, ao ponto de, hipoteticamente, já estarem cansados e/ou não terem mais onde procurá-la. Porém, nesse interim, aparece um novo espaço (Praça da Bandeira), o qual é citado no texto como o lugar em que a protagonista foi encontrada. Podemos observar que o aluno colaborador foi estimulado pelos elementos do jogo “Onde está Luciana?” para referenciar todo o seu enredo, de modo a identificarmos a presença: da *protagonista* Luciana; dos *espaços* “Parque”, “Bom que Só”, “Escola”, “Hospital” e “Praça da Bandeira”; de um *narrador* personagem, marcado por aspectos linguísticos como a presença de verbos em 1ª pessoa (oscilando entre plural e singular, o que não vamos nos deter, uma vez que não trata-se do objetivo de nossa pesquisa); e de ações organizadas numa sequência *cronológica*. Além disso, observamos que a sucessão de eventos que aparecem como uma base condutora de uma tensão que faz com que a narrativa se organize para uma situação final seguem uma única unidade temática, o que torna a narrativa coerente.

Após a conclusão da etapa de escrita textual, introduzimos a terceira etapa da constituição textual escrita: a revisão ou reescrita. Para iniciar essa terceira etapa, realizamos uma reflexão por meio da análise coletiva de dois dos textos produzidos pelos alunos colaboradores a partir da proposta de *Produção textual 2*, dos quais suprimimos a autoria e foram digitados, para que a atividade fosse realizada de maneira impessoal. Vale ressaltar que os grifos e sublinhados presentes no texto, bem como as caixas coloridas (as quais nomeamos de *postites*) foram sendo introduzidas na tela à medida que as reflexões surgiram a partir da leitura coletiva dos textos: os grifos e sublinhados utilizados nos registros escritos serviram para demarcar os aspectos que precisavam ser repensados; e os *postites* trouxeram registros do que os alunos colaboradores trouxeram como sugestões para melhorar os textos analisados a partir do que estudamos durante os encontros, conforme pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 6** – Imagem da tela do *Jamboard* contendo a produção textual de um aluno colaborador para fins de análise e reflexão coletiva

**A busca por Luciana**

Era uma vez... Uma menina independente (e ela se chamava Luciana) e em sua escola ela estava pensativa se achando muito dependente! e daí ela fugiu da escola! E a professora contou aos pais. E os pais ficaram muito preocupado, e assim começou a busca por Luciana! E assim eles foram a delegacia falar com o delegado, foram falar com o detetive da cidade "Dom Chapelón" e publicaram nas redes sociais. E a amiga de Luciana sentiu um calafrio na barriga ao ver a notícia! E ela preocupada foi em busca de Luciana em parques, praças e no seu esconderijo secreto! Mais veio em sua cabeça que ela falou que se sentia muito dependente (em preto e branco o flashback). Ela ia esconder dos pais de Luciana, mais com isso tudo ela os contou. E o detetive, o delegado, a amiga e os seus pais, todos estavam loucos a procurando!

E o detetive a encontrou no açude velho: e falou:

-O minha filha, porque estais aí?

-Dom Chapelón, por que você está aqui?

-Os seus pais estão te procurando

-Sério?

-Sim! Bora vamos!

...E ele foi apresentado na sab

-Eu a encontrei chorando.

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Ao expomos o texto acima na tela interativa do *google meet*, realizamos a sua leitura e, em seguida, os alunos colaboradores foram indagados sobre o que perceberam em relação à produção textual em questão embasados pelos estudos das narrativas que ocorriam durante os encontros de nossa intervenção. A princípio, os alunos atentaram para a estrutura textual que correspondia às narrativas, inclusive, identificando e nomeando cada etapa do texto, como pode ser visto nos *postites* laranja, verde, amarelo e azul, alocados à direita do texto. Porém, no âmbito micro textual, alguns aspectos chamaram a atenção dos alunos colaboradores, tais quais:

1. A paragrafação textual não apareceu;
2. Uso inadequado de alguns sinais de pontuação;
3. Diálogo com a ausência de marcas textuais e discursivas que apontam para os autores dos atos de fala.

Os três itens sinalizados foram demarcados no texto com canetas coloridas que destacavam essas informações, bem como os *postites* nas cores amarelo, rosa e azul, postos à esquerda do texto, especificaram cada um desses aspectos. Quanto ao aspecto 1, o recuo da margem esquerda não apareceu, de modo que o texto foi elaborado em um único parágrafo, com exceção dos diálogos, que apareceram marcados por um espaçamento entre eles o que nos faz entender que o autor do texto compreendia que cada fala de um personagem se

configurava em um parágrafo diferente. O aspecto 2 disse respeito ao uso exagerado de dois sinais de pontuação durante a narração, a saber: a exclamação (!) e as reticências (...), revelando a não clareza do autor do texto sobre a função textual desses sinais, compreendendo a coerência da narrativa. Essa coerência também é implicada quando o autor suprime da história marcas que referenciam os autores de cada ato de fala presente no diálogo que aparece no texto, conforme expressa o aspecto 3 acima.

Para que os alunos enriquecessem ainda mais as possibilidades de escrita de narrativas, viabilizamos, logo em sequência, outro texto produzido pelos alunos colaboradores para fins de reflexão e análise, subsidiados pelos nossos estudos sobre narrativas, como pode ser visto na figura abaixo:

**Figura 7** – Imagem da tela do *Jamboard* contendo outra produção textual de um aluno colaborador para dar continuidade com as análises e reflexões coletivas

The image shows a Jamboard interface with a central text area and several surrounding analysis boxes. The text in the center is: "a procura de Luciana", "Luciana saiu de casa e nunca mais voltou e a mãe de Luciana chamou o detetive é o policial o policial não conseguiu achar Luciana ele passou até que a mãe de Luciana chamou o detetive para encontrar Luciana ele passou pelo parque da criança a amiga de Luciana é ela deu alguma dica a Ela é Ele passou pelo bom queso é não achou ate que resolve! passar pelo açude velho é Ele achou Ela e devolve Ela aos Pais é Ele ganhou uma bonificação foi uma Pela apresentação na sab é assim acabou história de Luciana com final feliz".

Annotations on the text include: a green circle around "Luciana", a yellow circle around "Luciana", a red circle around "detetive", a blue circle around "Luciana", and a blue circle around "história de Luciana com final feliz".

Analysis boxes around the text include:

- Left side:**
  - Blue box: "Falta pontuação"
  - Pink box: "Luciana nome próprio: Inicial Maiúscula"
  - Green box: "Não possui parágrafo"
  - Yellow box: "Não colocar 'e a história acabou' 'chegou ao fim'"
- Top right:**
  - Blue box: "Apresentação: Quem é Luciana? Caracterização de Luciana (física ou psicológica) Espaço onde ela está? O que aconteceu com ela?"
- Middle right:**
  - Pink box: "Complicação (conflito): Ao atravessar a rua pra entrar no Bom que Só, um carro atropelou o detetive que morreu na hora"
- Bottom right:**
  - Yellow box: "Clímax: Detetive morre e os pais de Luciana tentam encontrar a gravação com as pistas deixadas por ele de onde Luciana estava"
- Bottom left:**
  - Orange box: "Desfecho: Sabendo que os pais de Luciana estavam procurando as pistas, um funcionário do Bom que Só as encontrou dois dias após o acidente, quando foi varrer o estacionamento do supermercado. Ele deu as pistas aos pais de Luciana; eles a encontraram. Como o detetive morreu durante a busca, os pais de Luciana fizeram uma estátua dele e a colocaram na SAB do bairro"

Fonte: Acervo pessoal (2020).

A figura acima, bem como a figura 6, expressa uma produção textual produzida por um dos alunos colaboradores da pesquisa, juntamente com destaques coloridos em grifos e *postites* que foram sendo introduzidos à medida que os alunos foram sinalizando as suas percepções acerca da história lida referenciando-a aos nossos estudos sobre narrativas. Os *postites* localizados na lateral direita e após o texto, nas cores azul, rosa, amarelo e laranja revelam a presença de uma organização textual de narrativas clássicas e discriminam cada



uma das etapas estruturais que compõem esse gênero textual por meio de transcrições da narrativa em estudo. Na lateral esquerda do texto, os *postites* nas cores azul, rosa, verde e amarelo exprimem pontos para os quais atentaram os alunos colaboradores, a saber:

1. Falta de pontuação;
2. Uso de letras maiúsculas;
3. Ausência de paragrafação;
4. Uso de expressões linguísticas explícitas para delimitar o fim da narrativa.

A ausência de pontuação foi um dos aspectos que chamou a atenção do grupo no decorrer da leitura do texto, uma vez que, durante toda a narrativa, não foi encontrado sequer um único sinal de pontuação, dificultando a sua leitura e comprometendo a coerência sintática do enredo. Essa carência acarretou em outra problemática, a qual está relacionada ao uso de letras maiúsculas, já que algumas de suas aplicações têm como pré-requisito os sinais de pontuação que o antecede. Porém, também percebemos que há um comprometimento em relação a essa regra em situações que independem do uso de sinais de pontuação, como o caso de substantivos próprios, a exemplo do nome da protagonista da narrativa: Luciana. Embora esse comprometimento não altere o sentido e a organização da produção escrita, aponta para aspectos ortográficos ainda não consolidados pelo aluno, os quais já deveriam ter sido superados em séries anteriores. Por fim, os alunos atentaram para a redundância no desfecho da narrativa quando o autor do texto utiliza-se da expressão “assim acabou a história de Luciana com final feliz”. O próprio desenrolar do enredo sinaliza por meio do encontro da protagonista e da bonificação ofertada a quem o encontrou que a história estava findando, não necessitando, assim, de uma sentença linguística que reforçasse o término do texto, tornando-se, assim, repetitiva.

Após esse momento de análise textual coletiva e baseados nas reflexões que nortearam as discussões, cada um dos alunos colaboradores fez o seu registro de reescrita textual. O anexo L nos apresenta a *Reescrita da Produção textual 2* de A1, no qual conseguimos observar que o aluno colaborador refletiu acerca de sua escrita por meio das contribuições ofertadas na introdução dessa etapa de reescrita através dos textos expostos coletivamente. Vejamos o texto do aluno na transcrição abaixo:

**Quadro 7** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A1

## A Procura de Luciana

- 1           Era vez uma menina chamada Luciana. Ela mora em um bairro distante do  
2 centro da cidade.
- 3           Um dia ela foi para escola e não voltou.
- 4           Seus pais ficaram pre ocupados.
- 5 Comescaram a procurar em todos os lugares onde pensavam que elá estaria.
- 6 O pai de Luciana sofreu um leve acidente ao atravessar acidente ao atravessar a lateral  
7 do supermercado.
- 8           Se passaram dois dias e ninguém sabia dar noticias de Luciana. Resolveram ir  
9 na praça da bandeira, acharam Luciana chorado muito e levaram para casa

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Em seu registro de reescrita, A1 organizou a estrutura de sua narrativa em parágrafos que marcaram a sucessão de eventos lineares de um enredo bem delineado, o que não foi percebido na primeira versão do seu texto. O primeiro parágrafo apresenta um estado inicial de equilíbrio na narrativa: *“Era uma vez uma menina chamada Luciana. Ela morava em um bairro distante do centro da cidade.”* (linhas 1 e 2). Nesse trecho, foi apresentada ao leitor a protagonista da história, bem como o lugar de sua moradia, tomando como referência o centro da cidade. Atentamos para a expressão que introduziu a sentença acima (Era uma vez), a qual não se fez presente na primeira versão do texto de A1, mas que, nesse momento, se revela como marcação de um texto ficcional, aproximando-o da classificação de uma narrativa e distanciando-o de um relato, distinção já compreendida pelo aluno que não havia conseguido fazê-la durante a atividade de sondagem. Em seguida, A1 apresenta uma tensão por meio de um evento que desequilibra o enredo do texto: *“Um dia ela foi para escola e não voltou.”* (linha 3).

O evento do desaparecimento de Luciana se configura como um conflito que tira o enredo de uma constância de equilíbrio e movimenta a narrativa. Vale ressaltar que o aluno colaborador utiliza-se dos elementos apresentados pelo jogo “Onde está Luciana?” para a sua constituição textual, desde a manutenção do enredo sinalizado por jogo, até os personagens e os espaços que compõem a história, a saber: os pais de Luciana, o Centro da cidade, a escola, supermercado, praça da Bandeira e casa de Luciana. A história alcança o seu auge quando,

durante as buscas pela protagonista, seu pai atravessa a rua e sofre um acidente. Essa sucessão de eventos bem encadeados mantém a unidade temática e vai dando coerência à narrativa, conduzindo o leitor para o enlace da história, última etapa da constituição de um texto narrativo, revelada pelo encontro da personagem desaparecida: “*acharam Luciana chorado muito e levaram para casa*”. (linha 9).

Examinamos que, mesmo após a reescrita textual, ainda havia a ausência de um elemento presente no jogo como subsidiador para o enriquecimento do desfecho desse enredo, que diz respeito às bonificações recebidas pela personagem do jogo por encontrar Luciana. Essas bonificações são apresentadas nas cartas amarelas: ganha uma dessas cartas o jogador que achar Luciana. Como a carta é exposta ao grupo após o término da partida, A1 era portador dessa informação, porém, não a utilizou, de modo que o final de sua história continuou restrita ao encontro de Luciana, o que resultou numa escrita distante da expectativa da pesquisadora em relação a essa etapa, sem um desenvolvimento ou consistência, resumindo à sinalização dessa informação para o leitor.

Entretanto, é inegável a evolução no processo de aquisição da habilidade escrita de narrativas por parte de A1, o qual, em sua segunda versão da *produção textual 2*, introduz em seu texto elementos coesivos que não se faziam presentes na versão anterior da narrativa, o que resultava em orações justapostas. Em sua reescrita, percebemos palavras e/ou expressões que estabeleceram uma conexão entre as informações presentes nos parágrafos do texto favorecendo a coerência do enredo apresentado, como: *um dia; se passaram dois dias*. Essas expressões também contraiam uma carga semântica temporal que estabelecia uma relação de posterioridade e anterioridade entre os eventos apresentados no texto. A oportunidade de um aprimoramento da escrita de textos narrativos também foi dada a A2, quando ele participou da proposta de atividade que correspondeu à *Produção textual 2* (ver anexo M), cujo resultado pode ser lido na transcrição abaixo:

**Quadro 8** - Transcrição da Produção Textual 2 de A2

A Procura de luciana	
1	luciana saiu de casa e nunca mais voltou e a mãe de luciana chamou detevi é o policial
2	o policial não conseguiu acha luciana ele parou até que a mãe de luciana chamou
3	deteve para encontrar luciana ele passou pelo Parque da crinça a amiga de luciana é
4	Ela deu algumas dicas a Ela é Ele passou Pelo bom queso é não achou ate que

Continua

5	resolvel passar pelo açude velho é Ele achou Ela e devolve Ela aos Pais é Ele ganhou
6	uma bonificação foi uma pela apresentação na sab é assim acabou historia de luciana
7	com final feliz

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Como pode ser visto no texto do aluno, o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” foi um influenciador direto para a constituição de sua narrativa, uma vez que o texto já foi introduzido por um estado de desequilíbrio marcado pelo desaparecimento de Luciana que, segundo o aluno, “*saiu de casa e nunca mais voltou*” (linha 1). A busca pela menina desaparecida foi o evento que desenvolveu grande parte da história cujo aluno colaborador e autor do texto utilizou-se dos personagens do jogo e dos espaços presentes no tabuleiro para compor seu enredo, tais quais:

1. Personagens: Luciana, mãe de Luciana, policial, detetive e amiga de Luciana.
2. Espaços: casa de Luciana, Parque da Criança, supermercado “Bom que Só”, Açude Velho e SAB do bairro em que Luciana mora.

Embora os personagens vivenciem as ações do texto de maneira efetiva (seja fugindo; seja procurando por Luciana), parte dos espaços acima são apenas utilizados de maneira superficial como “pontos de passagem” para a efetivação da busca pela menina desaparecida. O único lugar em que compreendemos como um meio que influencia as ações dos personagens é a SAB, conforme trecho a seguir: “*Ele ganhou uma bonificação foi uma bela apresentação na sab é assim acabou historia de Luciana com final feliz*” (linhas 5, 6 e 7). Nesse espaço, houve o reconhecimento público ao detetive por ele ter encontrado Luciana, configurando-se no deslanche da narrativa caracterizado por A2 como “*feliz*”, uma vez que o encontro de Luciana trouxe à narrativa um novo estado de equilíbrio. Percebemos que o desfecho, última etapa da narrativa, só se efetiva para o aluno colaborador mediante a apresentação linguística dos morfemas “*acabou*” e “*final*”, sendo este acompanhado do adjetivo “*feliz*”, presentes com frequência nos contos de fadas (talvez as únicas referências de leitura do aluno), nos quais os finais são voltados para a resolução dos problemas que envolvem o protagonista, reafirmados pelos autores clássicos por meio da expressão “E viveram felizes para sempre”.

Observamos, assim, que o aluno colaborador manteve a unidade temática por meio de eventos que se sucederam, mesmo que em um parágrafo único. Porém, atentamos que houve

uma justaposição desses eventos uma vez que A2 não fez uso de elementos coesivos para estabelecer a conexão entre as sentenças que compuseram a narrativa. Essa justaposição já não se fez presente na reescrita textual de A2 (ver anexo N), etapa esta que ocorreu após a reflexão e análise coletiva dos dois dos textos já exibidos anteriormente nas figuras 6 e 7. Nessa ocasião, palavras e/ou expressões como “um certo dia”, “um dia”, “quando” e “então” estabeleceram conexões entre as sentenças concatenando os eventos que compuseram a segunda versão da narrativa do aluno colaborador, conforme expressa a transcrição abaixo:

**Quadro 9** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A2

1 Um certo dia uma menina que se chamava Luciana morava uma cidade de  
 2 Campina Grande, no bairro liberdade perto da Escola Murilo Braga um dia amiga dela  
 3 Perguntou se Ela não tinha contade de fugir de casa e Luciana disse que tinha parir  
 4 Diante ficou Pensativa em fugir de sua casa mais para isso Precisava de ajuda e Ela  
 5 pediu Pra amiga dela.  
 6 Luciana disse pra amida de aonde ia ficar Luciana disse que ia pra escola mais na  
 7 verdade Ela Ela não foi a mãe dela disse oxe cade essa menina que não chega chamou  
 8 deteve foi ate o bom que quando Ele atravessou o bom que só veio carro em alta  
 9 direção e atropelou Ele Ele passou 2 dias eternado mais que Ele não sobreviveu a  
 10 amiga de Luciana passou pelo local e achou um gravador com as pistas que na verdade  
 11 deviria ser do deteve então resoveo fazer um estatua porto da sab da liberdade luciana  
 12 estava no açude velho

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Diferentemente da primeira versão da *produção textual 2* de A2, em sua reescrita, observamos que o aluno conseguiu desenvolver uma introdução em seu texto de um estado de equilíbrio inicial através da apresentação da protagonista da narrativa e do lugar em que ela morava, partindo de um espaço macro (*cidade de Campina Grande*) para um micro (*perto da escola Murilo Braga*), de modo que o leitor se situe quanto à localização espacial de moradia da protagonista da história. Após essa apresentação, o leitor se depara com o primeiro evento do texto o qual reverbera em uma situação de desequilíbrio revelada por um diálogo apresentado no texto pela presença do discurso indireto que despertou em Luciana (protagonista da história) a vontade de fugir de casa, o que logo foi efetivado. Após o desaparecimento de Luciana, A2, mais uma vez utiliza-se do diálogo em seu texto: dessa vez, com a fala da mãe de Luciana por meio do discurso direto: “*oxe cade essa menina que não*

*chega*” (linha 7). Atentamos que o diálogo, que é uma marca dos textos narrativos, aparece na segunda versão do texto de A2 de modo a “valorizar” sua construção textual por intermédio desse recurso, mesmo com a ausência da introdução do narrador a essa fala de personagem, bem como com a não aparição de recursos linguísticos que o estruturam, como: “*os verbos do dizer*” e o travessão.

O enredo chega ao ápice quando o detetive que procurava por Luciana sofre um acidente e morre e, logo em seguida, a amiga de Luciana acha as pistas deixadas por ele em um gravador encontrado no local do acidente (em frente ao supermercado Bom que Só). Posteriormente, Luciana é encontrada no Açude Velho, o que é revelado no enlace do texto. Todavia, não há uma definição linguística clara de quem executou a ação de encontrar Luciana, o que fica subentendido que tenha sido sua amiga, por ter sido ela que encontrou o gravador com as pistas coletadas pelo detetive antes de morrer.

Desta feita, compreendemos a relevância de um trabalho com textos respeitando o modelo de produção defendido por Antunes (2003), o qual perpassa pelas etapas de planejamento, escrita e revisão ou reescrita. Além disso, defendemos a ideia da utilização de recursos diversos para viabilizar essa aprendizagem, a exemplo do uso do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, verificando que os elementos presentes no enredo que desenvolve o jogo estiveram presentes durante toda a narrativa de A2, mantendo a unidade temática por meio de uma sucessão de eventos coerentes e interligados, vivenciados pelas personagens que compõem a história, conduzindo o leitor a um desfecho configurado pela solução do conflito apresentado durante o enredo, não necessitando de uma reafirmação desse final por meio da introdução de chavões como “a história acabou” ou “final feliz”.

A unidade temática também foi mantida no texto de A3 (ver anexo O), quando a realização da atividade de *Produção textual 2*, após a utilização do jogo “Onde está Luciana?” como instrumento didático na intervenção realizada pela professora pesquisadora, conforme exibido na transcrição abaixo:

**Quadro 10** - Transcrição da Produção Textual 2 de A3

A Procura de Luciana	
1	Era uma vez uma menina chamada Luciana que tinha fogido de casa, seus Pais foram
2	pela cidade a sua procura e também seus amigos e um Policial se juntaram para a
3	precura de Luciana, rodaram pela cidade e nada de encontrar, chegando o mas perto

Continua

4	dos lugares. E nada de acha Luciana até que uma hora um detetive acho Luciana no
5	açude velho mas antes disso seus pais tinha passado por vários lugares. Até acha-la
6	voltando a o luga mas perto luciana foi encontrada pelo Detetive Da cidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A transcrição acima mostra que o enredo do texto do aluno inicia-se, assim como foi com A1 e A2, com a expressão “Era uma vez”. Acreditamos que esse uso recorrente revele um acervo de leitura de narrativas exclusivamente literárias oriundas dos contos clássicos por parte desses alunos, apontando para um tempo mítico exclusivo de narrativas não funcionais. Deste modo, investimos em um trabalho de construção de uma aprendizagem que viabilize outras opções linguísticas para essa marcação temporal introdutória através da apresentação de narrativas nas quais essa expressão não aparece, expondo que essa ausência não inviabiliza o tempo da narrativa a se revelar por meio de outros elementos linguísticos ou até mesmo discursivos. Outras marcações temporais puderam ser percebidas no decorrer do texto, como: “até que uma hora” e “antes disso”, apontando para uma relação de anterioridade e posterioridade entre as ações reveladas no texto.

Após a marcação temporal “Era uma vez”, A3 apresenta a protagonista da história (Luciana) já em um contexto de desequilíbrio revelado por sua fuga de casa. Apoiado numa unidade temática que parte desse evento, o aluno informa ao leitor os personagens envolvidos na busca da protagonista, os quais foram referenciados pelos pinos do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, tais quais: policial, detetive e amigos de Luciana. Os espaços percorridos por esses personagens no tabuleiro do jogo foram apenas citados de maneira genérica pelo aluno colaborador: “*rodaram pela cidade e nada de encontra chegando o mas perto dos lugares*” (linhas 3 e 4). Notamos que o aluno colaborador escolheu os vocábulos “*cidade*” e “*lugares*” para fazer uma referência espacial às buscas, “desperdiçando” os dados ofertados pelo tabuleiro do jogo que apresenta nomes de lugares que poderiam aparecer no texto e enriquecer o enredo da narrativa, uma vez que eles estivessem relacionados às ações dos personagens da história, influenciando-os ou sendo influenciados por eles.

A busca por Luciana que ocorreu durante o enredo conduziu o leitor ao desfecho da história que se apresentou com um caráter meramente informativo, como pode ser observado a seguir: “*Luciana foi encontrada pelo Detetive Da cidade*” (linha 6). A3 não desenvolve sua escrita no que tange à finalização de seu enredo utilizando os dados sugeridos pelas partidas

do jogo executadas durante nosso encontro. O aluno só comunica que a personagem foi encontrada pelo detetive, sem usufruir das informações oportunizadas pelas cartas amarelas do jogo, as quais se referem às bonificações recebidas pelo personagem que encontra Luciana. Embora a isenção desses dados não anule a organização estrutural do texto narrativo produzido pelo aluno, entendemos que o jogo poderia ter sido melhor explorado por ele à título de aperfeiçoamento de sua escrita.

Todavia, oportunizado a participar da reflexão por meio da análise coletiva de dois dos textos produzidos pelos alunos colaboradores a partir da proposta de *Produção Textual 2*, como já apresentamos anteriormente, A3 foi conduzido à etapa da reescrita (ver anexo P), cujo resultado pode ser contemplado na transcrição abaixo:

**Quadro 11** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A3

Uma ligação que mudou o plano de Luciana

1 Um certo dia uma menina chamada Luciana tinha fugido de casa, Luciana  
 2 morava com seus pais na cidade de Campina Grande, Bairro Liberdade. Para isso  
 3 Luciana precisava de ajuda e pediu para sua amiga.  
 4 E até que uma hora sua mãe sentiu sua falta e ela se juntou com seu marido,  
 5 seus pais muito preocupado foram atrás de Luciana, e com ajuda de um detetive e de  
 6 um policial. Foram apreculra dela chegando la perto, receberam uma ligação anônima  
 7 dizendo que ela estava num luga aberto e seus pais inclusive ô detetive, foram no  
 8 parque da criança só que o dia intero a sua preculra e nada de acha.  
 9 Chagando la perdo do açude velho descobriram que aquela ligação era um  
 10 trote, e muito cansados estressados por anda todos os dias no sol quente e nada de  
 11 acha-la, Até que uma hora sua amiga Letícia, ligou para a mãe de Luciana e disse que  
 12 desse uma olhada num açude velho por que. Todos os dias quando elas saíam da  
 13 escola sempre se juntava pra tira umas foto num banquinho que avia enfrente ao  
 14 açude.  
 15 E com essa ligação e ajuda da amiga de Luciana o detetive acho-ló sentada de  
 16 frente pra o açude velho.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A transcrição acima mostra que A3 reconfigurou sua narrativa desde a etapa de exposição: “*Um certo dia uma menina chamada Luciana tinha fugido de casa, Luciana*



*morava com seu pai na cidade de Campina Grande, Bairro Liberdade. Pra isso Luciana precisa de ajuda e pediu para sua amiga.*” (linhas 1 a 3). Em sua reescrita, o aluno conseguiu utilizar-se de uma apresentação um pouco mais expandida no âmbito das ideias acerca da protagonista da história e do contexto no qual ela está inserida. Na ocasião, o aluno colaborador também aponta para o leitor o conflito que é desenvolvido no decorrer da narrativa, o qual prontamente é seguido por uma sucessão de eventos voltados para essa mesma unidade temática, a saber:

1. *“E até que uma hora sua mãe sentiu sua falta”* (linha 4).
2. *“seus pais muito preocupados foram atrás de Luciana, e com a ajuda de um detetive e um policial”* (linhas 5 e 6).

Os trechos acima expõem dois eventos que se sucedem por meio de uma relação direta entre o sumiço de Luciana, expresso por meio do episódio 1, e a busca dos pais pela menina desaparecida com a ajuda de um policial e de um detetive, revelado pelo episódio 2. Após a execução dessas ações, o enredo da narrativa chega ao seu auge quando os pais de Luciana recebem uma ligação anônima dando a pista de que a protagonista encontrava-se em um lugar aberto: *“receberam uma ligação anônima dizendo que ela estava num lugar aberto e seu pai inclusive o detetive foram no parque da criança”* (linhas 6 e 7).

Esse ponto de maior tensão leva o leitor ao ponto máximo do enredo através da conservação do conflito com uma progressão de tensão que leva o leitor a manter-se atento diante de uma sucessão de acontecimentos que vão desencadeando a narrativa para chegar ao seu enlace. Porém, A3 ainda enriquece o desenvolvimento temático de sua narrativa ao contar que a ligação anônima se tratava de um trote e que Luciana só seria encontrada com a ajuda de uma pista oferecida por sua amiga a partir de um hábito comum às duas de visitar o mesmo lugar e tirar fotos todos os dias após o término da aula: um banquinho localizado em frente ao Açude Velho. Essa sucessão de eventos encadeados vai conduzindo o leitor para o desfecho da história: *“E com uma ligação e ajuda da amiga de Luciana o detetive achou-a sentada de frente pra o açude velho”* (linhas 15 e 16). Nesse trecho, A3 retoma o encontro de Luciana o qual se deu pelo detetive a partir da ajuda de sua amiga através de uma ligação feita para sua mãe, revelando a importância dessa personagem para a resolução do conflito apresentado no início do enredo.

Destacamos, nesse momento, a divisão de parágrafos estabelecida pelo aluno colaborador revelando uma sucessão de eventos lineares de um enredo delineado e estruturado por expressões que concatenam as ideias expostas estabelecendo uma coesão muito relevante para a coerência da história. Compreendemos, inclusive, que essa progressão em relação à produção de textos narrativos por A3 tenha sido favorecida pela sistematização

de nosso trabalho de intervenção com a utilização de estratégias dinâmicas e, por consequência, prazerosas que se distinguiram daquelas comumente utilizadas pelos professores de português. A utilização de um jogo de tabuleiro como auxílio para o trabalho com o conteúdo quebra paradigmas e acolhe o aluno que, muitas vezes, encontra-se limitado e indisponível para aprender a produzir textos através do treino da escrita.

Ao A5 também foi oportunizado a desenvolver a habilidade de escrita de textos narrativos quando executou o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” utilizado pela professora pesquisadora como instrumento didático durante alguns encontros da intervenção. A *produção textual 2* de A5 (ver anexo Q), assim como a dos demais alunos colaboradores da pesquisa, foi introduzida com a expressão “*Era uma vez*”, como pode ser visto no quadro abaixo por meio da transcrição do texto do aluno:

**Quadro 12** - Transcrição da Produção Textual 2 de A5

A Busca por Luciana

- 1 Era uma vez... Uma menina independente (e ela se chamava Luciana) e em sua
- 2 Escola ela estava pensativa se achando muito dependente...! e daí ela fugiu da escola!
- 3 “e a professora contou aos pais”. E os pais ficaram muito preocupados; e assim
- 4 começou a busca por Luciana! E assim eles foram a delegacia falar com o delegado...
- 5 Foram falar com o detetive da cidade “Dom Chapélon”! ...e publicaram nas redes
- 6 sociais. E a amiga de Luciana sentiu um calafrio na barriga ao ver a notícia... E ela
- 7 preocupada foi em busca de Luciana em parques, praças e no seu esconderijo secreto!
- 8 Mais veio em sua cabeça que ela falou que se sentia muito dependente (Em preto em
- 9 branco, o flashback). Ela ia esconder dos pais de Luciana, mais com isso tudo ela os
- 10 contou. E o detetive, o delegado, a amiga e os seus pais; todos estavam loucos a
- 11 procurando!
- 12 e o detetive a encontrou no, açude velho:
- 13 - O minha filha, porquê estas aí?!
- 14 - D-Dom Chapelón! O que, porque você está aqui?
- 15 -Os seus pais estão te procurando
- 16 -S-Serio?
- 17 -Sim! bora vamos!
- 18 ...E ele foi apresentado na sab
- 19 -Eu a encontrei chorando.

A transcrição exposta no quadro acima, em se tratando da expressão escolhida por A5 para introduzir seu texto, reafirma a nossa tese de que o acervo de leitura de narrativas desses alunos tenha sido restrito aos contos clássicos infantis, os quais comumente inicia-se com essa expressão. Ao mesmo tempo em que se utiliza dessa expressão, o aluno apresenta uma protagonista com traços contemporâneos: “*Era uma vez... Uma menina independente (e ela se chamava Luciana)*” (Linha1). Essa descrição da personagem, embora resumida ao adjetivo “independente”, ajuda o leitor a elaborar mentalmente o perfil da protagonista da história, gerando, inclusive, expectativas acerca da continuidade dos eventos que sucederão essa apresentação nos quais essa “garota independente” atuará.

Logo em seguida, A5 prossegue com a manifestação de um evento conflitante que diz respeito à fuga de Luciana da escola na qual estudava: “*ela estava pensando se achando muito dependente... e daí ela fugiu da escola*” (linha 2). A fuga da protagonista justificada por sua percepção acerca de atitudes que a “limitavam”, o que possivelmente a desagradava pelo fato de ela ser “independente”, se configurou como um evento conflitante que trouxe um desequilíbrio à narrativa, originando uma sucessão de outros eventos marcados pela busca da menina desaparecida por parte dos demais personagens da história: pais e amiga de Luciana, delegado e detetive, este, inclusive, sendo nomeado pelo aluno colaborador como “Dom Chapelón”. Essa nomeação dada ao detetive por A5 nos revela que o aluno possui um conhecimento de mundo acerca de “detetives”, podendo este está atrelado a filmes ou livros que abordem enredos que o apresentem como um dos personagens, uma vez que ele opta por referenciá-lo com um nome que carrega consigo uma identidade própria.

Esse dado nos indica, também, que embora tenha utilizado a expressão “Era uma vez” para introduzir seu texto, defendemos a hipótese de que o repertório de leituras desse aluno difere do dos demais, uma vez que ele exhibe na história marcas linguísticas que revelam a leitura de um acervo contemporâneo de narrativas, o que enriquece seu enredo, como: o perfil da protagonista; um detetive com nome próprio definido; e a publicação do desaparecimento da menina em redes sociais. Também atentamos para a presença de um enriquecimento dos eventos apresentados na narrativa através da exposição de sentimentos e sensações dos personagens referenciadas às ações realizadas e/ou sofridas por eles, tais quais:

1. Os pais ficaram *preocupados*; e assim começou a busca por Luciana;
2. A amiga de Luciana *sentiu um calafrio na barriga* ao ver a notícia... E ela, *preocupada* foi em busca de Luciana.”

A “preocupação” e o “calafrio na barriga” revelam uma relação de afetividade existente entre os personagens e a protagonista da história, de modo que o desaparecimento de Luciana inquietou-os e, para além de uma inquietação, impulsionou a ação de procurar por ela. Além disso, a sucessão de eventos que compõem essa narrativa foge do modelo de narrativas lineares ao passo que A5 utiliza-se do *flashback* como recurso discursivo de ativação da memória de um dos personagens (amiga de Luciana) para contribuir com a busca da menina, conforme podemos ver a seguir: “*mais veio em sua cabeça que ela falou que se sentia muito dependente! (Em preto e branco, o flashback)*” (linhas 7 e 8).

Como esse recurso textual não foi trabalhado durante a intervenção pela professora pesquisadora, nem utilizado por nenhum outro aluno colaborador durante as atividades propostas, reforçamos a nossa ideia de que A5 possui um acervo prévio de leitura de narrativas que favoreceu a sua escrita. O que é reafirmado pela presença do diálogo entre a protagonista e o detetive utilizado pelo aluno para direcionar a história para um desfecho, no qual Dom Chapelón consegue convencer a menina a voltar para casa e é apresentado na SAB por ter cumprido a função para a qual foi destinado: “[...] –*Sim! bora vamos!... E ele foi apresentado na sab - Eu a encontrei chorando.*” (linhas 16 a 18). Podemos visualizar que A5 consegue compreender a estrutura básica de um diálogo, uma vez que se utilizou do travessão para marcar o início das falas de cada personagem e empregou um espaçamento entre elas, possivelmente, para indicar que se tratava de parágrafos distintos, já que o recuo na margem esquerda que aponta a paragrafação textual não se fez presente durante todo o texto. Quando oportunizado a participar da reflexão por meio da análise coletiva dos dois dos textos produzidos pelos alunos colaboradores a partir da proposta de *Produção Textual 2*, expressos nas figuras 6 e 7, o aluno colaborador revisou o seu texto e, durante a segunda versão, suprimiu o *flashback*; aboliu o diálogo; e ponderou o uso dos sinais de pontuação (ver anexo R), como pode ser observado na transcrição a seguir:

**Quadro 13** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 2 de A5

O arrependimento de uma amiga	
1	Era uma vez, uma menina independente e ela se chamava Luciana. E em sua escola
2	ela estava pensativa se achando muito dependente, e daí ela fugiu da escola, e a professora
3	contou aos pais de Luciana. E os pais ficaram muito preocupados, e assim começo a busca
4	por Luciana.

Continua

5	A amiga de Luciana se lembrou do que tinha feito, que tinha incentivado Luciana a
6	fugir! Ela se arrependeu do que fez
7	E contou ao detetive o que tinha feito. E depois de ter contado ela ajudou na busca.
8	Depois de dias procurando Luciana, a amiga sem conseguir dormir se lembrou onde ela
9	poderia estar. E contou ao detetive, ela a encontrou, e ele levou Luciana para casa. E ele foi
10	apresentado na sab do bairro que eles moram.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Quanto à supressão do flashback e à abolição do diálogo, acreditamos que tenha sido um fenômeno decorrente dos registros de oralidade dos demais alunos colaboradores durante a intervenção quando a *produção textual 2* de A5 foi exposta durante a reflexão coletiva que introduziu a atividade de reescrita textual, como pôde ser visto na figura 6. Na ocasião, os alunos verbalizaram o desconhecimento da utilização desses artifícios como instrumentos de valorização textual nas narrativas, por meio de expressões como: “*eu já vi isso nos textos, mas não sei escrever desse jeito*” (A1); “*eu escrevo a conversa entre os personagens normal no texto, num escrevia assim não*” (A2); “*nunca vi nenhum texto com esse tal de flashback... sabia nem que isso existia*” (A1); “*eu já vi esse negócio em novela*” (esse negócio = flashback) (A3). Possivelmente, esse estranhamento por parte dos demais alunos colaboradores tenha acuado A5, mesmo após a valorização da professora colaboradora diante de sua escrita, fazendo com que ele suprimisse o flashback e o diálogo de sua estrutura narrativa, como pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 14** - Comparação de aspectos textuais da produção textual 2 de A5 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Aspecto a ser observado	Reescrita Textual
“ <i>mais veio em sua cabeça que ela falou que se sentia muito dependente (Em preto e branco, o flashback).</i> ” (linhas 7 e 8).	Flashback	“ <i>A amiga de Luciana se lembrou do que tinha feito, que tinha incentivado Luciana a fugir! ela se arrependeu do que fez</i> ” (linhas 5 e 6).
“- <i>O minha filha, porquê estas ai?</i> - <i>Dom Chapélon! O que, porque você está aqui?</i> - <i>Os seus pais estão te procurando</i> - <i>S-Serio?</i> - <i>Sim! bora vamos!</i> ... <i>E ele foi apresentado na sab</i> - <i>Eu a encontrei chorando.</i> ” (linhas 12 a 18).	Diálogo	“ <i>Depois de dois dias procurando Luciana, a amiga sem conseguir dormir se lembrou onde ela poderia estar. E contou ao detetive, ele a encontrou, e ele levou Luciana para casa. Ele foi apresentado na sab d bairro que eles moram</i> ”. (linhas 8 a 10).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Como pode ser visto no quadro acima, a supressão desses elementos no texto não comprometeu a coerência do enredo na reescrita do aluno colaborador. Porém, consideramos que houve um “desperdício” de elementos linguísticos favoráveis à construção textual das narrativas com a retirada do diálogo e do flashback presentes na primeira versão do texto do aluno. Quanto ao excesso de sinais de pontuação, principalmente na recorrência do uso das reticências (...) e da exclamação (!), muitas vezes utilizados de maneira inadequada, presente na primeira versão do texto de A5, observamos que a reflexão coletiva dos alunos colaboradores por meio da atividade de revisão textual expressa na figura 6 culminou em uma diminuição significativa no uso excessivo dessas pontuações no texto reescrito, como pode ser visto no exemplo abaixo:

**Quadro 15** – Comparação da produção textual 2 de A5 em relação ao uso dos sinais de pontuação – escrita e reescrita

<b>Escrita Textual</b>	<b>Reescrita Textual</b>
<i>“Era uma vez... Uma menina independente ela se chamava Luciana) e em sua escola ela estava pensativa se achando muito dependente...!”</i> (linhas 1 e 2)	<i>“Era uma vez, uma menina independente e ela se chamava Luciana. E em sua escola ela estava pensativa se achando muito dependente, e daí ela fugiu da escola.”</i> (linha 1)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No quadro acima, podemos contemplar um trecho do texto de A5 que revela a reflexão do aluno em relação ao uso dos sinais de pontuação, de modo que essa ponderação contribuiu de maneira positiva com a construção de sentido do enredo, uma vez que, na ocasião, os sinais de pontuação foram usados de maneira consciente, auxiliando a clareza das ideias expressas na narrativa. Desta feita, reiteramos o que defende Antunes (2003) quanto a necessidade da realização de um trabalho com a produção textual por etapas que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento de revisão e reescrita, sendo cada uma delas responsável por uma função específica das quais vai depender a condição final do texto.

Um aspecto relevante que também pontuamos a partir da leitura da primeira versão dos textos dos quatro alunos colaboradores que realizaram a atividade referente à proposta de *Produção Textual 2* foi o título das narrativas dos textos dos alunos. Atentamos para o fato de que os quatro alunos escolheram como título de seus textos as respectivas sentenças:

A1: onde esta luciana

A2: a Procura de luciana

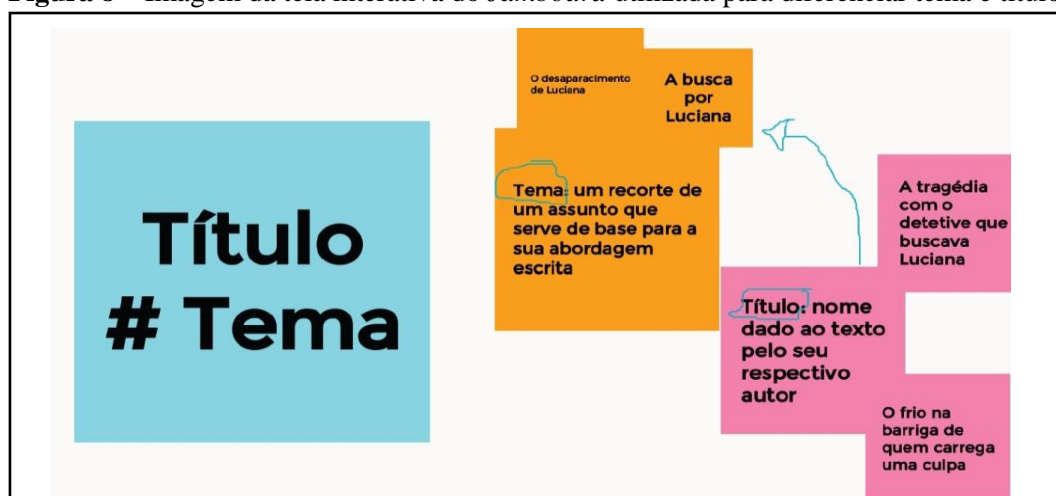
A3: A Procura De Luciana

### A5: A Busca por Luciana

Nesse sentido, ficou nitidamente expresso que os alunos optaram por nomear os seus textos com a temática pré-definida pela professora pesquisadora, norteadas pelo jogo de tabuleiro utilizado como instrumento didático durante a pesquisa. Assim, fez-se necessário apresentarmos a distinção entre tema e título para esses alunos durante o momento de reflexão coletiva no qual expusemos dois dos textos produzidos por eles (figuras 6 e 7) no início da etapa de revisão textual, sendo o primeiro definido como um recorte de um assunto que serve de base para a sua abordagem escrita, e o segundo como nome dado ao texto pelo seu respectivo autor, sendo esta uma escolha coerente com os acontecimentos presentes no texto escrito.

Essa distinção conceitual nos possibilitou pensarmos coletivamente em algumas opções de títulos que fossem coerentes com os enredos dos dois textos expostos e fizemos o registro desses títulos no quadro interativo compartilhado no nosso sétimo encontro, o qual aconteceu remotamente, conforme imagem abaixo:

**Figura 8** – Imagem da tela interativa do *Jamboard* utilizada para diferenciar tema e título



**Fonte:** Acervo pessoal (2020).

A partir desses exemplos constituídos coletivamente, os alunos colaboradores tiveram a oportunidade de implementar esse conhecimento adquirido na terceira etapa de sua produção textual que diz respeito à reescritura, o que resultou nas construções abaixo:

A1: A Procura de Luciana

A2:

A3: Uma ligação que mudou o plano de Luciana

A5: O arrependimento de uma amiga

Dos quatro alunos colaboradores, observamos que A1 não expressou a concretização do conhecimento voltado para a distinção entre tema e título, uma vez que modificou a sentença escolhida para dar nome ao seu texto, porém, manteve a ideia genérica que embasou sua produção, trocando apenas o vocábulo “busca” pelo sinônimo “procura”. Quanto a A2, possivelmente por desatenção, não tivemos registro de nenhum título em sua reescrita, de modo que não tivemos parâmetro para analisar a compreensão ou não do conceito trabalhado. Vale ressaltar que essa distinção trata-se de um processo de aprendizagem complexo, que exige a frequência, a sistematicidade, a consistência. Assim, levantamos a hipótese de que A1 e A2 ainda não tiveram tempo suficiente para construir uma consciência sobre o assunto tratado, diferentemente de A3 e A5 que compreenderam de maneira exitosa o conceito de título apresentado pela pesquisadora, uma vez que repensaram as opções expostas em suas escritas por meio da *Produção Textual 2* e o redefiniram por meio de uma escolha coerente com os acontecimentos presentes nos textos escritos. Desse modo, julgamos necessária e positiva a intervenção pautada na distinção entre título e tema, uma vez que um apontamento específico dentro de um contexto de aula sobre narração já alterou em 50% o resultado dessa escolha por parte dos alunos colaboradores, entendendo que se trata de uma distinção que não é simples de ser feita e, assim, necessita de nós professores uma intervenção e mediação mais intensa e constante.

#### **4.3 Aprimorando a escrita de textos narrativos por meio da recorrência na utilização do jogo “Onde está Luciana?”**

Uma proposta de produção de narrativas, sendo a segunda delas aplicada durante a pesquisa com a intervenção do nosso produto educacional, a saber, o jogo “Onde está Luciana?” diz respeito ao terceiro agrupamento de textos que compõem o *corpus de análise* da pesquisa. Subsidiados pelas orientações de Antunes (2003), propusemos uma atividade (Apêndice E) que sugere uma produção de narrativas por meio de três etapas: planejamento, escrita e revisão ou reescrita.

A primeira etapa sugerida aos nossos alunos para a produção de seus textos se deu de maneira presencial e na biblioteca da Escola E.E.F.M. Murilo Braga. Permanecemos no mesmo espaço físico no qual realizamos a proposta de atividade anterior, uma vez que ele foi favorável diante do contexto de pandemia no qual ainda permanecemos inseridos devido à ventilação do lugar viabilizada pelos janelões que compõem a arquitetura da sala. Essa etapa se deu com a execução do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, através da qual os alunos colaboradores mais uma vez tiveram contato com espaços dispostos no tabuleiro e personagens representados



pelos pinos, que desenvolvem ações a partir de um enredo inicial que norteia o andamento da partida. Observemos essa interação inicial nas imagens abaixo:

**Figura 9** - Segundo momento de interação presencial entre os colaboradores para a execução de uma partida do jogo “Onde está Luciana?”



**Fonte:** Acervo pessoal (2020).

Entendemos que, de maneira harmônica, toda a composição do jogo converge para a sistematização de uma narrativa por meio da presença dos elementos apresentados por Gancho (2006) como essenciais para a estruturação do texto, a saber: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Após proporcionarmos aos nossos alunos o planejamento mental dessa organização textual por meio da viabilização dos elementos da narrativa presentes no jogo, eles foram convidados a realizarem uma atividade escrita voltada para a produção de um texto narrativo, nomeada aqui, para fins de organização do *corpus de análise* da pesquisa, de *Produção Textual 3*. Para a execução dessa atividade, não contamos, mais uma vez, com a presença de A4, pelos mesmos motivos já postos anteriormente, devido termos a necessidade de o realizarmos presencialmente.

A segunda etapa, que compete à produção de textos, diz respeito à escrita e se deu com a entrega de uma atividade em folha contendo, por escrito, todas as orientações necessárias para que os alunos colaboradores iniciassem suas produções. Dessa vez, não realizamos a leitura oral do enunciado, de modo que, como já havíamos tido alguns contatos virtuais e presenciais com os colaboradores, o vínculo afetivo já havia sido construído de modo que eles já expressavam confiança em, se necessário, exporem suas dúvidas e/ou colaborações durante as interações. Resultante dessa atividade escrita, temos o texto de A1 (ver anexo S) no qual ele conseguiu contemplar em sua escrita as quatro etapas estruturais dessa constituição textual, tais quais: exposição, complicação, clímax e desfecho. Vejamos o texto do aluno na transcrição abaixo:

**Quadro 16** - Transcrição da Produção Textual 3 de A1

A tristeza depois do sumiço de sua filha

1           Era uma vez uma garota chamda Luciana ela morava com seus pais ela gostava  
2 de animes e jogos.  
3           Um dia ela foi a escola e não voltol seus pais se preocuparam fora na escola  
4 falar com a professora seus pais perguntaram se ela tinha vindo a escola a profess  
5 falo sim e que ela foi para o shoppem seus pais foram no shoppem perguntaram se  
6 viram ela.  
7           Seus pais ficaram tristes e receberam ligasam era da profesorra ela disse que uma  
8 amiga vio ela no parque da liberdade eles ficaram alegris eles foram correndo la.  
9           E encontraram ela chorando muito seus pais levaram ela para casa e fizeram uma  
10 selebrasão de a são de graça por ter encontrado ela bem.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima expõe o texto do aluno cuja exposição inicia-se com a expressão “Era uma vez” (linha 1), o que vem aparecendo desde a reescrita da proposta de *Produção Textual 2* da pesquisa, embora não tenha aparecido na produção de sondagem nem na escrita da primeira versão da proposta de *Produção Textual 2*. Como essa foi uma expressão presente nas produções textuais de outros alunos colaboradores durante a pesquisa, defendemos a hipótese de que esse pode ter sido um fator influenciador da retomada no uso dessa expressão na *produção textual 3* de A1. O “*Era uma vez*” antecede a apresentação da protagonista da história: “*Era uma vez uma garota chamada Luciana ela morava com seus pais ela gostava de animes e jogos.*” (linhas 1 e 2). No trecho, a protagonista da narrativa é situada em sua relação parental e, em seguida, quanto ao gosto por atividades de lazer voltadas para “*animes*” e “*jogos*”. Vale ressaltar que o gosto por animes e jogos se deu por meio de uma projeção, ainda que inconsciente, de A1 nessa personagem, uma vez que, de maneira explícita, esse aluno colaborador se coloca como atuante em jogos digitais e adepto aos animes, estando esses também expressos por meio de impressões em suas camisas e capas de cadernos, bem como bem presentes nos diálogos estabelecidos entre ele e outro aluno colaborador da pesquisa.

Após a exposição, A1 segue com a escrita de seu texto por meio do desenvolvimento do enredo sugerido pelo jogo de tabuleiro utilizado como instrumento mediador da atividade escrita,

haja vista que o aluno discorre a narrativa expondo a complicação por meio do conflito marcado pela fuga de Luciana que, *“um dia foi a escola e não voltou”* (linha 3), causando preocupação aos seus pais que procuraram a professora para coletar informações que serviriam de pistas para o encontro da filha desaparecida. Além disso, as pistas permeavam lugares que foram representados no tabuleiro do jogo como espaços de passagem da protagonista, como a escola e o shopping, e, conseqüentemente, dos demais personagens do jogo que a buscavam durante a execução da partida. A procura por Luciana se revelou através da inserção de um diálogo entre alguns personagens do texto, o qual pode ser visto a seguir: *“Seus pais de preocuparam fora na escola falar com a professora seus pais perguntaram se ela tinha vindo a escola a profss falo que sim e que ela foi para o shoppen seus pais foram no shoppem perguntaram se viram ela.”* (linhas 3 a 6). Observamos que o diálogo foi composto por marcas linguísticas que revelam a presença de um discurso indireto, como a influência do narrador na constituição das falas da professora, dos pais de Luciana e de um terceiro personagem que o texto não revela de forma explícita.

Após o diálogo acima, A1 narra a continuidade das buscas pela protagonista desaparecida, até discorrer o ápice da história, que se deu com uma ligação feita pela professora aos pais de Luciana comunicando que ela havia sido vista por uma amiga no *“Parque da liberdade”*, como pode ser percebido no trecho a seguir: *“Seus pais ficaram tristes e receberam ligasam era da profesorra ela disse que uma amiga vio ela no parque da liberdade eles ficaram alegris eles foram correndo la.”* (linhas 7 e 8). Por meio desse elemento estruturador, a saber, o clímax da história, o aluno colaborador foi delineando seu texto para a conclusão, que se deu com o encontro de Luciana no local sugerido pela professora na ligação feita aos pais da menina, bem como por meio da celebração de ações de graças por tê-la encontrada bem: *“E encontraram ela chorando muito seus pais levaram ela para casa e fizeram uma selebrsão de a são de graça por ter encontrado ela bem”* (linhas 9 e 10).

Notemos que a passagem acima revela um novo estado de equilíbrio sendo configurado à narrativa com o encontro da menina desaparecida, para o qual “apontavam” os demais eventos que compunham a história. Além disso, ponderamos que *“celebração em ação de graças”* contemplada no desfecho da narrativa de A1 se delineou durante a execução da partida do jogo *“Onde está Luciana?”*, por meio das cartas de bonificações que são entregues quando o jogador chega ao local no qual a protagonista se encontra. Porém, o aluno colaborador sintetiza essa informação de modo que ela é apenas citada na conclusão de sua história, sem que haja nenhum tipo de aprimoramento e/ou acréscimo dessa ideia que é posta pelo jogo por meio de descrições e/ou qualificações desse evento decorrente de uma sucessão de eventos coerentes presentes durante toda a narrativa, o que manteve a unidade temática da história. Esse elemento é retomado

quando observamos a organização do texto de A1 em parágrafos que reforçam essa sucessão de eventos lineares, marca de um enredo bem delineado estruturalmente, com apresentação, conflito, clímax e desfecho bem definidos.

Para introduzir a etapa de reescrita sugerida por Antunes (2003) como parte constituinte das produções textuais escritas, sugerimos uma autoavaliação por meio de uma atividade escrita no formato questionário (Apêndice F) a partir da qual cada aluno foi convidado a reler sua escrita textual e, baseado nessa leitura, avaliar seu próprio texto preenchendo o questionário sugerido, o qual foi composto por 9 (nove) questionamentos objetivos, com respostas variantes entre “Sim” e “Não”, com um espaço optativo para sugestões, no qual os alunos escreveriam algum tipo de sugestão de melhora para o seu texto a partir daquele questionamento, caso a resposta do item fosse “Não”. Vale ressaltar que cremos ser muito relevante para o desenvolvimento de um gênero textual específico o planejamento das ideias que o constituirão para, só então, na reescrita, aperfeiçoarmos o que ficou lacunoso, compreendendo a produção textual como um processo em constante aprimoramento.

De acordo com a autoavaliação de A1 (Anexo T), observamos que o mesmo respondeu positivamente aos 9 (nove) itens questionados, identificando a presença de cada componente textual sinalizado pela pesquisadora nesse instrumento que introduz a etapa de revisão textual proposta por Antunes (2003), a qual foi subsidiada pelas teorias de Gancho (2006) e Brandão (2000) para sua constituição. Havendo a possibilidade de termos somente respostas positivas nesse instrumento de análise, orientamos que, se assim fosse, os colaboradores melhorassem o que já se percebia estar presente no texto a partir dos questionamentos da autoavaliação, bem como o título, aspectos de coerência, clareza de ideias, etc. Isso porque, cremos na concepção de texto enquanto processo de escrita, o qual nos possibilita ajustes, melhoras, acréscimos ou retiradas a cada nova leitura.

A partir dessa orientação, A1 realizou a reescrita de sua *Produção Textual 3* (ver anexo U) na qual não fez nenhum acréscimo em relação à estruturação das etapas textuais que compuseram a história as quais são constituintes das narrativas, uma vez que o mesmo avaliou que as etapas já se faziam presentes em seu texto desde a primeira versão. Vejamos o texto do aluno na transcrição abaixo:

**Quadro 17** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A1

A tristeza depois do sumiso de sua filha	
1	Uma garota chamada Luciana ela morava com seus pais, ela gostava de jogos.
2	Um dia ela foi a escola e não voltou seus pais se preocuparam foram na escola falaram
3	com a professora, seus pais perguntaram se ela ido a escola a professora falou que sim, e que
4	ela ouviu ela conversado com as amigas que ia para o shopping, ele fora lá.
5	Ele perguntaram a o guarda se ela foi lá ele disse que sim e que já saiu, eles ficaram
6	tristes e receberam uma ligação era a professora ela disse que uma amiga viu ela no parque da
7	liberdade foram lá, e
8	Encontraram ela vendendo drogas e falaram com ela e que aquilo ia acabar com a vida dela e
9	foram para casa.
10	E fizeram uma celebração de aniversário de graça por terem encontrado sua filha

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima revela que, diante da oportunidade de reescrita, o aluno colaborador desenvolveu a narrativa de modo a acrescentar mais informações no âmbito das ideias para ajudar o leitor a compreender melhor a sequência de ações dos personagens. Vale ressaltar que embora esse fosse o item 8 (oito) da autoavaliação e A1 marcou positivamente acerca da presença dessas informações em sua composição textual, observamos que, na oportunidade de revisar o texto, o aluno colaborador acrescentou informações que desenvolveram melhor um dos eventos apresentados, já que trouxe uma evolução no encadeamento das ideias anteriormente apresentadas. Vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 18** - Comparação do clímax da produção textual 3 de A1 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
[os pais de Luciana] fora na escola falar com a professora seus pais perguntaram se ela tinha vindo a escola a professora falou que sim e que ela foi para o shopping seus pais foram no shopping perguntaram se viram ela. Seus pais ficaram tristes e receberam ligação era da professora [...]. (linhas 3 a 7)	[...] se preocuparam foram na escola falaram com a professora, seus pais perguntaram se ela ido a escola a professora falou que sim, e que ela ouviu ela conversando com as amigas que ia para o shopping, ele fora lá. Ele perguntaram a o guarda se ela foi lá ele disse que sim e que já saiu, eles ficaram tristes e receberam uma ligação era a professora [...]. (linhas 2 a 7)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No quadro acima, o qual contém trechos da produção textual 3 de A1, observamos o desenvolvimento de eventos que foram apresentados de maneira superficial na etapa da escrita textual do aluno colaborador, suprimindo algumas informações que comprometem a coerência textual. Diante de uma leitura atenta do texto expresso nas linhas 3 a 7 da escrita do texto do aluno, fica susceptível o surgimento dos seguintes questionamentos por parte do leitor: Como a professora sabia que Luciana havia ido ao Shopping? Já no Shopping, os pais de Luciana perguntaram a quem sobre ela? Qual a resposta dada a eles diante dessa pergunta? Na revisão de seu texto, percebemos que essas lacunas de informações foram supridas por um complemento de ideias que foram inseridas no texto de modo que os eventos apresentados foram melhor desenvolvidos, deixando o texto mais coerente. Esse desenvolvimento de eventos também se fez presente no desfecho da narrativa do aluno, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 19** - Comparação do desfecho da produção textual de A1 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
[a professora] disse que uma amiga viu ela no parque da liberdade eles ficaram alegres eles foram correndo la. <b>E encontraram ela chorando muito</b> seus pais levaram ela para casa e fizeram uma celebração de a são de graça por ter encontrado ela bem. (linhas 7 a 10).	[a professora] disse que uma amiga viu ela no parque da liberdade foram la, <b>Encontraram ela vedado drogas e falaram com ela e que aquilo ia acabar com a vida dela e foram para casa.</b> E fizeram uma celebração de a são de graça por ter encontrado sua filha. (linhas 6 a 10).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No quadro exposto, podemos observar que, em sua revisão textual, A1 percebeu que necessitava contextualizar essa fuga de Luciana com algum evento que justificasse esse desaparecimento, a saber, “*a venda de drogas*” pela protagonista da narrativa, informação essa acrescida em sua reescrita, conforme tabela acima. Trata-se de mais uma informação necessária para a compreensão da sequência de ações dos personagens que foi omitida na primeira versão do texto embora, na autoavaliação, o aluno entendeu como item satisfatório, uma vez que o questionamento 8 (oito) do instrumento de autoavaliação refletia sobre esse aspecto e o colaborador respondeu como item contemplado na primeira versão de seu texto. Sendo assim, compreendemos que os procedimentos de releitura e retomada das ideias de um texto se fundam essenciais para o desenvolvimento progressivo da escrita do gênero textual estudado, a saber, as narrativas, buscando o seu aperfeiçoamento e evolução no que tange aos aspectos relacionados a sua constituição em relação à coerência e/ou estrutura.

A organização estrutural de uma narrativa e a coerência também foram elementos presentes na *Produção Textual 3* de A2 (ver anexo V), a qual iniciou-se com a execução do jogo “Onde está Luciana?”, sendo essa a etapa de planejamento textual por meio dos dados obtidos durante a jogada através dos elementos apresentados pela composição do jogo de tabuleiro em questão. Após jogar uma partida e, por meio dela, ter acesso a informações relacionadas à composição de uma narrativa que já pode ser organizada mentalmente à medida que há uma apresentação de um enredo que conduz a execução do jogo e que os jogadores utilizando os pinos que representam personagens “percorrem” os espaços presentes no tabuleiro, o aluno foi orientado a produzir uma narrativa escrita por meio de uma proposta de atividade impressa (Apêndice E) entregue a ele durante o encontro. O resultado dessa atividade pode ser vista na transcrição exposta no quadro abaixo:

**Quadro 20** - Transcrição da Produção Textual 3 de A2

Multirão: todos por Luciana	
1	Luciana tinha 15 anos mora com os seus Pais e Estudava no Murilo Braga. Na
2	manhã de uma segunda-feira foi diferente de todos os dias Ela espero todos os alunos
3	de sua turma so que Luciana não apareceu.
4	A Prof ficou Precupada com chamou todos os alunos para procurar Luciana a
5	metade dos alunos ficaram na Praça em um meninos caiu um raiu Esse menino foi Pro
6	hospital e ficaram sobre os cuidados médicos e a outra metade dos alunos firam pro
7	bom quesó depois que receberam a notícia foram pro hospital.
8	Pais de Luciana foram açude velho e acharam Luciana Eles receberam mis de
9	Graça

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

De acordo com a transcrição exposta no quadro acima, atentamos que A2 desenvolveu a sua narrativa de modo que as ideias que a compõem estivessem organizadas entre as quatro etapas do texto narrativo apresentadas por Gancho (2006), tais quais: exposição, complicação, clímax e desfecho. O aluno colaborador, em sua apresentação, anunciou a protagonista da história: “*Luciana tinha 15 anos morava com os seus pais e estudava no Murilo Braga na manhã de uma segunda-feira foi diferente de todos os dias ela esperava todas as anunas de sua turma só que Luciana não apareceu.*” (linhas 1 a 3). Nesse trecho, o aluno colaborador

nomeia a protagonista e continua discorrendo sobre aspectos voltados para o seu parentesco – vinculado à moradia – e sua ocupação, indicando o espaço físico no qual Luciana estuda.

Em seguida, ele traz um pouco da rotina escolar da protagonista, já expondo sua quebra em uma manhã de segunda-feira, marca linguística temporal explícita que revela a sintonia existente entre o texto do aluno e o enredo prévio apontado pelo jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”. Vale ressaltar que essa mudança no hábito da protagonista em ir à escola todas as manhãs chamou a atenção de sua professora, configurando-se em uma complicação resultante na busca da menina desaparecida por parte de seus colegas de sala sob a orientação da professora. Essa procura acontece por dois grupos de colegas de sala de Luciana que se dirigem a espaços distintos com o objetivo de encontrar a garota desaparecida: a praça, localizada em frente à escola e o supermercado “Bom que Só”, sendo ambos apontados no tabuleiro do jogo como lugares passíveis da personagem ser encontrada.

A sucessão de eventos chega ao ápice quando o aluno narra a queda de um raio na cabeça de um dos garotos da turma que estava na praça, o qual foi levado ao hospital para ficar sob os cuidados médicos. Após a narrativa desse evento, o aluno colaborador vai conduzindo o leitor ao desfecho da narrativa quando os colegas que estavam no “Bom que Só”, ao saberem da notícia do raio, se dirigem ao hospital. Enquanto isso, os pais de Luciana que continuam a busca encontram a menina desaparecida: “*Pais de Luciana foram açude velho e acharam Luciana Eles receberam mis de graça.*” (linhas 8 a 9). O trecho, mais uma vez, nos revela a influência do jogo de tabuleiro na constituição textual de A2, o qual se utiliza do espaço “*Açude Velho*” para referenciar o lugar em que Luciana foi encontrada, bem como se utiliza da ação “*Celebrar uma missa em ação de graças*” para bonificar os pais de Luciana por terem encontrando-a.

Embora A2 tenha apresentado o seu texto por meio de eventos que se sucedem de maneira encadeada, por possuírem uma continuidade garantida por uma unidade temática, sendo essa uma característica inerente ao texto narrativo, podemos observar que os eventos foram pouco desenvolvidos, requerendo do leitor um conhecimento prévio acerca dos elementos propostos pelo jogo de tabuleiro que norteou a escrita do aluno, o qual contemplou em sua narrativa quatro espaços presentes no tabuleiro do jogo de maneira desvinculada, podendo desencadear no leitor as seguintes reflexões: por que os alunos foram buscar Luciana no supermercado “Bom que Só”? Por que um grupo de colegas a procurou na Praça, que se localiza em frente à escola? O que a levou a fugir para o Açude Velho?

Acreditamos na hipótese que esses questionamentos não ocorreriam se A2 desenvolvesse melhor os eventos sinalizados por meio da ampliação de ideias que



justificassem o acréscimo desses espaços no enredo do seu texto. Além disso, consideramos que o desfecho também poderia ter sido aprimorado se A2 não somente citasse a informação ofertada pelas cartas amarelas do jogo “Onde está Luciana?”, as quais apresentam bonificações para o personagem que encontrar a protagonista desaparecida, a saber, uma celebração em ação de graças, no caso da partida executada por A2 que norteou a escrita do seu texto. Esse aperfeiçoamento no âmbito das ideias foi possibilitado ao aluno através da revisão ou reescrita de seu texto que se deu, a princípio, por meio da aplicação de uma autoavaliação (Anexo W), na qual A2 percebe a necessidade de melhor expor os fatos iniciais da história escrita, bem como aponta que o desfecho não se configurou claramente como final da história, atribuindo a resposta parcialmente positiva e parcialmente negativa do item 9 (nove) do questionário, uma vez que o aluno colaborador marcou um X tanto no SIM quanto no NÃO, a “falta de letra”, conforme registro escrito no item “sugestões” da autoavaliação. Sendo assim, por meio de uma reflexão gerada a partir das respostas dadas aos questionamentos expostos pelo próprio aluno-autor do texto, o mesmo foi convidado a reescrever a história (ver anexo X) através da autoanálise do que foi escrito, em se tratando de aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos. O resultado dessa reescrita pode ser visto na transcrição a seguir:

**Quadro 21** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A2

Multirão: todos Por Luciana	
1	Luciana tinha 15 anos morava com os seu Pais e Ela Estudava Murilo Braga na
2	manhã de uma segunda-feira foi diferente de todos os dias a professora Espera todos os
3	aluno só que luciana não apareceu
4	A profferosa dela mobilizou todos os alunos para procura luciana a metade dos
5	ficaram na praça nesse dia Estava chovendo deve um menino que ficou debaixo de
6	uma arvore caiu um na cabeça dele Esse metade que não praça
7	foram pro hospital quando Eles pra lá ligou pra outra metade que Estava no com
8	que só quando receberam e ligou pra mãe de Luciana Luciana ficou preocupada mais
9	ainda a vizinha Luciana contratou um deteve pro bom que só quando Ela atravessar a pista do
10	bom que foi atropelado só que o filho achou o gravador com as pistas ele foi até luciana achou
11	Ela entregou luciana pra mãe Eles deram uma missa de ação de graça

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Após a leitura da transcrição acima, percebemos que, embora A2, em seu questionário de autoavaliação, tenha sinalizado que a primeira versão de seu texto não continha uma exposição na qual seriam apresentados os fatos iniciais da história, em sua revisão textual, encontramos um pequeno acréscimo de registro escrito que a diferenciava da primeira versão, como pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 22** - Comparação da apresentação da produção textual de A2 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
Luciana tinha 15 anos mora com os seus pais e estudava no Murilo Braga na manhã de uma segunda-feira foi digidente de todos os dias ela espera todos os alunos de sua turma só que Luciana não apareceu. (linhas 1 a 3).	Luciana tinha 15 anos morava com os seus pais e ela estudava Murilo Braga Na manha de uma seguda-feira foi diferente de todos os dias <b>a professora</b> espera todos os aluno só que Luciana não apareceu (linhas 1 a 3).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O quadro acima revela que o aprimoramento da apresentação do texto se deu pelo acréscimo do vocábulo “professora”, sujeito da oração “A professora espera todos os aluno”, referente necessário para a construção de sentido do texto, de modo que o uso do pronome pessoal “Ela” utilizado por A2 em sua primeira versão textual, do ponto de vista sintático, por ser o pronome que se refere a um elemento linguístico e substantivo anterior, teria a função de retomar o substantivo próprio “Luciana”. Porém, semanticamente, subentende-se que “ela”, na primeira versão do texto, não pode retomar Luciana, estranhamento semântico este percebido pelo aluno, que, na segunda versão de seu texto, acrescenta o substantivo “professora” para tornar o texto mais claro e dirimir o equívoco sintático estabelecido. Portanto, observamos que não houve nenhum aprimoramento no que tange à apresentação textual relacionado aos fatos do enredo da narrativa além do acréscimo do vocábulo “Professora” que tornou mais clara a ideia “da espera” exposta pelo aluno colaborador na linha 4 (quatro) de sua reescrita.

Embora A2 tenha marcado positivamente quando questionado se o leitor teria informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens, percebemos que o mesmo fez alguns acréscimos em sua revisão textual importantes para a compreensão da sequência narrativa da história, conforme exposto no quadro abaixo:

**Quadro 23** - Comparação do clímax da produção textual de A2 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
A professora ficou preocupada com chamou todos os alunos para procurar Luciana a metade dos	A professora dela mobilizou todos os alunos para procura Luciana a metade dos ficaram na praça <b>nesse dia estava chovendo deve um menino que ficou debaixo de uma arvore</b>

alunos ficaram na praça em um menino caiu um raio esse menino foi pro hospital e ficaram sobre os cuidados médicos e a outra metade dos alunos foram pro bom quesó depois que receberam a notícias foram pro hospital (linhas 4 a 7).	caiu um na cabeça dele essa metade que não praça foram pro hospital quando eles pra lá ligou pra outra metade que estava no bom que só quando receberam a ligou pra mae de Luciana Luciana ficou preocupada mais ainda a vizinha Luciana contratou um deteve foi pro bom que só quando ela atravessar a pista do bom que foi atropelado só que o filho dele achou o gravador com as pistas (linhas 4 a 10).
---	---

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Examinando os recortes textuais apontados no quadro acima, vemos que algumas ações dos personagens da história na versão inicial da *produção textual 3* do aluno necessitam de mais informações para construir uma semântica mais completa, de modo que não houve nenhum tipo de explicação relacionada à escolha dos locais para os quais se dirigiram os dois grupos de alunos quando orientados pela professora a buscarem a colega desaparecida (Praça e supermercado Bom que Só). Esses espaços ofertados pelo tabuleiro do jogo como possibilidades de lugares em que as ações das personagens poderiam se desenvolver precisam aparecer de maneira contextualizada e justificada implícita ou explicitamente pelo aluno colaborador durante o desenvolvimento de sua escrita.

Na etapa de revisão textual, A2 introduziu algumas ideias que complementaram sua escrita na primeira versão de seu texto, como:

- a) o dia de chuva e o fato do colega de Luciana ter se abrigado embaixo de uma árvore, quando caiu um raio em sua cabeça (linhas 5 e 6);
- b) a ligação feita pelo grupo de alunos que estavam no supermercado Bom que Só para a mãe de Luciana, contando sobre a queda do raio na cabeça de um dos colegas (linhas 7 e 8);
- c) a preocupação da mãe de Luciana e a contratação de um detetive pela vizinha da família para ajudar na busca, já que os alunos foram ao hospital ver o colega atingido pelo raio (linhas 7 a 9);
- d) o atropelamento do detetive ao atravessar a rua e o encontro das pistas que esse detetive carregava em um gravador pelo seu filho (linhas 9 e 10).

Embora A2 tenha acrescido algumas informações em sua reescrita que ajudou o leitor a melhor compreender a sequência de eventos da narrativa, garantindo o que Brandão (2000) nomeia de unidade temática, ainda consideramos ausente um desdobramento desses eventos, o que pode ser justificado pela hipótese de que o aluno colaborador respondeu afirmativamente quando questionado na autoavaliação em relação à presença de informações necessárias para a compreensão da sequência das ações por parte do leitor do texto, de modo

que o mesmo não se preocupou em pensar em um acréscimo dessas informações nem em reorganizá-las.

Quanto ao desfecho de sua narrativa, A2 respondeu parcialmente afirmativo e parcialmente negativo, marcando SIM e NÃO quando perguntado se o texto possuía um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história, registrando na aba “Sugestões” do questionário a seguinte informação: “ficou faltado letra”, o que revelou que o aluno colaborador se deteve aos aspectos ortográficos de sua escrita, possivelmente, por ser esse o foco de muitos professores de português durante as correções das produções textuais dos seus alunos. Porém, cabe-nos atentar para a maneira como a constituição textual de A2 se deu no deslanche de sua narrativa:

**Quadro 24** – Comparação do desfecho da produção textual de A2 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
Pais de Luciana foram açude velho e acharam Luciana Eles receberam mis de Graça (linhas 8 a 9).	[o detetive foi atropelado] só que o filho dele achou o gravador com as pistas ele foi até Luciana achou Ela entregou Luciana pra mãe Eles deram uma missa de ação de graça (linhas 10 e 11).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Além das ausências de letras reveladas pelo aluno no questionário respondido, percebemos muitas ausências de vocábulos que resultam, muitas das vezes, em uma incoerência textual. Quanto ao desfecho na estruturação narrativa, A2 consegue aprimorar o desenvolvimento do evento que conclui a história, de modo a encadear as ideias que, na primeira versão, encontravam-se desconexas: os pais de Luciana aparecem somente nessa etapa do texto e prontamente já a encontra, sem nenhuma “dica” que os leve ao local no qual Luciana se encontrava, deixando o leitor confuso acerca desse evento, conforme pode ser visto no quadro acima. Já em sua revisão textual, o encontro da protagonista ocorre por intermédio de pistas angariadas pelo detetive contratado pela vizinha da família de Luciana que, ao ser atropelado, conta com a ajuda de seu filho para finalizar o caso. Entretanto, o aluno colaborador utiliza-se da bonificação ofertada pelo jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” de maneira muito sucinta, a título de citação (*Missa em ação de graças*), de modo a não aproveitar a ideia ofertada pelo jogo para desenvolver e aprimorar o deslanche de seu texto.

A3, assim como A1 e A2, em se tratando da resolução da Proposta de *Produção textual 3*, inseriu em seu texto as quatro etapas consideradas por Gancho (2006) como

essenciais para a constituição de uma narrativa, tais quais: apresentação, complicação, clímax e desfecho (ver anexo Y), utilizando-se do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” para cumprir com a etapa de planejamento textual, na qual o aluno delinea as informações que vão ser distribuídas no decorrer do texto. Após a execução de uma partida do jogo, o aluno colaborador foi convidado a produzir uma narrativa norteada pelos elementos apresentados pelo jogo por meio de uma atividade escrita (Apêndice E), cujo resultado pode ser lido na transcrição abaixo:

**Quadro 25** - Transcrição da Produção Textual 3 de A3

A atitude desfeita por Luciana	
1	Avia uma menina chamada Luciana ela tinha fogido de sua casa por motivos que deixava
2	triste, mas pra isso ela precisava de ajuda. Chegando aproximadamente onde ela ia ficar, ela
3	passou mal e foi andando pra um posto de Saúde que tinha perto, Chegando la ela ouviu uma
4	nócia que seus pais tinha anunciado quem ao achava ia ganhar o gatinho da casa como
5	bonificação. Só que, quem tinha achado Luciana era seus próprios pais. Ficaram muito felizes
6	por não ter que da o gatinho e também por ter achado sua filha com saúde e bem.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O texto apresentado no quadro acima expõe que, na apresentação, o aluno nomeia a protagonista da história e já sinaliza o conflito da narrativa por meio da fuga de Luciana, com a ajuda de alguém o qual não é explicitado no texto: “*Avia uma menina chamada Luciana ela tinha fogido de sua casa por motivos que deixava triste, mas pra isso ela precisava de ajuda.*” (linhas 1 e 2). Esse trecho revela que a exposição da narrativa se dá de modo muito superficial, isentando o leitor de conhecer essa protagonista uma vez que ela somente é nomeada e logo é apresentado o evento de sua fuga, configurando-se em um conflito, do qual se sucedem outros eventos.

Logo em seguida, o aluno colaborador registra o clímax do enredo quando a “fugitiva” adoece e precisa se dirigir ao posto de saúde próximo de onde ela estava escondida e, ao fazê-lo, ouviu a notícia que aquele que a encontrasse, seria bonificado com o gato de estimação da família. Desse modo, vemos que A3 consegue utilizar-se do dado da bonificação ofertado pelo jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” de maneira eficiente, entrelaçando-o com o clímax do enredo, aprimorando o encadeamento dos eventos e mantendo a unidade temática do texto. A notícia escutada pela protagonista durante sua ida ao posto de saúde trata-se de um

evento que vai conduzindo a narrativa ao seu desfecho, uma vez que A3 prossegue registrando que quem encontra Luciana são seus próprios pais: *“Só que, quem tinha achado Luciana era seus próprios pais. Ficaram muito felizes por não ter que da o gatinho e também por ter achado sua filha com saúde e bem”* (linhas 5 e 6). Nesse trecho, A3 expressa as emoções dos personagens (*pais de Luciana*) justificadas duplamente pelo encontro da filha desaparecida com saúde e em boas condições, e por não precisar se desfazer do bichinho de estimação da família, apontando uma verossimilhança no enredo da história.

Após concluir a segunda etapa da produção de um texto, a saber, a escrita, o aluno colaborador é submetido à etapa de revisão, introduzida com a aplicação de um questionário de autoavaliação (ver Anexo Z), o qual A3 respondeu positivamente a 8 (oito) dos 9 (nove) questionamentos propostos, demonstrando ter compreendido a organização estrutural do enredo do texto narrativo, de modo que somente o item 8 (oito) foi respondido parcialmente positivo e parcialmente negativo, uma vez que o aluno colaborador marcou SIM e NÃO simultaneamente, registrando na coluna “sugestões” a inserção de mais personagens e/ou diálogo na narrativa. Após a aplicação desse instrumento escrito, A3 foi convidado a, tomando por base as respostas da autoavaliação, reescrever o seu texto (ver Anexo AA) aprimorando o que foi avaliado por ele mesmo após a sua releitura, o que pode ser verificado na transcrição abaixo:

**Quadro 26** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A3

Um anúncio pode muda todo planejamento de Luciana	
1	Avia uma menina chamada Luciana ela tinha fogido de casa por motivos que deixava
2	triste, mas pra isso ela precisava de ajuda de alguém que pode-se receber-lá em sua casa, ou
3	desse uma dicar onde ela podia ficar.
4	Chegando na casa da sua amiga ela começou passa mal e foi as duas andando ate o
5	posto de saúde que tinha do lado chegando la. Luciana foi medicada e saindo do posto ela
6	ouviu a notícia anunciada que, quem acha-se Luciana ia recebe uma bonificação ia ganhar o
7	gatinho querido da casa,
8	Luciana muito preculpada ela rapidamenteresolveu volta pra casa, saindo do posto de
9	saúde Luciana se deparar com seu pais e pedir desculpa e pedir pra volta pra casa e seus pais
10	muito felis por acha-lá.
11	Pergunta de ela ta bem e voltam pra casa.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A partir da leitura do texto acima, observamos que, como na sua primeira versão estiveram contempladas as quatro etapas da constituição estrutural de um texto narrativo, em sua autoavaliação, o aluno colaborador avaliou positivamente 8 (oito) dos 9 (nove) questionamentos postos no instrumento de avaliação, de modo que ele não aprimorou as ideias que compuserem a história, permanecendo com a exposição exatamente igual à constituição textual dessa etapa estrutural da primeira versão. Quanto ao conflito, observamos a inserção da personagem “amiga de Luciana” (personagem do jogo executado na etapa de planejamento da narrativa), a qual não apareceu na primeira versão do texto, o que contribuiu de maneira significativa para a coerência do seu desenvolvimento a partir de sua apresentação na narrativa em questão, para reverberar na sucessão de eventos, conforme pode ser visto no trecho abaixo:

**Quadro 27** – Comparação do conflito da produção textual de A3 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
Luciana ela tinha fogido de sua casa por motivos que deixava triste, mas por isso ela precisava de ajuda. Chegando aproximadamente onde ela ia ficar [...] (linhas 1 e 2).	Luciana ela tinha fogido de casa por motivo que deixava triste, mas pra isso ela precisava de ajuda de alguém que pode-se recebe-lá em sua casa, ou desse uma dicar onde ela podia ficar. Chegando na casa de sua amiga [...] (linhas 1 a 4).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Atentamos que na escrita do seu texto, A3 revela que a protagonista precisava de ajuda para a sua fuga, possivelmente, para dar conta de um espaço físico que a recebesse, mas que essa informação só foi explícita na reescrita de seu texto, à medida que ele insere uma personagem que não apareceu na primeira versão (amiga de Luciana, sendo esta uma personagem sugerida pelo jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”) e que, nesse segundo momento, é revelada como necessária para o encadeamento dos eventos que se sucedem na narrativa, os quais são inerentes a esse tipo de constituição textual. O evento que sucede trata-se da protagonista “*passar mal*” após sua fuga e ter que se dirigir ao posto de saúde (espaço presente no tabuleiro do jogo utilizado como instrumento didático para o desenvolvimento do texto narrativo) localizado próximo ao local no qual ela estava, o que conduz a narrativa ao clímax: a escuta de um noticiário anunciando que quem encontrasse Luciana, receberia como bonificação o gato de estimação da família. Vale ressaltar que essa bonificação aparece no jogo de tabuleiro e é utilizado por A3 como elemento integrador que atua no clímax de sua narrativa e, prontamente, conduz o leitor ao seu desfecho, uma vez que, ao ouvir essa

informação, Luciana resolve voltar para casa. Apreciamos uma alteração de ideias realizada por A3 durante o desfecho de sua narrativa, conforme sinalização posta no quadro abaixo:

**Quadro 28** - Comparação do desfecho da produção textual de A3 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
Só que, quem tinha achado Luciana era seus próprios pais. Ficaram muitos felizes por não ter que da o gatinho e também por ter achado sua filha com saúde e bem. (linhas 5 e 6).	Luciana muito preculpada ela rapidamente resolveu volta pra casa, saindo do posto de saúde Luciana se deparar com seus pais e pedir desculpa e pedir pra volta pra asa e seus pais muito felis por acha-lá. Pergunta se ela ta bem e voltam pra casa. (linhas 8 a 11).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No quadro acima, temos como se deu a constituição no deslanche da narrativa de A3. Embora o mesmo, em sua autoavaliação, tenha apontado o deu desfecho como capaz de configurar-se claramente como final da história, é notório o aprimoramento das ideias na revisão de seu texto, expondo os eventos elencados de maneira mais coerente e apontando dados mais evidentes que contribuem com o leitor para a melhor compreensão da história, uma vez que há inserção, inclusive, dos sentimentos e emoções dos personagens nas ações finais que compõem a narrativa. De maneira assertiva, verificamos que a oportunidade de autoavaliação proporcionou um aprimoramento no âmbito do desenvolvimento das ideias que compuseram a narrativa de A3, reforçando a necessidade da utilização de instrumentos de retomadas por parte dos professores de língua portuguesa que viabilizem a reescrita textual em sala de aula como parte integrante do processo de aprendizagem dos alunos em relação à habilidade de escrita de um gênero textual específico.

A *Produção Textual 3 de A5* (ver anexo AB) também iniciou-se com a execução do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” como parte do planejamento de sua escrita, uma vez que reiteramos a ideia defendida por Antunes (2003) de que a produção de um texto escrito precisa ser precedida por uma etapa inicial na qual o escritor planeja como o texto vai iniciar, qual a sequência que ele vai ter, como será a sua divisão em parágrafos, ou seja, toda a sua estruturação. Após a execução de uma partida do jogo, o aluno angariou subsídios para o desenvolvimento de seu texto, o qual foi composto por uma organização estrutural linear, composta por uma exposição, uma complicação, um clímax e um desfecho, uma vez que o aluno registrou uma sucessão de eventos organizados em partes que passaram a serem bases condutoras e garantiram a unidade temática do enredo da narrativa, conforme mostra a transcrição abaixo:



**Quadro 29** - Transcrição da Produção Textual 3 de A5

## A falta de uma aluna: A busca da aluna perdida

1 Era uma vez uma menina chamada, Luciana, ela era uma adolescente, igual aos outros (as)  
 2 adolescentes. Ela um dia contou aos seus pais que ia para a escola mais na verdade ela estava  
 3 fugindo de casa! E nessa manhã na escola a professora tava sentindo falta de uma aluna mais  
 4 no começo ela nem deu bola para isso mais depois ela percebeu, realmente estava faltando  
 5 uma aluna, Luciana, No fim da aula ela ligou para os pais de Luciana, eles conversaram sobre  
 6 ela! Os pais de Luciana, primeiramente falaram com a melhor amiga dela, a amiga dela  
 7 disse que não sabia onde ela estava e por fim com a vizinha! A vizinha disse que viu Luciana  
 8 entrando no partagem soping.

9 Os pais de Luciana, foram ao shopping partagem e quando Luciana notou a presença  
 10 deles sem eles perceberem ela saiu do partagem, eles falaram com o segurança do shopping,  
 11 ele falou que ela já tinha saído, assim os pais falaram com a avizinha e assim a vizinha  
 12 contratou um detetive profissional, Dom Chapelón. Eles buscaram por Luciana.

13 Mais o cetetive, a achou se divertindo e levou ela para casa e assim. Ele foi apresentado  
 14 na TV.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O texto de A5 inicia-se com um estado de equilíbrio inicial, no qual Luciana (protagonista da narrativa) é apresentada como uma adolescente “*igual aos outros (as) adolescentes*” (linhas 1 e 2), o que nos revela um padrão comportamental da menina que não vai além do que é esperado para pessoas com idade variante entre 12 e 18 anos. Entretanto, logo em seguida, o leitor é surpreendido com um conflito que contradiz com a expectativa criada por ele por meio da introdução apresentada por A5: “*Ela um dia contou aos pais que ia para a escola mais na verdade ela estava fugindo de casa!*” (linhas 2 e 3). Embora a tentativa de ludibriar os pais seja uma atitude muito constante durante a adolescência, a protagonista da narrativa excede o patamar da “mentira” e foge de casa. Reconhecemos que essa fuga faça parte do imaginário desse grupo de pessoas quando são confrontados ou impedidos de realizarem algo que muito desejam, mas são poucas as exceções que ultrapassam a abstração dessa ideia e partem para a sua execução.

A partir de então, eventos de busca pela menina desaparecida vão norteando a narrativa, até que ela chega ao ponto de maior tensão quando aqueles que a buscam (seus pais) e menina fujona dividem o mesmo espaço sem que a vejam, como pode ser lido a seguir: “*Os pais de Luciana, foram ao shopping partagem e quando Luciana notou a presença deles sem eles*

*perceberem ela saiu do partagem.*” (linhas 9 e 10). O fragmento expressa o ponto máximo que o conflito alcança e, a partir dele, o leitor vai sendo conduzido para o deslanche da história com a contratação de um detetive profissional para continuar as buscas. Acreditamos, assim, que a dificuldade em encontrar a garota desaparecida foi gerando nas pessoas que convivem com ela uma preocupação a qual foi tomando uma proporção maior, necessitando de uma profissionalização nessa busca que, até então, se dava por meio dos próprios pais através de “pistas” dadas pela vizinha da família e pelo segurança do shopping. Essa seriedade maior que passou a ser dada à situação a partir da contratação de um detetive agilizou o processo de encontro da menina: *“a vizinha contratou um detetive profissional, Dom Chapelon. Eles buscaram por Luciana. Mais o detetive, a achou se divertindo e levou ela para casa e assim. Ele foi apresentado na TV.”* (linhas 11 a 14). A maneira como a menina foi encontrada, revelada no trecho acima, nega a nossa hipótese registrada anteriormente em relação à descrição da protagonista no início do texto, uma vez que a fuga se deu para garantir um momento de diversão da adolescente o que, possivelmente, não era permitido pelos seus pais, já que ela precisou “fugir” para realizá-lo. Nesse caso, trata-se de algo relativamente comum entre os adolescentes que buscam “fugir do controle” dominador de seus pais na busca de uma liberdade, mesmo que momentânea.

Durante a história revelada na escrita da narrativa de A5, observamos a presença de elementos estruturais que compõem o enredo do texto do aluno subsidiados pelo jogo utilizado na etapa inicial de planejamento do texto, como: a) personagens: pais de Luciana, professora, detetive, vizinha da família e amiga da protagonista; b) espaços: escola e Shopping Partage; os quais interagem com a ideia central da história (também sugerida pelo jogo), que diz respeito à fuga da protagonista, de maneira a manter a coerência da narrativa, por meio da manutenção de uma única unidade temática. Porém, percebemos que o aluno colaborador, utilizando a dica ofertada pelas cartas amarelas que compõem o jogo, trouxe ao desfecho da narrativa a bonificação sugerida na partida executada (apresentação na TV de quem encontrar a desaparecida) de maneira sintética, de modo a não explorar essa ideia para o enriquecimento do deslanche de sua narrativa.

Ao deparar com o item 9 (nove) do questionário de autoavaliação (ver Anexo AC), o qual introduz a etapa de reescrita, A5 reflete sobre a conclusão de sua produção textual e a julga como parcialmente positiva e parcialmente negativa a ideia de seu desfecho ser capaz de configurar-se claramente como final da história. Na coluna referente a sugestões, A5 justifica a sua resposta ao item 9 (nove) como parcialmente positiva e parcialmente negativa com o fato de sua história “terminar muito simples”, estando essa “simplicidade” relacionada à sintetização de uma ideia pouco desenvolvida. A nossa hipótese é que, nesse momento, o aluno

tenha compreendido, após fazer a releitura de seu texto e norteado pelos questionamentos presentes na autoavaliação, que o evento ofertado como sugestão de ideia pelas cartas de bonificação do jogo de tabuleiro pode ser melhor explorada por ele. No mais, o aluno colaborador avaliou a sua escrita em se tratando das demais perguntas que compuseram esse instrumento avaliativo como aspectos contemplados na sua primeira versão textual, o que resultou em poucas alterações em sua reescrita (ver Anexo AD), conforme pode ser visto na transcrição abaixo:

**Quadro 30** - Transcrição da Reescrita da Produção Textual 3 de A5

A falta de uma aluna: A busca da aluna perdida	
1	Luciana era uma adolescente, igual aos outros (as) adolescentes.
2	Ela um dia contou aos pais que ia para a escola mais na verdade ela estava fugindo de
3	casa! E nessa manhã, na escola a professora tava sentindo falta de uma aluna, mais no
4	começo ela nem deu bola para isso mais depois ela percebeu, realmente que tava faltando
5	uma aluna, Luciana. No fim da aula a professora ligou para os pais de Luciana, eles
6	conversaram sobre Luciana! Os pais de Luciana, primeiramente falaram com a melhor
7	amiga de Luciana, a amiga disse que não sabia onde ela estava, e por fim falaram com a
8	vizinha a vizinha disse que viu Luciana entrando no partage shopping.
9	Os pais de Luciana, foram ao shopping e quando Luciana notou a presença deles sem
10	eles perceberem ela saiu do shopping, eles foram falar com o segurança do shopping, ele
11	falou que já tinha saído, assim os falaram com a vizinha, e a vizinha contratou um detetive
12	profissional Dom Chapelón e depois quase desistindo.
13	Ele a encontrou no parque da Liberdade se divertindo e ele a levou para casa. E ele foi
14	apresentado na TV como heroi local.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

A partir da leitura do texto exposto no quadro acima e, estabelecendo uma comparação entre a escrita e a reescrita da narrativa de A5, notamos que o aluno colaborador não julgou necessário nenhum tipo de modificação estrutural nas etapas de exposição, complicação e clímax de sua narrativa, de modo que o acréscimo, ainda de maneira singela, se deu no âmbito das ideias em relação a aspectos informativos que pudessem valorizar a sugestão de bonificação ofertada pela carta amarela durante a execução de uma partida do jogo “Onde está Luciana?”, conforme expõe o quadro abaixo:

**Quadro 31** – Comparação do desfecho da produção textual de A5 – escrita e reescrita

Escrita Textual	Reescrita Textual
A vizinha contratou um detetive profissional, Dom Chapelón. Eles buscaram por Luciana. Mais o detetive, a achou se divertindo e levou ela para casa e assim. Ele foi apresentado na TV. (linhas 11 a 14).	A vizinha contratou um detetive profissional Dom Chapelón. <b>Ele procurou por Luciana vários dias e depois quase desistindo. Ele a encontrou no parque da Liberdade</b> se divertindo e ele a levou para casa. E ele foi apresentado na TV <b>como herói local.</b> (linhas 11 a 14).

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

No quadro acima, constatamos, por meio dos registros presentes na reescrita de A5, que o mesmo sentiu a necessidade de referenciar o espaço físico no qual Luciana estava quando foi encontrada pelo detetive Dom Chapelón, sendo ele um lugar que também fez parte da composição do jogo como “uma casa” presente no tabuleiro do jogo: parque da Liberdade. Além disso, a “apresentação na TV” do detetive sinalizada pelo aluno na primeira versão de seu texto passa a ser contextualizada em sua revisão textual, de modo que o aluno justifica essa aparição à medida que introduz a informação que o detetive foi apresentado na TV como herói o que, implicitamente, relacionada essa aparição ao fato do personagem ter encontrado a protagonista desaparecida.

Nesse momento, ressaltamos a necessidade de retomarmos a análise das composições dos títulos das narrativas referentes à proposta de *Produção Textual 3* criados pelos alunos colaboradores nessa fase da pesquisa, tais quais:

A1: A tristeza dos pais do sumiço de sua filha

A2: Multirão: todos por Luciana

A3: A atitude desfeita por Luciana

A5: A falta de uma aluna: A busca da aluna perdida

Os registros acima expressam que os alunos conseguiram desenvolver a aprendizagem a partir do momento de interação mediado pela pesquisadora após a proposta de escrita recomendada pela atividade de *Produção textual 2*, no qual houve a necessidade da apresentação da distinção entre título e tema, uma vez que, na ocasião, conforme vimos no tópico anterior, os alunos colaboradores intitularam seus textos com as suas respectivas temáticas, o que não foi recorrente nas narrativas elaboradas a partir da proposta de *Produção Textual 3*. Vale ressaltar que os títulos acima se mantiveram nas etapas de escrita e reescrita de A1, A2 e A5, havendo somente a alteração do título na reescrita de A3, conforme pode ser visto abaixo:

A3 Escrita: A atitude desfeita por Luciana

A3 Reescrita: Um anúncio pode muda todo planejamento de Luciana

Os registros acima demonstram que a mudança do título na narrativa por parte de A3 não se deu por uma incompreensão conceitual dessa etapa do texto, mas por opção do aluno colaborador, já que se trata simplesmente de escolhas lexicais, uma vez que as sentenças utilizadas nas etapas de escrita e reescrita se constituem títulos coerentes com a narrativa produzida. A3 opta por um título que cria no leitor uma maior expectativa para realizar a leitura de sua narrativa por meio do suspense gerado pela mudança de planejamento da protagonista por intermédio de um anúncio, causando curiosidade no leitor para saber que tipo de anúncio foi capaz de mudar o planejamento de Luciana. Assim, temos uma progressão unânime na aprendizagem dos 4 (quatro) alunos colaboradores em se tratando da distinção entre título e tema, expressa de maneira concreta por meio de registros escritos em suas produções textuais.

Através da realização dessa etapa de nossa intervenção, bem como comparando os resultados obtidos por meio das três produções textuais resultantes das atividades propostas até o exato momento de nossa pesquisa, vislumbramos a sistematização de um trabalho com a escrita de narrativas pelos alunos como um caminho a ser trilhado por nós professores de português capaz de gerar resultados gradativamente positivos em se tratando da aprendizagem dessa habilidade tão necessária e, ao mesmo tempo, tão “penosa” para muitos dos nossos alunos. Nesse momento, também chamamos a atenção para as estratégias a serem utilizadas durante o processo interventivo, considerando a afetividade essencial para a aproximação do aluno ao objeto de estudo, ressignificando aquilo que, até então, era visto pelos alunos como algo muito difícil ou, até mesmo, inalcançável. Desta feita, acreditamos que o jogo “Onde está Luciana?” foi um elemento primordial para o estabelecimento de uma relação afetiva entre os alunos colaboradores e o conteúdo em estudo, uma vez que não tivemos nenhuma resistência em relação ao cumprimento de todas as etapas que constituíram a pesquisa.

#### **4.4 Aprendizagem consolidada e autonomia na escrita de narrativas: marcas de um processo de ensinagem eficaz**

Após a realização de 10 (dez) encontros com o grupo de alunos colaboradores, os quais oscilaram entre as modalidades presencial e remota, realizamos o 11 (décimo primeiro) e último encontro conforme planejado, no qual foi solicitada aos 4 (quatro) alunos presentes no momento a realização da produção textual escrita de uma narrativa (Apêndice H), a qual compôs o agrupamento da quarta etapa do *corpus de análise* de nossa pesquisa. Vale ressaltar que a ausência de A4 na realização dessa proposta de atividade se deu devido a sua evasão durante a pesquisa, justificada pelo desestímulo do aluno diante da impossibilidade de seu

comparecimento aos encontros presenciais, conforme já justificado anteriormente. Quanto à *Produção textual 4*, trata-se de uma atividade na qual o aluno colaborador foi convidado a produzir um texto narrativo com um tema de sua escolha, levando em consideração todas as aprendizagens adquiridas durante o nosso estudo acerca das narrativas.

Assim como a proposta de *Produção textual 1*, a saber, a atividade de sondagem, essa atividade foi realizada sem nenhuma mediação da pesquisadora, uma vez que o nosso objetivo ao realizá-la trata-se da verificação de como o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” favoreceu para a consolidação da aprendizagem dos alunos colaboradores referente à produção de narrativas. Embora não tenha sido realizada nenhuma execução da partida do jogo como composição da etapa que Antunes (2003) nomeia de planejamento textual, compreendemos que as execuções das partidas do jogo realizadas durante outros encontros da intervenção didática subsidiaram os alunos no que concerne à organização estrutural mental de seus textos que, diante da realização de “treinos” orientados pela professora e mediados pela composição do jogo, viabilizaram o aprimoramento dessa escrita que, no início da realização da pesquisa por meio das primeiras produções textuais dos alunos colaboradores, apresentou-se com muito comprometimento no que diz respeito a sua estruturação, conforme subsídios teóricos de Gancho (2006) e Brandão (2000) que norteiam o assunto.

Em sua *Produção textual 4* (ver anexo AE), A1 expressa a consolidação de uma aprendizagem voltada para a escrita de uma narrativa, à medida que estrutura o seu texto por meio de sua composição em quatro etapas, a saber: exposição, complicação, clímax e desfecho, como pode ser visto na transcrição abaixo:

**Quadro 32** - Transcrição da Produção Textual 4 de A1

A partida enesquesive	
1	Lucas e um garoto que gosta de jogos e animes.
2	Um dia ele foi jogar com os amigos e eles perderam eles teriam que mandar um
3	vídeo para a internete para ir para um campeonato,
4	Um certo dia ele foram gravar o vídeo começaram a partida ele estavam perdendo
5	3 a 1.
6	Lucas pensol e falou que estava na horade virar entam eles começaram a se
7	esfossar começaram a jogar melho e ganharam a partida de free fire de 4 a 3 postaram
8	o vídeo e ganharam o campeonato em primero lugar começaram com um canal de jogo
9	eles começaram a ganha novos amigos e comesol a ser um rotina de diversão.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Conforme exposto no quadro acima, o aluno colaborador inicia sua história apresentando o protagonista: *“Lucas é um garoto que gosta de jogos e animes.”* (linha 1). A apresentação acima nomeia e caracteriza o gosto do personagem por jogos e animes, estando esses referenciados a elementos de diversão recorrentes nas produções textuais do aluno colaborador, uma vez que ele inseriu esses dados em sua *Produção textual 3*, revelando uma afetividade do aluno em relação ao assunto. Acreditamos na hipótese de uma identificação entre o autor do texto e o protagonista do enredo, reforçada na observação da pesquisadora em relação a objetos de uso pessoal do aluno tematizados por personagens de animes e a escutas durante as intervenções presenciais cujos debates existentes entre ele e outro colega permeava a temática. Diante da apresentação dessa preferência do protagonista da narrativa, A1 dar continuidade em sua escrita com a apresentação do primeiro evento do texto, se configurando como conflito, uma vez que Lucas e seus amigos estão jogando com o propósito de gravar um vídeo dessas jogadas para participar de um campeonato pela internet e os resultados não são exitosos: *“Um certo dia ele foram gravar o vídeo começaram a partida ele estavam perdendo 3 a 1.”* (linhas 4 e 5). A expressão que introduz a sentença acima (*um certo dia*), bem como a que introduz o parágrafo anterior (*um dia* – linha 2) revelam uma marcação temporal progressiva existente entre os eventos que constituem o enredo do aluno, de modo que eles se organizam cronologicamente em uma sequência lógica que viabiliza a coerência da narrativa. Uma disposição cronológica, embora que, dessa vez, implícita, também foi observada na sequência de tentativas utilizadas para a realização “dessa gravação”, na insistência, dos personagens, em conseguir cumprir o objetivo da filmagem: expor o triunfo do grupo na execução das partidas, de modo que justificasse a sua participação no campeonato.

Essa continuidade dos eventos na produção textual do aluno chega ao clímax, quando, perdendo de 3 a 1, Lucas estimula seus colegas a se esforçarem mais para vencerem a partida: *“Lucas pensol e falou que estava na hora de virar entam eles comesaram a se esfossar começaram a jogar melho e ganharam a partida de free fire de 4 a 3.”* (linhas 6 a 7). Esse estímulo de Lucas resulta em um aprimoramento na execução das jogadas pelo grupo, o que culmina em um resultado de vitória da partida para o grupo de amigos, sendo este o momento de maior tensão do enredo, quando o conflito alcança o seu ponto máximo, a partir do qual, o texto vai se configurando para a sua conclusão. Esta, por sua vez, é expressa por A1 com a manutenção da ideia comumente defendida pelos clássicos literários infantis de um “final feliz”, através da conquista/vitória do herói da narrativa que, quase sempre, é representado pelo protagonista, como pode ser lido a seguir: *“ganharam o campeonato em primeiro lugar começaram um canal de jogos eles começaram a ganhar novos amigos e comesol a ser um rotina de diversão.”* (linhas 8 e

9). Nessa situação, Lucas e seus amigos ganham a partida de Free Fire, postam a gravação do vídeo na internet e ganham o campeonato em primeiro lugar. A escrita do deslanche da narrativa é aprimorada a partir da inserção de uma continuidade no enredo da história que vai além da vitória no campeonato, revelada pela mudança na rotina de Lucas e seus amigos e companheiros de jogada, à medida que criam um canal de jogos, fazem novas amizades e começam uma nova rotina de diversão.

A1 consegue manter em toda a sua organização textual uma unidade temática marcada por um sujeito agente, Lucas (protagonista), do qual desencadeiam todas as ações narradas, garantindo a coerência, a coesão e a harmonia dos eventos expressos no texto. Essa harmonia também é revelada pela organização do texto em parágrafos que marcam uma sucessão de eventos lineares de um enredo bem delineado em etapas interligadas por elementos coesivos que expressam uma marcação temporal cronológica entre eles. Em se tratando do título, o aluno colaborador também obtém sucesso à medida que elenca a sentença “A partida enesquive” para nomear o enredo que ele constituiu para delinear a sua narrativa, uma vez que, de maneira clara e coerente com os acontecimentos presentes no texto escrito, o aluno consegue apresentar de maneira resumida o enredo de seu texto ao leitor.

De maneira geral, julgamos muito positiva o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno no que tange à escrita da produção de texto, lembrando que, na Produção Textual 1 (sondagem), o mesmo não conseguia sequer distinguir a narrativa do relato, haja vista que realizou a sua escrita com a ausência dos principais elementos textuais estruturais defendidos por Gancho (2006) e Brandão (2000) como componentes de uma narrativa, o que configurou sua escrita em um pequeno relato envolvendo a temática da COVID, a qual compõe o assunto mais recorrente nas redes de comunicações entre os pares da atualidade.

Assim como A1, A2 também obteve uma evolução significativa no quesito escrita de textos narrativos, o que foi perceptível no desenvolvimento autônomo do aluno na resolução da atividade de *Produção Textual 4* (ver anexo AF), conforme transcrição expressa no quadro abaixo:



**Quadro 33** - Transcrição da Produção Textual 4 de A2

A queda que traumatizou Gabriel	
1	Um certo dia um menino que se chamava Gabriel Ele foi até sua Escola como todos os dias Ele estava no recreio brigando com seus colegas só que no pátio tinha escada Ele não tinha visto está escada Ele pulou torceu o pé a Prima dele Estudava com Ele foi segurando nela até chega em casa
2	quando foi de noite a mãe dele foi com Ele pro hospital Ele quase enjessa a perna pra Ele
3	consegui andar denovo Ele deve Espera 15 pra recuperação Ele ficou com trauma e nunca
4	mais voltou pra sua Escola antiga.
5	Então mãe colou Ele pra estudar em uma Escola particular Ele Esqueceu a
6	Experiencia tuim da outra Escola conheceu novas pessoas novos amigos e passou a viver
7	uma vida com todas as outras pessoas

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Conforme texto expresso no quadro acima, o aluno colaborador iniciou revelando o protagonista da história (Gabriel) e expôs uma ação rotineira desse protagonista que diz respeito a sua ida à escola: *“Um certo dia um menino que se chamava Gabriel Ele foi até sua escola como todos os dias.”* (linhas 1 e 2). Esse trecho acima expressa a apresentação do enredo da narrativa através de um estado de equilíbrio inicial no qual está inserido o personagem “Gabriel” com a manutenção de uma rotina que se configura com a sua ida diária à escola. Porém, a expressão “Um certo dia” traz ao leitor uma expectativa diferenciada para a ocasião, revelada por meio do rompimento dessa constância pela especificidade do momento aparentemente reverberado pela sentença que aponta para uma temporalidade particularizada.

Essa hipótese logo é confirmada quando A2 dá continuidade à narração com a apresentação de um evento que pode ser nomeado de conflito, à medida que se trata de um estado de desequilíbrio propiciado pela torção do pé do protagonista ao se deparar com uma escada a qual precisou pular. A torção o levou a um hospital, acompanhado de seus pais, na tentativa de resolução de um problema que conduziria o personagem a atingir um novo estado de equilíbrio. Porém, nesse momento, o enredo chega ao ponto de maior tensão, uma vez que A2 revela que o “acidente” causou um trauma no protagonista, como pode ser lido a seguir: *“Ele ficou com trauma e nunca mais voltou pra sua escola antiga.”* (linhas 3 e 4). Esse evento revela o ápice do enredo o qual, a partir de então, vai sendo delineado para o desfecho, etapa na qual um novo estado de equilíbrio apresenta-se na história, a saber: *“então mãe*

*colou ele pra estudar em uma escola particular Ele esqueceu a espereenca ruim da outra escola conheceu novas pessoas novos amigos e passou a viver uma vida com todas as outras pessoas.*” (linhas 5 a 7). Esse fragmento expõe um final feliz para o protagonista marcado pela superação de uma experiência negativa vivenciada que marcou a sua vida. Na situação, a mudança de espaço possibilitada pela mãe de Gabriel contribuiu para o triunfo do garoto no âmbito emocional que reverberou nas relações físicas estabelecidas entre ele e “outras pessoas” no novo espaço físico no qual passou a conviver.

Temos, assim, na constituição textual de A2, um evento que gerou como consequências no enredo da narrativa outros eventos, delimitados por uma marcação temporal cronológica, resultando em uma sucessão de eventos que se organizam para uma situação final o que diz respeito a uma característica própria dos textos narrativos. Vejamos como o A2 apresentou esse fenômeno em seu texto relacionando as ações do protagonista Gabriel: 1) está brincando; 2) pula a escada; 3) torce o pé; 4) vai para casa; 5) vai com a mãe para o hospital; 6) engessa a perna; 7) fica com trauma; 8) não volta para a escola antiga; 9) vai estudar em uma nova escola; 10) esquece o que aconteceu e passa a viver nova vida. Notamos que, embora o aluno colaborador tenha elencado muitos eventos para a constituição de seu texto, ele conseguiu manter a unidade temática do enredo, de modo que as ações do protagonista são desencadeadas por intermédio de um tema norteador de maneira contínua e coerente. Essa organização das ideias no texto de A2 ficou muito visível quando o aluno elencou-as através de parágrafos que mantiveram uma composição harmônica entre a apresentação, o conflito, o clímax e o desfecho da história.

Quanto à elaboração do título do texto, observamos que o aluno compreendeu a distinção entre título e tema por meio das discussões provocadas nos encontros anteriores, inclusive, entendendo a necessidade da presença dessa etapa como constituição do próprio texto, uma vez que os seus primeiros registros dessa etapa se deu por meio da reprodução do tema sugerido pela colaboradora para nortear a sua escrita e, somente após o trabalho mediado pela pesquisadora voltado para a distinção entre tema e título, o aluno registra a sua aprendizagem efetiva acerca do assunto por meio da escolha de um título coerente, que apresenta o assunto abordado em seu texto.

Desta feita, observamos que A2 evoluiu significativamente em relação à aprendizagem da escrita de textos narrativos em sua composição estrutural, haja vista que a Produção Textual 1 do aluno apareceu com muito comprometimento, inclusive em relação à unidade temática resultante da sucessão de eventos elencados pelo aluno durante a história, de modo que essa incoerência não foi revelada por ele em sua Produção Textual 4, conforme discutimos anteriormente.

Uma aprendizagem muito significativa expressa por meio do processo de escrita através dos registros coletados durante a pesquisa foi uma evidência revelada por A3 em seu texto (ver anexo AG). Como não obtivemos o registro de sua atividade de sondagem, tomaremos por parâmetro de comparação a *Produção Textual 2* do aluno colaborador como escrita inicial proveniente da intervenção da pesquisa, embora compreendamos que essa escrita se deu com a mediação do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?” como subsidiador de informações que compuseram a narrativa, o que a diferencia da referência que obtivemos dos demais alunos colaboradores através da atividade de *Produção Textual 1*, os quais a realizaram sem a utilização do jogo como componente da etapa de Planejamento textual. Vejamos o resultado da *Produção Textual 4* do aluno no quadro abaixo:

**Quadro 34** - Transcrição da Produção Textual 4 de A3

Os bolhinhos de chuva de Sófia

1 Um certo dia uma menina chamada Sófia tinha apenas 13 anos, mora na cidade de  
 2 Campina Grande, Bairro Monte Santo Sófia era uma menina saudável adorava ir  
 3 para casa de sua avó 3 onde ela se juntam e fazia bolinhos de chuva quando. Sófia não  
 4 enrolava ela mergulhava os 4 bolinho no açúcar. Sófia não enrolava ela mergulhava os  
 5 bolinhos no açúcar.

6 Até que um dia sua avó ficou muito doente, e Sófia muito triste vendo aquela  
 7 situação, resolveu com a receita da sua vó sair para vende aqueles bolhinhos para ajuda  
 8 sua vó comprar os remédio que ela precisava, e ali sua vó só disse que Sófia não  
 9 precisava se preculpar que logo ia ficar bem.

10 Mesmo assim Sófia preparando toda receita viu que sua vó estava piorando cada  
 11 dia mais muito triste, Sófia começou a chora e disse a sua vó que ia conseguir o dinheiro  
 12 o mais rápido possível

13 Muito cansada por ter trabalhado o dia inteiro Sófia foi até o quarto e disse a sua  
 14 vó que já tinha conseguido a metade do dinheiro faltava 30,00 R\$ e sua vó muito  
 15 preculpada com sua saúde. Disse muito obrigada minha neta Sófia bem feliz, disse que  
 16 não demorava já voltava com o dinheiro completo, Sófia deu mas uma volta pela  
 17 cidade e conseguiu o resto do dinheiro. Ela bem feliz,

18 Rápidamente foi na farmácia que avia do lado de sua casa e comprou os 3 rémedio  
 19 necessário da sua vó

20 Sófia chegou em casa muito alegrir e disse a sua vó que já tinha comprado seu  
 21 medicamento. Ela tomou e era 13:00 da tarde começou a fazer efeito, ali começou  
 22 chega novamente suas força e toda fraqueza ela não tava mais, Sófia muito alegre por  
 23 isso, resolveu fazer um lanche saudável para sua vó, e ela não corre o risto de ficar  
 24 doente denovo.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

O texto do aluno expresso no quadro acima revela uma organização estrutural de uma história que corresponde com ao que Brandão (2000) e Gancho (2006) propõem enquanto texto narrativo, de modo que se trata de uma escrita que mantém uma unidade temática entre uma sucessão de eventos desencadeados através de um estado de equilíbrio inicial que, por meio de um evento, reverbera em um desequilíbrio dessa narrativa que, logo, volta a um novo estado de equilíbrio, por meio do qual há um processo de reflexão do fato narrado, podendo ela estar explícita ou não no texto. Vale ressaltar que toda essa organização passa a ser materializada por um enredo composto por: exposição, complicação, clímax e desfecho, conforme podemos observar abaixo:

**Quadro 35** – Organização estrutural do enredo da narrativa de A3

<b>GANCHO (2006)</b>			
Exposição	Complicação	Clímax	Desfecho
Apresentação da protagonista da história e contextualização do evento que inicia o enredo (linhas 1 a 5)	A doença da avó de Sofia (linha 6)	Sofia assume a responsabilidade e busca conseguir o dinheiro para comprar o remédio de sua avó (linhas 7 a 15)	Sofia consegue dinheiro, compra o remédio de sua avó, ela começa a ter melhora e elas comemoram (linhas 17 a 24)
<b>BRANDÃO (2000)</b>			
Estado de equilíbrio inicial por meio do ajuntamento entre Sofia e sua avó para fazer bolinhos de chuva.	Desequilíbrio marcado pela doença da avó de Sofia.	Busca por um novo estado de equilíbrio através da tentativa de Sofia para angariar verbas através da venda dos bolinhos de chuva para a compra do remédio de sua avó.	Estado de equilíbrio final com a recuperação da saúde da avó de Sofia, permeado por uma reflexão implícita de que: devemos ajudar as pessoas quando necessitam; a união faz a força; a resolução de situações muito depende de um esforço nosso.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

De acordo com as informações contidas no quadro acima, percebemos que A3 conseguiu compreender a organização estrutural de um texto narrativo, revelada por seus registros escritos que apontam para a constituição de um texto composto por eventos bem marcados, delimitados por uma marcação temporal, de modo que um evento passa a ser consequência de outro, com a presença de um conflito, que faz com que a narrativa se organize para uma situação final. Os eventos que compuseram o enredo foram elencados em blocos de textos, a saber, parágrafos, em uma disposição continuada, com uma conexão estabelecida por expressões coesivas que estabeleceram uma ligação entre as ideias apresentadas favorecendo a coerência textual, a exemplo de: até que um dia; mesmo assim, rapidamente.

Essa organização estrutural não foi percebida na Produção Textual 2 de A3, como já foi visto anteriormente, quando o mesmo já inicia sua história nomeando a protagonista e apresentando o conflito que desequilibrou a narrativa, de modo a suprimir a etapa de exposição. Além disso, não foi identificado um clímax no texto 2 do aluno, o que desencadeou em uma leitura constante, inerte, sem dinamicidade, por meio de relatos sucessivos de buscas por Luciana em lugares distintos, resultando no encontro da Protagonista. Assim, constatamos uma evolução significativa no que tange à aprendizagem da escrita de um texto narrativo por A3, diante da comparação estabelecida entre a Produção Textual 2 e a sua Produção Textual 4, ressaltando que a produção inicial do aluno colaborador aconteceu com mediação e a final, com todos os progressos já pontuados, ocorreu sem nenhum tipo de mediação. Por fim, reiteramos a evolução no quesito produção textual de narrativas através da construção textual de A5 (ver anexo AH), conforme transcrição abaixo:

**Quadro 36** - Transcrição da Produção Textual 4 de A5

O poder de uma entidade

1 Henry e filho de um cientista. Meu pai quer ser um dos maiores cientistas do mundo  
 2 mais voltando ao assunto, eu moro em um vilarejo pobre, Astlevânia.  
 3 Um dia eu fiz um experimento com meu pai, mais não deu certo, os ingredientes  
 4 foram: argila, água, ácido e uma pedra pequena radioativa, depois de dias notei a argila se  
 5 mexendo mais achei que era só impressão minha, conforme os dias se passaram ela tinha  
 6 coisas a mais tipo: uma espécie de asas, mais achei que era meu pai fazendo formas de  
 7 coisas na argila, ou seja me dando um trote, mais um belo dia tinha que acontecer o que  
 8 o que eu mais temia que aquilo que eu achava que era um trote fosse verdade.  
 9 Um monstro radioativo. Destruí minha casa! E o monstro fugiu para os céus, depois  
 10 de uns dias, ele voltou maior mais forte e assustador, não era mais aquela bola de argila,  
 11 mais sim um monstro assustador, horrendo e amedrontador, ele estava destruindo e  
 12 matando todos de Astlevânia, os únicos sobreviventes foram eu e meu pai, enfim ele tinha  
 13 um nome: entidade 19 e o porque, porque tinha mais 18 entidades amedrontadas recém  
 14 descobertas, tão amedrontadoras quanto a entidade 19 ou até mais amedrontados, mais  
 15 meu pai conseguiu fazer um esconderijo para se esconder da entidade 19 a reencarnação  
 16 do terror do medo do meu pai conseguiu fazer um portal interdimensional, ou um buraco de  
 17 minhoca, fale como preferir, ele disse que só um podia entrar lá, eu entrei lá e eu não  
 18 podia voltar mais, e o porquê? Porquê o portal fechou por causa da entidade 19, meu pai  
 19 estava sendo controlado e o nome da dimensão Webcaixablim e eu consegui o poder do  
 20 espaço e do tempo  
 21 Eu consegui abrir o portal com meu novo poder, quando eu voltei com muita  
 22 dificuldade quase morrendo usei meu feitiço mais forte e eu o derrotei e quando eu o  
 23 derrotei descobri uma coisa para cada entidade derrotada e capaz de conseguir um desejo e  
 24 o porquê cada entidade é uma divindade suprema e eu fui derrotando uma por uma e o  
 25 meu último desejo foi que tudo voltasse ao normal.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Em relação à transcrição exposta no quadro acima, gostaríamos de destacar a primeira sentença do texto do aluno, a qual foi desenvolvida na terceira pessoa do plural, sinalizando que a história seria contada por um narrador observador. Porém, na sentença seguinte, esse narrador se revela como personagem da história e apresenta toda a narrativa em primeira pessoa do singular o que, hipoteticamente, acreditamos que essa oscilação do foco narrativa no início da história tenha se dado por falta de atenção e/ou planejamento textual do aluno colaborador, haja vista que, após essa ocorrência, não tivemos nenhum outro episódio no texto de mudança de foco narrativo, evidenciando uma progressão de aprendizagem do sujeito produtor aprendendo, revelando uma aprendizagem que se efetiva à medida que o trabalho frequente, consistente e sistemático ocorre.

Logo em seguida, A5 apresenta o elemento conflitante da narrativa, o qual é responsável pelo desequilíbrio de um estado inicial do enredo, trata-se de um experimento não exitoso realizado entre o protagonista e seu pai: “*Um dia eu fiz um experimento com meu pai, mais não deu certo.*” (linha 3). O resultado inesperado do experimento originou um monstro composto por argila, o qual foi descrito minuciosamente por A5 em seu texto, o que ajuda o leitor a visualizar mentalmente a criatura, fazendo com que ele imerja na história narrada. Essa aproximação do leitor com o enredo da narrativa é uma característica desse gênero de texto o qual, de maneira específica, o afeta e garante uma continuidade na leitura. Após a exibição do conflito, o aluno colaborador desencadeia alguns eventos que se sucedem em torno de uma unidade temática que se mantém do início ao fim de seu texto e que podem ser visualizados nas linhas 9 a 16 do texto: 1) criação do monstro radioativo; 2) destruição da casa de Henry pelo monstro; 3) a fuga do monstro para os céus; 4) o retorno do monstro à terra ainda mais forte e assustador; 5) matança da humanidade, sobrevivendo apenas Henry e seu pai; 6) criação do portal. Esses eventos elevam a narrativa para um ponto de maior tensão, que diz respeito ao controle do pai de Henry pelo monstro (nomeado pelo aluno de Entidade 19), o qual fecha o portal e Henry fica em apuros, até que consegue o poder “do espaço e do tempo” e consegue abrir o portal.

A retomada do poder pelo narrador personagem vai conduzindo à narrativa para o desfecho, uma vez que se trata da parte da história em que os conflitos são ou não solucionados. Assim, o protagonista volta à terra, derrota a Entidade 19 e descobre que para cada entidade derrotada, pode-se escolher a realização de um desejo. De posse dessa descoberta, ele derrota as 19 entidades e seu último desejo é que “*tudo volte ao normal*” (linha 25).

Os eventos narrados na produção textual 4 de A5 confirmam a nossa hipótese de que, diferentemente dos demais alunos colaboradores da pesquisa, ele possui um acervo de leitura de narrativas diferenciado, que vai para além dos clássicos literários infantis, mas que se expande para narrativas contemporâneas ao explorar enredos com personagens reais e/ou fictícios, como foi o caso do “Cientista Maluco” que descobriu uma máquina do tempo, presente na sua atividade de sondagem; do detetive “Dom Chapelom”, presente em sua produção textual 2; e, agora, de Henry e seu filho, que criam um monstro radioativo. Nesse caso, percebemos que o aluno é portador de um repertório narrativo vasto, necessitando, apenas, da aquisição de um conhecimento específico de habilidades escritoras capazes de fazê-lo se apropriar com maestria dessas habilidades e utilizá-las a seu favor, criando narrativas fictícias de seu agrado, com as quais se identifica, diferenciando-se dos demais colegas de turma porque agora sabe como fazer uso desse repertório de aprendizagem naquilo que, a seu modo e dentro de suas necessidades, gosta de fazer: narrativas “fantásticas”.

Comparando a *Produção textual 4* de A5 com a *Produção textual 1* do mesmo aluno, conferimos uma evolução significativa em se tratando da escrita de textos, haja vista que durante a atividade de sondagem, ele discorre um único evento (a viagem do protagonista) sem a presença de um elemento que desequilibre o estado inicial do protagonista e resultando em um novo estado de equilíbrio, culminando, também, na ausência de um deslanche no texto do aluno colaborador, de modo que A5 não finaliza seu texto por intermédio da conclusão de uma ideia, mas por meio do registro do vocábulo “Fim”. Assim, de maneira progressiva, as características que constituem um texto narrativo passam a ser reveladas na produção textual final do aluno durante a intervenção da pesquisa, levando-nos a compreender que houve uma evolução no processo de aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo abordado durante os encontros proporcionados pela pesquisa e mediados pela pesquisadora, instrumentalizada, em alguns dos momentos, com o jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”.

A criatividade, a ousadia, a inovação típicos de narrativas contemporâneas foram encontradas nas produções textuais de A5 desde a atividade de sondagem realizada pelo aluno. Porém, é notória a maturação gradativa do aluno em se tratando da constituição de uma aprendizagem da habilidade de escrita de narrativas através de uma progressão textual com ideias que paulatinamente vão se desenvolvendo delimitadas por uma marcação temporal, a qual passa a ser uma base condutora que faz com que a narrativa se organize em torno de eventos que conduzem o leitor para uma situação final. Na *Produção Textual 4*, um “erro” de um experimento faz talhar um monstro que coloca todos em perigo e, só através de um feitiço utilizado pelo protagonista da história, o monstro é derrotado.

Temos, assim, uma proposta de atividade que desafiou os alunos a retomarem os conhecimentos adquiridos durante os demais momentos de intervenção realizados no decorrer da pesquisa, sobretudo, através da utilização do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, para demonstrarem com autonomia a efetivação de uma aprendizagem relacionada à escrita de textos narrativos.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, é cada vez mais comum encontrarmos inquietudes permeando as práticas docentes no âmbito educacional, seja por intermédio dos próprios professores e/ou dos alunos; seja mediante pesquisadores da área. Desta feita, torna-se cada vez mais habitual a realização de estudos e pesquisas educacionais que sistematizam investigações com o intuito de solucionar os eventuais problemas que se encontram cada vez mais frequentes, por meio de procedimentos didático-pragmáticos para levantar hipóteses que darão suporte à análise ou teoria abordada.

Assim, foi através de um incômodo surgido nas aulas de português em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais que optamos por oportunizar uma ensinagem da produção de narrativas escritas de maneira mais funcional, despertando o aluno para as habilidades exigidas que desembocam em competências necessárias para ele através de um instrumento diferenciado, fugindo do trabalho que comumente é realizado pelo professor de português e norteado pela maioria dos livros didáticos, os quais direcionam esse processo de escrita por meio da leitura de textos narrativos, seguida por uma listagem de atividades de teor interpretativo e compreensivo, findando em uma proposta de produção escrita orientada mecanicamente.

Não podemos negar que, embora tenhamos muitos avanços nos estudos linguísticos que valorizam a utilização da modalidade oral nas diversas esferas sociais, a produção de textos escritos das mais diversas naturezas ainda prevalece no que tange a sua utilização em situações formais do cotidiano, de modo que o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, aprimoramento de seu uso fica à mercê de uma intervenção do professor de língua portuguesa. A BNCC (BRASIL, 2018) vem reforçar essa proposição quando assegura que a competência de produção de textos escritos, mais especificamente, de narrativas, deve ser consolidada nas primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais. Em contrapartida, é muito comum que essa intervenção docente aconteça de maneira inadequada através de práticas pedagógicas de escrita que se centram no ensino da palavra e da frase descontextualizadas, sem função, sem valor interacional, limitada a exercitar aspectos morfossintáticos da língua.

A problemática acima originou o seguinte questionamento: como otimizar a aprendizagem de narrativas escritas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais? Trata-se de uma indagação que resultou na hipótese, a qual foi confirmada durante a investigação da pesquisa, de que a utilização de um jogo como um recurso a mais a ser utilizado pelo professor de português em suas aulas torna a aprendizagem da escrita de

narrativas pelos alunos mais dinâmica e prazerosa, resultando em uma internalização menos resistente e mais efetiva do conteúdo.

Com base na questão investigada, esta pesquisa propôs como objetivo-geral, o qual foi alcançado, conforme foi visto por meio dos dados expostos no capítulo anterior, otimizar a aprendizagem de textos narrativos escritos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da utilização do jogo “Onde está Luciana?”, adaptação do jogo “Onde está Sr. Smitch?”. Para isso, traçamos objetivos específicos que foram sendo cumpridos paulatinamente à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, tais quais: a) adaptar um jogo de tabuleiro para ser utilizado como recurso pedagógico para a produção de narrativas escritas em turmas de 6º ano; b) verificar se o jogo “Onde está Luciana?” é eficaz para o desenvolvimento da competência escrita de textos narrativos; c) viabilizar um instrumento didático-pedagógico que auxilie o professor de português no trabalho com a produção escrita de narrativas; c) potencializar a aprendizagem da competência escrita de narrativas por alunos do 6º ano.

Temos, portanto, uma pesquisa que respondeu aos objetivos propostos uma vez que desenvolveu como produto educacional um instrumento didático, a saber, um jogo de tabuleiro, capaz de otimizar a competência de narrativas escritas por um grupo de alunos do 6º ano. O produto educacional em questão viabiliza a exposição de um enredo, a partir do qual o aluno vai desenvolvê-lo utilizando os personagens retratados em pinos, bem como apresenta espaços no tabuleiro representando lugares nos quais os personagens transitam e possibilita desfechos baseados em informações disponibilizadas por cartas que correspondem às bonificações recebidas pelo personagem que encontrar a protagonista Luciana.

Vale ressaltar que o jogo “Onde está Luciana?” imergiu o aluno em um contexto social e cultural próximo ao de sua realidade, desenvolvendo o sentimento de pertença e empatia a partir dos aspectos a visuais e sócio-econômicos representados pelos lugares, pelos personagens, pelas recompensas e pelo enredo central que origina o início do jogo. Trata-se do que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nomeia de recriação da cultura, à medida que o currículo passa a ser constituído pela articulação das vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, o que contribui para construir as identidades dos estudantes.

Deste modo, o jogo foi utilizado durante a pesquisa como um eixo condutor de um conteúdo didático específico, através de uma interferência planejada e implementada com base em um referencial teórico específico, objetivando promover avanços e melhorias no que diz respeito à aquisição de habilidades escritas de textos narrativos por parte dos alunos-

colaboradores, contribuindo, também, com os professores de Língua Portuguesa à medida que propomos um instrumento didático auxiliador para o seu fazer docente.

Como *corpus* de análise da pesquisa, tivemos 24 (vinte e quatro) produções textuais escritas de narrativas realizadas pelos alunos colaboradores, nas quais verificamos a organização estrutural do texto narrativo, marcada pelos elementos macro relacionados ao conjunto de acontecimentos narrados, a saber: exposição, complicação, clímax e desfecho; e por Brandão (2000), alusivos à sucessão de eventos e à unidade temática.

Nessa perspectiva, os resultados obtidos durante a pesquisa sinalizam para um avanço significativo relacionado à construção textual escrita de narrativas por parte dos alunos-colaboradores, permeando os saberes voltados para a identificação do gênero textual, bem como para a constituição estrutural do texto através de uma maturação na atividade de escrever adquirida pela frequência, sistematicidade e consistência. Porém, alguns percalços foram encontrados durante a execução da pesquisa, sobretudo, relacionado ao período pandêmico no qual estamos inseridos.

A princípio, necessitamos adaptar as atividades que previamente haviam sido planejadas para uma execução presencial da proposta didática junto a todos os alunos que compõem uma das turmas de 6º ano no turno da manhã da E.E.E.F.M. Murilo Braga. Em seguida, diante das diversas situações econômicas e sociais nas quais os alunos da escola estão inseridos, o grupo de colaboradores da pesquisa se resumiu aqueles que tinham algum aparelho eletrônico e acesso à internet que possibilitasse as interações virtuais, uma vez que as presenciais, conforme orientação da gestão da escola diante da pandemia da COVID-19, precisaram se resumir aos encontros cujas atividades necessitavam impreterivelmente dessa relação presencial, a saber, as execuções do jogo de tabuleiro. Por fim, ainda encontramos o desafio da evasão de um aluno-colaborador que, por morar com uma avó idosa, foi impedido pela mãe de participar das interações presenciais, o que logo lhe causou desestímulo, fazendo-o desistir de participar das demais atividades propostas as quais sucederam o primeiro encontro presencial com o grupo.

Todavia, as dificuldades enfrentadas durante toda a pesquisa não invalidaram a eficiência do jogo “Onde está Luciana?”, o qual foi utilizado eficazmente como instrumento capaz de aprimorar a habilidade escrita de narrativas do grupo, efetivando essa aprendizagem para que os alunos colaboradores tenham competência para utilizarem esses textos em um domínio social de maneira coerente. Acreditamos, assim, que para que um cidadão tenha êxito no que tange à execução de uma função social viabilizada por meio de uma produção textual escrita, é imprescindível que o mesmo adquira as habilidades necessárias para o

desenvolvimento de competências vindouras, estando essas relacionadas às funções sociais as quais precisam exercer em seu dia a dia, o que foi viabilizado com excelência pela pesquisadora instrumentalizada pelo jogo de tabuleiro ‘Onde está Luciana?’, o qual está disponível na Biblioteca da Escola na qual foi aplicado para ser utilizado pelos demais professores da escola, para que, sempre que for necessário, possam exercitar junto aos alunos a escrita de textos narrativos. Além disso, o produto educacional passa a ser conhecido pelos demais professores e pesquisadores que acessem o acervo de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, possibilitando adaptações para a sua utilização em outros ambientes educacionais.

Por fim, não poderíamos deixar de expor as contribuições resultantes desta pesquisa para a nossa trajetória docente, rompendo com um padrão posto, muitas vezes, academicamente e perpetuado por práticas constantes que dicotomizam a escrita e a ludicidade, estando a primeira diretamente relacionada ao enfado e à dificuldade, enquanto a segunda referencia prazer e liberdade. Quem ganha nisso tudo? Nossos alunos, cidadãos sedentos para aprenderem habilidades necessárias para a sua constituição e afirmação enquanto “gente”.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. [S.l.: s.n.], 1992.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012.
- ANTUNES, Irande. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- BARTHES, R. *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, H. N. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. **Discursos e análises**. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional. In: \_\_\_\_\_. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- CARDOSO, Maísa. **Percursos dos gêneros do narrar no ensino de língua materna: um diagnóstico com foco nos alunos**. Maringá: [s.n.], 2009.

CARLOS NETO. **A criança e o jogo**: perspectivas de investigação. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2004.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; BAT, Jairo J. **Para viver juntos**: Português 6º Ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2012.

DATNER, Yvette. **Jogos para educação empresarial**: jogos dramáticos, roleplaying, jogos de empresa. 2. ed. São Paulo: Agora, 2006.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo** [recurso eletrônico] / Domenico De Mais; entrevista a Maria Serena Palieri; [tradução de Léa Manzi]; Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

DETERDING, S. **Gamification: designing for motivation**. *Interactions*, v.19, n. 4, p. 14-17, jul./ago., 2012. Disponível em: . Acesso em: fev. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar as narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997b. v. 1.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Jaime. Notas sobre elementos de teoria da narrativa. In: COSSON, Rildo. (Org.). **Esse Rio Sem Fim**: ensaios sobre Literatura e suas fronteiras. Pelotas: UFPEL, 2000, p. 113-136.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação: considerações históricas. [S.l.: s.n.], 200-. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf). Acesso em: fev. de 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. **Como e por que ler o romance no Brasil**. São Paulo: Objetiva, 2004.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprendendo com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária de UFPB, 2010.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

REALES, L. **Introdução aos estudos da narrativa**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SINISCALCHI, Cristiane; ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - 6º Ano**. São Paulo: Moderna, 2017.

SMOLE, K. S. Et al. **Jogos matemáticos: de 1º ao 3º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOBRAL, Adail. Dialogismo e interação. In.: \_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun., 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

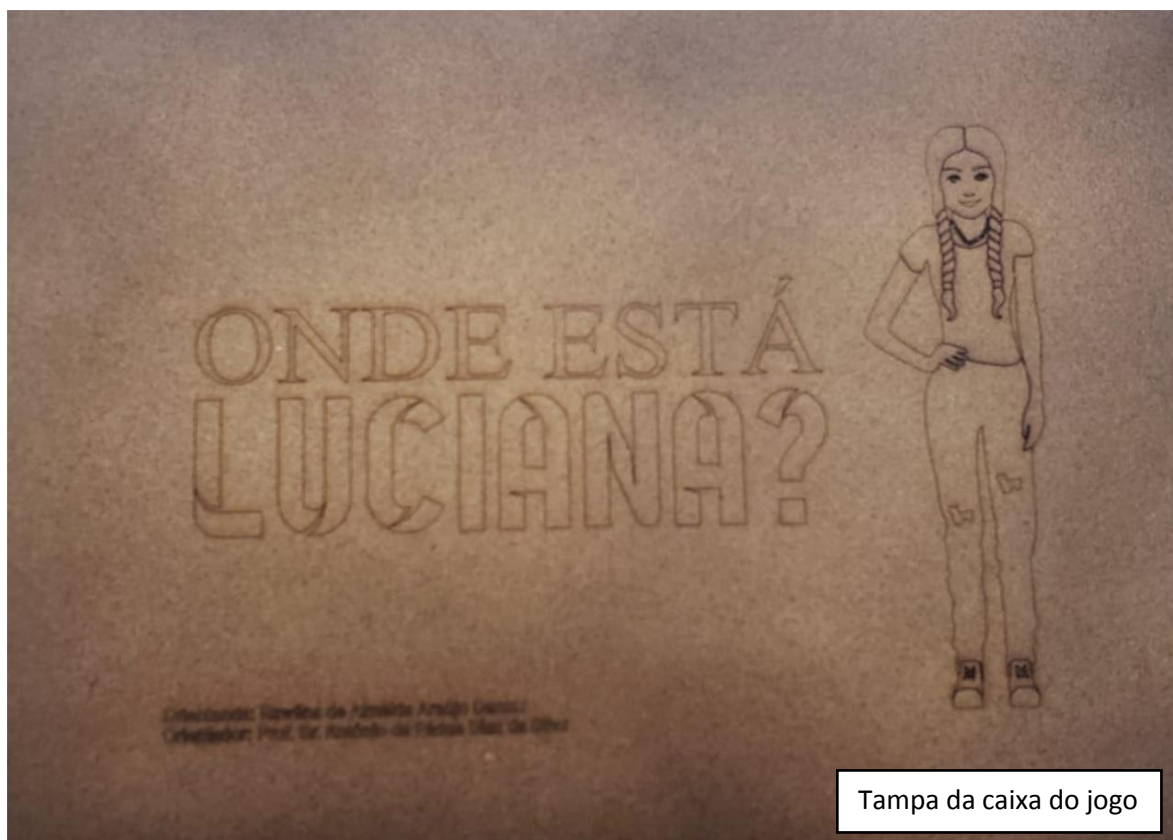
WILLIAM Roberto Cereja; THEREZA Cochar Magalhães. **Português linguagens – 6º ano**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2018.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala, Laia Arnau ; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB Editado como livro impresso em 2010.

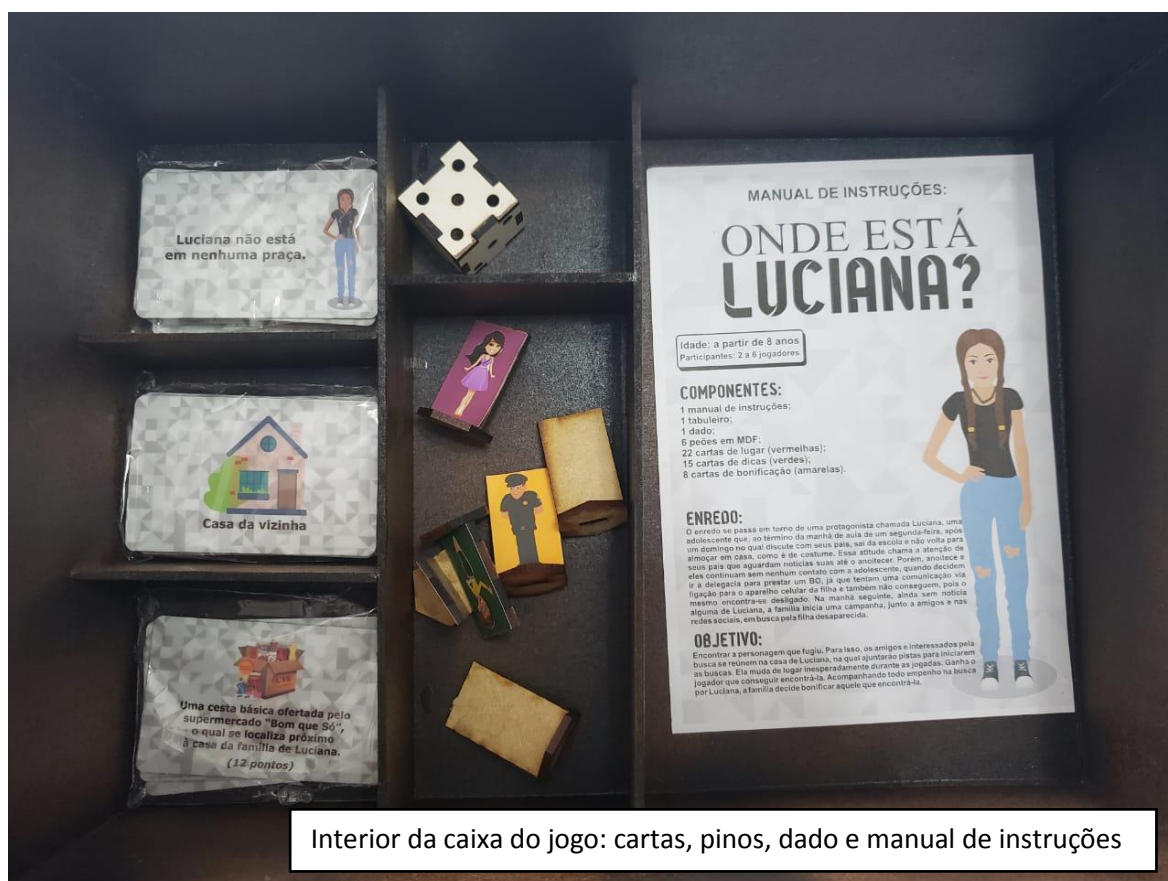


## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Jogo “Onde está Luciana?”



Tampa da caixa do jogo



Interior da caixa do jogo: cartas, pinos, dado e manual de instruções



Tabuleiro do jogo



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS**

**GUIA FACILITADOR PARA ORIENTAR O PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO**  
**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA DE NARRATIVAS**  
**UTILIZANDO O JOGO “ONDE ESTÁ LUCIANA?”**

Rawêna de Almeida Araújo Dantas  
Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (Orientador)

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2021**

## **APRESENTAÇÃO**

Caros colegas professores(as) de língua portuguesa,

As dificuldades apresentadas pelos alunos em se tratando da construção do conhecimento no que tange à produção de textos escritos, bem como a partir dos resultados quantitativos expressos por meio de dados obtidos através das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação nos revela a necessidade de um investimento voltado para práticas docentes diferenciadas que busquem sanar ou, pelo menos, minimizar essas dificuldades.

Na perspectiva de contribuir com a progressão da aprendizagem de nossos alunos e de partilhar com vocês, professores, vivências educativas que prospectem um conhecimento significativo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita de narrativas, desenvolvemos este Guia Didático com o objetivo auxiliá-los na utilização do jogo de tabuleiro “Onde está Luciana?”, um instrumento didático inserido em uma prática docente cujas atividades paralelas a sua execução se constituem partes integrantes e, portanto, essenciais, para o processo de evolução dessa aprendizagem.

Acreditamos, assim, que esse Guia Didático favorecerá o fazer docente no tocante à consolidação da aprendizagem da produção de textos narrativos nas primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais, diante da orientação dada pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) de que a competência de produção de textos escritos, mais especificamente, de narrativas, deve ser consolidada nessa etapa de escolarização.

## **1 INTRODUÇÃO**

Professores, sabemos que a escola, enquanto instituição social responsável pela formação de cidadãos, precisa garantir, através de conteúdos de leitura, de escrita, de ciência das artes e das letras, a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores que viabilizem a socialização dos alunos. Esse processo de socialização e integração cidadã se dá, muitas vezes, por meio de habilidades diretamente relacionadas à aquisição do conhecimento voltado para a produção de textos escritos das mais diversas naturezas, uma vez que a modalidade escrita ainda é aquela que prevalece como a mais utilizada em situações formais do cotidiano, sendo necessária a sua apreensão por meio de nossa intervenção enquanto professores de Português.

Porém, são perceptíveis as dificuldades apresentadas pelos alunos em se tratando da competência escrita de textos narrativos. Tratam-se, possivelmente, de dificuldades relacionadas a uma desarmonia no processo de “ensinagem”<sup>9</sup>, diante de práticas pedagógicas de escrita que se centram no ensino da palavra e da frase descontextualizadas, enfocando aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos, o que compromete a apropriação do conhecimento por parte do aluno diante de um repasse de informações, por vezes, restrito a exposições orais que o conduzem a processos de memorização, baseados na ideia de “dar aulas”, em detrimento ao “fazer aulas”, compreendendo a relevância do protagonismo do aluno na construção do conhecimento. Assim, a escrita é realizada sem função, sem valor interacional, limitada a exercitar aspectos da língua como: separação silábica, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos, entre outros. Esse impasse passa a ser somado a uma resistência advinda do aluno quando convidado a produzir um texto escrito, por meio de registros orais como “escrever é difícil” e, por isso, “eu não sei escrever”.

Diante dessa constatação, buscamos uma maneira de colaborar didaticamente por meio de uma proposta comprovada cientificamente através da execução de uma pesquisa-intervenção realizada para a verificação de sua eficácia. Assim, propomos atividades distintas objetivando a efetivação de uma “ensinagem” que fugisse do modelo de docência utilizado

---

<sup>9</sup> O termo ensinagem foi criado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, e aponta para uma prática social entre o professor e o aluno, que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, decorrentes das ações na sala de aula e fora dela. Propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num processo de ensino e aprendizagem.

pela grande maioria dos professores de português no que tange ao ensino de produção de narrativas os quais, com frequência, seguem roteiros norteados por livros didáticos (LD) que direcionam esse processo de escrita por meio da leitura de textos narrativos, seguida por uma listagem de atividades de teor interpretativo e compreensivo, cessando em uma proposta de produção escrita orientada mecanicamente.

## **2 BASE TEÓRICA NORTEADORA DA PROPOSTA DIDÁTICA**

Para a realização de sua prática pedagógica, é fundamental que tenhamos convicção da concepção de língua necessária para que nossos alunos consigam cumprir suas funções sociais e, conseqüentemente, a qual vai nortear o nosso fazer, já que nossa aula vai depender de uma orientação de princípios teóricos, dos objetivos pretendidos e dos procedimentos que serão utilizados por nós. Diante disso, nos posicionamos como professores que entendem a língua como um instrumento comunicativo, o que significa que os alunos não devem aprender somente a língua, mas também como utilizá-la em situações de comunicações específicas, embora compreendamos a importância de estudar a sua forma, já que seu mau uso pode impedir que o objetivo comunicativo do locutor seja atingido.

Nos embasamos, então, em estudos orientados pelo Interacionismo, de Vygotsky, o qual considera a interação social e a troca comunicativa como pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem pelo ser humano. Compreendemos, então, a escrita como produção textual, a qual, conforme Koch e Elias (2011), exige do produtor a mobilização de diversas estratégias, tais quais: a) pensar no que se vai escrever e em seu leitor; b) o ato de escrever; c) ler o que escreveu; d) rever ou reescrever o que for necessário. Essas estratégias comungam com o que Antunes (2003) sugere como etapas que fazem parte da constituição textual escrita, as quais vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento de revisão e reescrita, sendo cada etapa responsável por uma função específica das quais vai depender a condição final do texto.

Sercundes (1997, p. 83) afirma que “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, sendo elas um suporte de todo o processo de produção. As novas informações, colocadas em confronto com as experiências e vivências dos nossos alunos, permitem que eles possam refletir tanto sobre suas convicções, quanto sobre si mesmos, possibilitando a construção do “novo”. Nesse cenário, nós professores aparecemos como mediadores e o nosso aluno como um sujeito que tem consciência das suas palavras e das suas ações, sendo capaz de confrontar suas experiências

de vida, seu saber acumulado, com os novos conhecimentos, tendo, portanto, uma participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento.

Assim, na compreensão do texto numa perspectiva de processo que se encontra em constante construção, bem como defendendo a aquisição da aprendizagem através de atividades frequentes, sistemáticas e consistentes que viabilizem a sua maturação, propomos a seguinte proposta didática a fim de otimizar a aprendizagem da competência escrita de narrativas por alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais.

### **3 PROPOSTA DIDÁTICA: estratégias didático-metodológicas para a escrita de textos narrativos**

**CONTEÚDO:** Produção de textos narrativos.

**Objetivos:**

- e) dominar a produção de textos orais e escritos para o uso dessa habilidade;
- f) utilizar um jogo de tabuleiro como suporte didático-pedagógico para a produção e domínio de narrativas escritas;
- g) ampliar a competência leitora dos alunos por meio da introdução de textos narrativos em diferentes discursos;
- h) desenvolver junto ao aluno a capacidade de identificar textos narrativos por meio da observação de suas características próprias.

**Série:** Primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais (6º e 7º anos)

**Tempo Estimado:** 10 Encontros

**Material Necessário:**

- Textos impressos;
- Propostas de atividades impressas;
- Lousa;
- Caixa de papelão decorada;

- *Datashow*<sup>10</sup>.

### **DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA:**

A proposta didática a seguir parte da necessidade de uma implementação na prática docente de estratégias didático-metodológicas que viabilizem o desenvolvimento e o domínio da produção escrita de textos narrativos. Vale ressaltar que o tempo de duração de cada encontro pode variar, a depender das adaptações que vocês possam optar por fazer em relação às atividades sugeridas, bem como do perfil da turma cuja proposta será aplicada.

#### **1º encontro – Duração aproximada de 1h**

Inicie o encontro com uma atividade de aproximação e interação com os alunos. Para isso, realize a dinâmica “Quem conta um conto aumenta um ponto”, por meio da qual, os alunos construirão um texto oral coletivo. Essa dinâmica consiste em uma produção textual oral, na qual cada aluno elaborará uma sentença e, sequenciadamente, irá cochichá-la no ouvido do colega, de modo que haja uma coerência entre as sequências elaboradas e não seja uma construção aleatória e desconexa. Para que não seja um texto muito longo e cansativo, essa atividade deverá ser desenvolvida fila a fila, de modo que iniciará com o último aluno da fila e findará com o primeiro. Nesse momento, observe que tipo de sequência textual os alunos desenvolverão, bem como os elementos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas escolhidas (consciente ou inconscientemente) para essa construção. Assim, você terá a percepção da formação discursiva que predominará nas sequências criadas, a qual, possivelmente, será a mais utilizada por eles em seu processo de comunicação.

Após essa etapa, solicite que os alunos produzam um texto escrito (Apêndice A) narrando algo importante que já viram ou viveram e que julgavam ser interessante partilhar. Com essa produção, você terá uma construção textual inicial (sondagem), a partir da qual perceberá o que os alunos compreendem enquanto sequência narrativa e como eles a desenvolvem.

Após essa etapa, apresente aos alunos o jogo “Onde está Luciana?” (adaptação do jogo “Onde está o Sr. Smitch?”), o qual será executado como um suporte pedagógico para a construção de textos narrativos. Por ser o primeiro contato com o material por parte dos

---

<sup>10</sup> Caso o professor não disponha de Datashow, o material poderá ser projetado em um retroprojetor ou em cartolinas.



alunos, leve um exemplar do jogo para a sala de aula e, a partir dele, apresente os elementos que o compõem, bem como leia o manual de instruções (Apêndice B), material norteador para a sua execução. Assim, você despertará a expectativa dos alunos para a realização dessa atividade lúdica, bem como apontará que a sua execução é parte de seu processo de aprendizagem, para que eles entendam a relevância dessa atividade e não a compreendam como mera brincadeira, sem propósito pedagógico.

## **2º encontro** – Duração aproximada de 1h30.

O início do segundo encontro deve se dar com o convite aos alunos para uma organização em círculo, sentados ao chão. Nesse momento, apresente uma “caixa surpresa”, na qual estarão contidos alguns elementos que remetam ao conto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul” (Anexo A), de Flávio de Souza, sendo ele uma adaptação do clássico literário da “Chapeuzinho Vermelho”, do francês Charles Perrault. A escolha desse texto se deu para que fosse introduzido o estudo da narrativa por meio de um texto que ativasse os conhecimentos de mundo do alunado: sejam introduzidos pela escola durante a educação infantil e/ou séries iniciais; sejam introduzidos por familiares por meio de contações orais que passam de geração a geração. Na caixa surpresa, insira os seguintes elementos: laço, um capuz azul, lenço de papel, capuz vermelho, casa, cesta, óculos de grau, arma. Optamos por uma caixa surpresa para o desenvolvimento dessa atividade para ativar a curiosidade dos alunos em relação ao que será apresentado, bem como para envolvê-los, de maneira lúdica, na proposta desenvolvida, já que a participação dos alunos durante as atividades orais e escritas em sala precisa ser instigada e incentivada por meio de estratégias diversas.

A atividade proposta deverá seguir-se com a seguinte orientação: a professora iniciará a história até que seja retirado da caixa o primeiro objeto, o qual deverá ser incluso na narrativa. A partir desse momento, os alunos, oralmente, devem dar continuidade à narração, incluindo os novos objetos, à proporção que forem sendo apresentados. Essa continuidade acontecerá da seguinte maneira: um aluno assume o papel do narrador até que seja apresentado novo objeto e, logo, outro narrador assume a narrativa; e, assim, sucessivamente. A narrativa findará quando o último objeto da caixa for inserido no texto.

Ao término da atividade, os alunos devem receber, impresso, o texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, de Flávio de Souza. Realize sua leitura e reflita oralmente acerca das semelhanças e diferenças existentes entre o enredo da narrativa construída oralmente por eles, o texto de Flávio de Souza e o clássico da “Chapeuzinho Vermelho”, o

qual deverá ser lembrado por meio de um reconto oral. Para isso, nesse momento, utilize a versão de Charles Perrault, a qual é a mais recorrente durante a escolarização das crianças desde a educação infantil.

Após esse momento de exibição e discussão das temáticas dos três textos, traga o conceito de enredo, bem como a sua respectiva estruturação (exposição, complicação, clímax e desfecho), referenciados por Gancho (2006), por meio de seus estudos acerca dos elementos estruturais dos textos narrativos. Com o desenvolvimento desta exposição, objetivamos que o aluno compreenda que existe um elemento estruturador (conflito) que dá vida e movimento ao texto narrativo, e que a mudança desse elemento possibilita a constituição de uma nova narrativa. Em seguida, medie a construção escrita de três mapas mentais nos quais os alunos possam identificar a estruturação dos enredos dos textos trabalhados no encontro de hoje.

Compreendendo a importância da maturação do conteúdo por parte dos alunos, envie para casa de maneira impressa o texto “A menina e o vampiro” (Anexo B) de modo que os alunos façam a sua leitura e, em seguida, identifiquem-no texto os elementos estruturais que, conforme Gancho (2006), compõem o enredo da narrativa. No próximo encontro, discuta o texto, bem como identifique os elementos que compõem o seu enredo a partir das contribuições dadas pelos próprios alunos.

### **3º encontro** – Duração de aproximadamente 2h.

Inicie o terceiro encontro com a retomada do texto sugerido para a leitura no pós-aula do encontro anterior. Faça a discussão oral sobre a temática abordada no texto, bem como sonde a apreciação dos alunos em relação ao texto lido. Em seguida, elabore na lousa, conjuntamente aos alunos, um mapa mental com os elementos estruturais da narrativa associados ao texto “A menina e o vampiro”, de modo que haja uma retomada prática dos conceitos apresentados na aula anterior. O próximo passo diz respeito à apresentação do texto “A casa sonhada” (Anexo C), de Ângela Lago: realize sua leitura e medie uma discussão sobre o enredo da narrativa, refletindo sobre a relação estabelecida entre o sonho da protagonista, sua concretização e a casa onde foi morar. Através do estudo dessa narrativa, traga o conceito de personagem a partir do que Gancho (2006) define enquanto um dos elementos estruturais das narrativas, já que ela é organizada por diálogos, uma das marcas textuais da implicação da personagem na narrativa. Nessa ocasião, apresente o personagem como aquele que vivencia os fatos narrados, levando-os a reflexão de que o personagem é um

“ser de papel”, criado, e não de “carne e osso”. Além disso, reflita sobre o papel de cada personagem no texto, classificando-os em protagonista e personagens secundários.

A partir do conto em estudo, também aborde oralmente, com o auxílio da lousa ou de um *datashow*, o conceito de narrador, conforme definição de Gancho (2006), o qual o apresenta como elemento essencial para a existência de uma narrativa, já que ele é responsável pela representação do universo diegético, sendo este composto pelo conjunto de elementos que caracterizam e integram a narrativa, como o tempo, o espaço, os signos sonoros e outros. Após a exposição desse conceito, classifique o narrador do texto em estudo como observador, já que narra uma história da qual não faz parte. Em seguida, sugira que os alunos imaginem essa história contada pela própria mulher sonhadora (protagonista da história), o que a coloca na posição de narradora.

Após esse momento inicial de imaginação, convide os alunos a partilharem a narrativa imaginada a partir dessa mudança de foco narrativo com registros escritos no seu caderno ou em uma folha avulsa. Sugira que os meninos narrem o enredo na ótica do esposo da mulher sonhadora e as meninas narrem na ótica da mulher sonhadora. Essa atividade propiciará uma reflexão acerca das diferenças expressas nos discursos advindos de cada narrador, revelando a parcialidade presente nos textos narrativos. Por fim, converse com a turma acerca da necessidade de termos o próximo encontro de maneira presencial, já que irão executar o jogo “Onde está Luciana?”.

#### **4º encontro** – Duração de aproximadamente 1h30min.

Nesse encontro, os alunos, juntamente com você, se reunirão para a execução do jogo (ver Apêndice C) apresentado no primeiro encontro. Antes de iniciar a jogada, relembre as regras do jogo por meio de uma segunda leitura de seu manual de instrução, bem como oriente o grupo para executar uma primeira partida do jogo.

Para melhor internalização das regras, convide os alunos a realizarem uma segunda partida e, só em seguida, oriente-os a produzirem um texto narrando a história que compõe o enredo do jogo, a partir dos elementos apresentados em sua jogada, incluindo os personagens que estiveram presentes durante a partida. Além disso, atente para a presença do conflito no texto a ser produzido, já que, conforme visto nos encontros anteriores, trata-se de um elemento que dá vida e movimento ao texto narrativo.

Para isso, entregue a cada um deles uma folha de produção de texto (Apêndice D) contendo a proposta de produção escrita e, em seguida, leia e discuta a atividade, de modo que

a proposta fique clara para os alunos produzirem seus textos com mais segurança de acordo com o que foi solicitado.

#### **5º encontro** – Duração de aproximadamente 1h30

Nesse encontro, convide os alunos a realizarem uma leitura compartilhada de um trecho do livro “Eu sou Malala” (Anexo D), de autoria da própria Yousafzai Malala. Para isso, entregue uma cópia impressa do texto a cada aluno ou exponham-no em Datashow, de modo que todos possam ter acesso ao registro escrito da história. Em seguida, exiba um vídeo que expõe a biografia de Malala, por “Fafá conta mulheres incríveis da história”, numa versão para crianças (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ai6Rpyk8fM>).

Após esse período de contextualização, já realizada a leitura compartilhada do texto proposto no início da aula, reflita acerca do que Gancho (2006) entende como conflito: o elemento que desequilibra um estado inicial e origina transformações na narrativa, identificando esse evento no texto lido. Além disso, nesse momento, traga o conceito de antagonista a partir da reflexão acerca das ações do personagem talibã que atirou na protagonista da narrativa, nomeado na história em estudo de Bhai Jan, bem como identifique o protagonista (a própria Malala) e os personagens secundários da história (Moniba, Shazia e Kainat Riaz, que são amigas de Malala, e o motorista do ônibus). Ainda identifique e classifique o narrador do texto como personagem, já que a história é narrada pela própria Malala, protagonista da narrativa.

Em seguida, aborde por meio de um mapa conceitual projetado em *datashow* os conceitos de espaço, entendendo-o como o lugar físico onde os fatos da história acontecem (dentro de um ônibus), e tempo, atentando para a relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância estabelecida pelas transformações ocorridas na narrativa. Nesse momento, classifique o tempo da narrativa em estudo como cronológico, pois, as ações na narrativa transcorrem na ordem natural dos fatos, bem como o diferenciamos do tempo psicológico, mostrando esse como uma possibilidade.

Após esse momento expositivo dialógico, liste na lousa outras possibilidades de conflito que estão coerentes com a apresentação do texto estudado durante a aula. A partir das sugestões oralizadas pelos alunos e registradas na lousa, oriente que eles reconstruam em seus cadernos o enredo da narrativa por meio da escolha de um dos conflitos sugeridos o que culminaria, conseqüentemente, em um desfecho diferente para a narrativa, as quais serão lidas para os demais colegas de sala ainda durante esse encontro.

**6º encontro** – Duração de aproximadamente 1h30min.

No sexto encontro, inicie com a projeção em *datashow* de alguns textos que foram escritos pelos alunos colaboradores no quarto encontro. Nessas projeções, analise aspectos macro textuais próprios do texto narrativo, referenciados por Gancho (2006), como a estruturação do enredo da narrativa em exposição, complicação, clímax e desfecho. Observe esses elementos estruturais que se farão presentes nas produções escritas, buscando, junto à turma, sugestões de melhoras para os textos expostos. Vale ressaltar que, para a fruição da atividade de maneira impessoal, é importante digitar os textos que serão apresentados, bem como suprimir a sua autoria.

Nesse momento, também apresente aos alunos a distinção entre *título* e *tema* por meio dos próprios títulos elencados por eles para a constituição de seus textos, já que os textos que serão lidos e discutidos possuem uma temática comum sua produção escrita segue uma temática pré-definida, referente à fuga de Luciana e sua respectiva busca, mas a criação do título deve ser feita pelo aluno, durante o processo de escrita do seu texto. Sendo assim, defina tema como um recorte de um assunto que serve de base para a sua abordagem escrita, bem como título como nome dado ao texto pelo seu respectivo autor, sendo esta uma escolha coerente com os acontecimentos presentes no texto escrito.

Após realizadas essas reflexões, solicite que os alunos peguem os seus textos para reescrevê-los a partir das reflexões e considerações feitas em relação à estruturação da narrativa proposta por Gancho (2006) por intermédio dos textos projetados. Assim, oriente que eles releiam e avaliem os aspectos que precisam ser melhorados em suas respectivas produções. Para isso, oriente-os a pegarem uma folha de caderno para registrarem sua reescrita textual.

**7º encontro** – Duração de aproximadamente 2h.

Nesse encontro, os alunos devem ser convidados a executarem, mais uma vez, o jogo “Onde está Luciana?”. A primeira partida do jogo deve acontecer sem finalidade didática, de modo que eles a executem por deleite. Ao terminarem a segunda partida de jogo, o grupo deve receber uma folha de produção textual (Apêndice E), na qual escreverão, de maneira individual, um texto narrativo a partir das orientações dadas por você. Nesse momento, os alunos serão convidados a criarem uma narrativa utilizando as personagens que compõem o jogo (podendo ser escolhidas somente algumas delas ou podendo o aluno-colaborador optar

por utilizar todas as personagens), bem como utilizando os espaços percorridos por ele durante sua jogada para compor o cenário da narrativa.

Vale ressaltar que o aluno-jogador também poderá optar por um ou mais desses espaços para narrar o desenvolver das ações do(s) personagem(ns) escolhido(s). Quanto ao narrador, o jogador também poderá escolher se os fatos irão ser contados por um narrador observador ou personagem. Em relação à complicação, os alunos ficarão livres para manter o conflito sinalizado no enredo do próprio jogo ou criar um conflito coerente com a construção textual da narrativa elaborada. Tratando-se do desfecho, eles também ficarão livres para optarem como findarão as narrativas. Embora essas orientações sejam dadas oralmente, com fins didáticos, é importante trazê-las por escrito, na folha de produção textual, um roteiro que reforçará esses direcionamentos.

#### **8º encontro** – Duração de aproximadamente 1h30min.

Inicie o oitavo encontro partilhando com aos alunos através de uma apresentação em *datashow* o texto “Sempre alerta” (Anexo E), de Millôr Fernandes, o qual será apresentado de maneira fragmentada e desordenada, cuja divisão se dará atentando para as etapas constitutivas do enredo, conforme sinalização de Gancho (2006): apresentação, complicação, clímax e desfecho. Essa mesma versão fragmentada será entregue em folha impressa a cada aluno, de modo que eles serão orientados a ordenarem as partes do texto, tornando-o coerente a partir de sua organização macro estrutural, ou seja, seguindo a orientação de Gancho (2006) no que tange à organização do texto narrativo em apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Em seguida, realize a leitura e a discussão oral de seu enredo já estruturado, bem como exiba em *datashow* questionamentos cujas respostas estejam contidas no texto estudado, sendo elas referenciadas a em cada uma das partes desse esquema textual, as quais devem ser alvo de reflexões e discussões orais que os conduzam a compreender que cada parte do esquema textual de uma narrativa compõe informações importantes para o desenvolvimento de toda a construção textual.

Em relação à apresentação, levante os seguintes questionamentos voltados para o texto em estudo: como inicia o texto? Onde a história acontece? Quem são as personagens da história? Como são caracterizadas? Qual é o tempo? Quanto à complicação presente na narrativa, questionamos: Qual o problema apresentado pelos personagens? Qual o conflito a

ser resolvido? Em se tratando do desfecho, levantamos as seguintes perguntas: Quais as tentativas de resolução do conflito? Como o conflito é resolvido? Qual o desfecho da história?

Por fim, os alunos partilharão as respostas contidas em seus formulários por meio da oralidade, de modo que os demais colegas do grupo possam refletir sobre elas com sua mediação.

#### **9º encontro** – Duração de aproximadamente 2h.

Inicie o encontro com uma retomada oral dos enredos produzidos a partir da execução do jogo “Onde está Luciana?”, executados no sétimo encontro. Nesse momento, os alunos partilharão a narração do texto, por meio da leitura em voz alta e, em seguida, essas narrativas serão retomadas para um momento de autoavaliação por meio de uma atividade escrita (Apêndice F). Nesse momento, devolva o texto escrito no encontro 8 e solicite que ele seja avaliado a partir dos questionamentos propostos na autoavaliação entregue.

Em seguida, entregue uma folha de atividade para a reescrita textual (Apêndice G): caso algum item não tenha sido contemplado, ele deverá ser inserido e, caso estejam todos presentes, eles terão a oportunidade de melhorar o que acharem necessário – título, aspectos de coerência, clareza de ideias, etc. Após a reescrita, partilhe a “nova versão” textual por meio de uma leitura em voz alta, de modo que possam refletir sobre as melhoras expressas em cada texto reescrito.

#### **10º encontro** – Duração de aproximadamente 1h30.

O último encontro deverá iniciar com o acolhimento dos alunos. Em seguida, realize mais uma proposta de produção textual de narrativas escritas (Apêndice H). Porém, deixe os alunos à vontade para escolherem o tema da narrativa, bem como para optarem: pelo tipo de narrador que iria conduzir a história, pelo ambiente, pelos personagens, pelo desfecho, pelas marcações temporais e pelo(s) conflito(s) em torno do(s) qual(ais) as ações das personagens aconteceriam.

De maneira intencional, não faça nenhum tipo de intervenção durante as produções dos textos, de modo que possa ser verificado o processo de evolução no que diz respeito à escrita de narrativas, considerando sua macro estruturação a partir da orientação de Gancho (2006) quanto à organização textual do enredo da narrativa. Vale ressaltar que, com isso, você analisará os textos narrativos produzidos durante todo o processo de intervenção numa

perspectiva comparativa, por isso, os textos iniciais e finais de cada aluno não sofrerão intervenção direta, de modo que você possa, de maneira mais fiel possível, verificar o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno.

Em seguida, realize um “Piquenique Narrativo”, no qual partilhe – em formato de piquenique, o que justifica o nome dado ao momento - os textos produzidos a partir da proposta de produção orientada. No momento, cada aluno realizará a leitura de seu texto para os demais colegas, bem como fará uma avaliação oral da aprendizagem adquirida durante esse período.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não podemos negar que, embora tenhamos muitos avanços nos estudos linguísticos que valorizam a utilização da modalidade oral nas diversas esferas sociais, a produção de textos escritos das mais diversas naturezas ainda prevalece no que tange a sua utilização em situações formais do cotidiano, de modo que o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, aprimoramento de seu uso fica à mercê de uma intervenção do professor de língua portuguesa.

A BNCC (BRASIL, 2018) vem reforçar essa proposição quando assegura que a competência de produção de textos escritos, mais especificamente, de narrativas, deve ser consolidada nas primeiras séries do Ensino Fundamental Anos Finais. Em contrapartida, é muito comum que essa intervenção docente aconteça de maneira inadequada através de práticas pedagógicas de escrita que se centram no ensino da palavra e da frase descontextualizadas, sem função, sem valor interacional, limitada a exercitar aspectos morfossintáticos da língua.

Nesse contexto, este Guia Didático é criado e traz informações relevantes para contribuir no trabalho de planejamento e execução de aulas que visam o aprimoramento da competência escrita de textos narrativos, diversificando a prática docente do professor de língua portuguesa por meio de atividades distintas que podem ser utilizadas por professores que estão recentemente em sala de aula ou por aqueles que já realizam a docência há muito tempo, mas não seguem uma sistematização nas etapas que concernem o ensino dessa competência.

As propostas de atividades apresentadas contribuem para a qualidade na aprendizagem, uma vez que ajudam o aluno a fazer, refletir e refazer o seu texto escrito por



meio de escolhas conscientes de aprimoramento de escrita subsidiados pelas atividades sugeridas.

#### **4 REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irande. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar as narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – Atividade de Sondagem: Produção de Texto Narrativo 01****ATIVIDADE I: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

01. Produza um texto **NARRANDO** um acontecimento real ou imaginário, vivido ou presenciado, que você julga ser interessante partilhar. Pode ser algum acontecimento marcante ocorrido em sua infância; uma manhã diferente na escola; algo vivido com amigos durante os momentos de lazer e diversão; alguma viagem marcante; algum acontecimento ruim que marcou sua vida; ou qualquer outra situação que você escolha para narrar nessa ocasião.

## APÊNDICE B – Manual do Jogo “Onde Está Luciana?”

## MANUAL DE INSTRUÇÕES:

# ONDE ESTÁ LUCIANA?

**Idade:** a partir de 8 anos  
**Participantes:** 2 a 6 jogadores

## COMPONENTES:

1 manual de instruções;  
1 tabuleiro;  
1 dado;  
6 peões em MDF;  
22 cartas de lugar (vermelhas);  
15 cartas de dicas (verdes);  
8 cartas de bonificação (amarelas).

## ENREDO:

O enredo se passa em torno de uma protagonista chamada Luciana, uma adolescente que, ao término da manhã de aula de um segunda-feira, após um domingo no qual discute com seus pais, sai da escola e não volta para almoçar em casa, como é de costume. Essa atitude chama a atenção de seus pais que aguardam notícias suas até o anoitecer. Porém, anoitece e eles continuam sem nenhum contato com a adolescente, quando decidem ir à delegacia para prestar um BO, já que tentam uma comunicação via ligação para o aparelho celular da filha e também não conseguem, pois o mesmo encontra-se desligado. Na manhã seguinte, ainda sem notícia alguma de Luciana, a família inicia uma campanha, junto a amigos e nas redes sociais, em busca pela filha desaparecida.

## OBJETIVO:

Encontrar a personagem que desapareceu. Para isso, os amigos e interessados pela busca se reúnem na casa de Luciana, na qual ajuntam pistas para iniciarem as buscas. Ela muda de lugar inesperadamente durante as jogadas. Ganha o jogador que conseguir encontrá-la. Acompanhando todo empenho na busca por Luciana, a família decide bonificar aquele que encontrá-la.



## PREPARAÇÃO DO JOGO:

Em uma superfície plana, abra o tabuleiro. Cada jogador deverá escolher o peão de sua preferência e posicioná-lo na casa INÍCIO, sendo ela a casa de Luciana. Vale ressaltar que os peões corresponderão a personagens que irão buscá-la, são elas: pais; professora; policial; amiga; vizinha; e detetive. Separe as cartas por cores, embaralhe-as e organize-as ao lado do tabuleiro, formando três grupos de cartas, de acordo com suas respectivas cores.

## O JOGO:

Lance o dado para ver quem será o primeiro a jogar. Começa o jogo quem tirar o maior número no dado, seguido pelo jogador da sua esquerda, e assim por diante. O primeiro jogador lança o dado novamente e avança o número de casas na direção escolhida, de modo que se aproxime da hipótese de onde Luciana se encontra.

## CARTAS VERMELHAS:

Correspondem a 21 cartas que sinalizarão os possíveis lugares nos quais Luciana poderá estar.

## CARTAS VERDES:

Correspondem a 15 cartas que trarão dicas para ajudar os jogadores a encontrar Luciana. Essas dicas, a depender da situação sinalizada pelo jogo, poderão ser individuais ou coletivas.

## CARTAS AMARELAS:

Tratam-se das cartas que sinalizam as bonificações ofertadas a quem encontrar Luciana. Cada carta tem um valor específico, proporcional ao valor monetário de cada bonificação.

## CASAS ESPECÍFICAS PRESENTES NO TABULEIRO:

**WHATSAPP:** pega uma carta vermelha, que sinaliza o lugar onde está LUCIANA e 3 cartas verdes, correspondentes à dicas que ajudem o jogador a chegar ao lugar onde está Luciana.

**CASA VERDE:** revela uma dica para o jogador de caiu na casa. Caso nenhuma dica seja compatível com o lugar onde Luciana está, o local real de sua presença é revelado a esse jogador.

**CASA ROXA:** revela o local onde Luciana está para todos os participantes do jogo.

**CASA DE ÔNIBUS:** pode passar de uma casa de ônibus para qualquer outra casa de ônibus presente no tabuleiro.

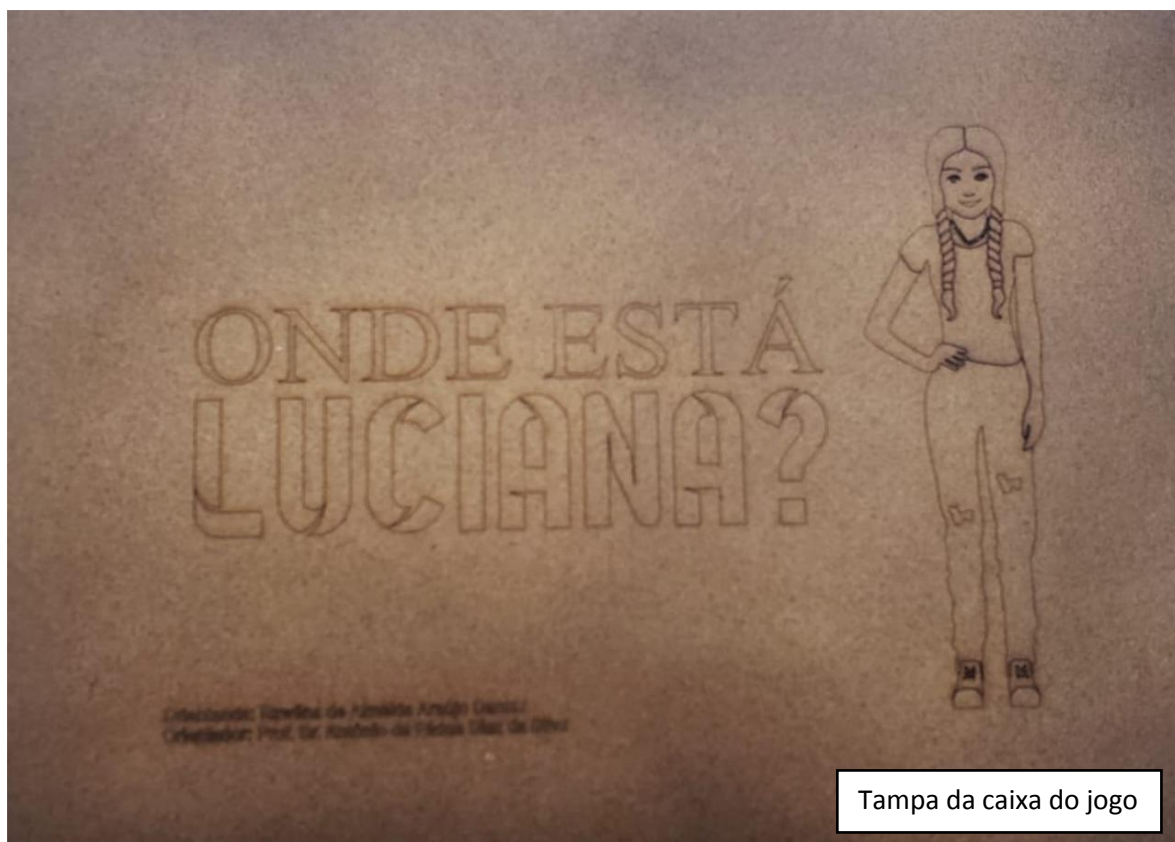
**SETA COM BORDA DE COR:** seta com borda de cor na lateral do mapa indica que o jogador segue para outra seta com borda da mesma cor do outro lado do tabuleiro.

## FIM DO JOGO:

O jogo prossegue até que ocorra um desses casos:

1. Quando um dos jogadores conseguir chegar ao lugar onde Luciana se encontra.
2. Se o jogador que encontrar Luciana decidir que quer continuar com o jogo, este acaba quando todas as cartas de bonificações forem entregues: cada vez que Luciana for encontrada e o jogador receber uma carta de bonificação (amarela), nova carta vermelha (lugar onde Luciana está) será pega por esse jogador e o jogo continuará. Quando todas as cartas de bonificações forem entregues, ganha o jogador que somar o maior número a partir dos valores numéricos expressos nas cartas de sua posse.

## APÊNDICE C – Jogo “Onde está Luciana?”





## APÊNDICE D – Folha de Produção Textual 02

**ATIVIDADE II: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

01- A partir do jogo “Onde está Luciana?”, você teve a oportunidade de brincar utilizando um enredo vivido por uma personagem específica a qual percorreu vários espaços em busca do seguinte objetivo: encontrar a adolescente Luciana, a qual fugiu da escola após uma manhã de aula, passando a não estabelecer nenhum contato com amigos e familiares. A partir da utilização desse **jogo como uma ferramenta** para lhe ajudar a produzir um texto e, por meio do que aprendemos durante nossas aulas sobre o texto narrativo, produza uma narrativa usando sua imaginação e criatividade. Para isso, lembre-se:

- Crie um título atrativo para seu texto, de modo que o leitor tenha curiosidade e/ou interesse em continuar sua leitura;
- Faça a escolha de um ou de alguns espaços percorridos pelas personagens durante o jogo para situar as suas ações durante seu texto;
- Escolha algumas personagens que aparecerem no jogo para executarem as ações em seu texto;
- Fique atento(a) para incluir em seu texto um conflito coerente com os espaços e as personagens que irão compor sua história.

## APÊNDICE E – Folha de Produção Textual 03

**ATIVIDADE III: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

01. Produza um texto narrativo a partir da execução do jogo “Onde está Luciana?”, de modo que sejam utilizadas as **personagens** que compuseram a partida jogada (podendo ser escolhidas somente algumas delas ou podendo optar por utilizar todas as personagens que apareceram), bem como todos ou alguns dos **espaços** percorridos por você durante a jogada. Quanto ao **narrador**, escolha se os fatos serão narrados por um narrador observador ou personagem. Em relação à **complicação**, fique livre para manter o conflito sinalizado no enredo do próprio jogo ou para criar um conflito coerente com a construção textual da narrativa elaborada. Tratando-se do **desfecho**, você poderá escolher como finalizar sua história a partir dos elementos que o jogo lhe permitiram.



APÊNDICE F – Ficha de correção para autoavaliação

**ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO**

01- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de “sugestões” para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?			
O título tem relação temática com a história escrita?			
O texto conta uma história que envolve personagens?			
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?			
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?			
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?			
O conto apresenta clímax?			
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?			
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?			

APÊNDICE G – Folha para reescrita textual

**ATIVIDADE V – REESCRITURA DE TEXTO NARRATIVO**

01- A partir dos questionamentos expressos na atividade anterior, você pôde repensar sobre alguns aspectos que compõem o seu texto. Por meio dessa reflexão, reescreva-o aprimorando naquilo que for necessário.

APÊNDICE H – Folha de Produção Textual 05

**ATIVIDADE VI: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

01. Levando em consideração todas as aprendizagens adquiridas durante o nosso estudo acerca das narrativas produza um texto narrativo com um tema de sua escolha. Não esqueça do título!

**ANEXOS**

## ANEXO A – Texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, de Flávio de Souza

## UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO AZUL

Aposto que você adivinhou que essa menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Azul era irmã daquela outra menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Vermelho.

As duas meninas ganharam seus chapeuzinhos no mesmo dia. Foi no Dia da Criança de mil, seiscentos e me esqueci. Elas gostaram tanto de ganhar seus chapeuzinhos que até se esqueceram de ficar bravas porque não tinham ganhado as bonecas que tanto queriam.

Esses chapeuzinhos na verdade eram duas capinhas com capuz, mas todo mundo conhece a história da menina que ganhou a roupinha vermelha como “Chapeuzinho Vermelho”, então vamos fingir que as capinhas com capuz eram chapeuzinhos, está bem?

Naquele dia em que a menina do chapeuzinho vermelho saiu de casa para levar doces para a vovozinha que estava doente e se encontrou com o lobo etc. e tal, a irmã dela ficou em casa. Ela passou o dia todo no quarto porque estava com gripe.

Ninguém nunca ouviu falar na Chapeuzinho Azul porque ela nunca teve um dia tão agitado como o da irmã dela. Ninguém nunca ouviu falar também do pai das duas meninas porque quando a Chapeuzinho Vermelho foi pela estrada afora bem sozinha, o pai dela estava na cidade, que ficava não muito ali por perto. Ele saía de casa todo dia bem cedinho e só voltava de noite. Porque trabalhava, junto com muitos outros homens, na construção de uma ponte que estava sendo feita sobre um grande rio.

Ninguém nunca ficou sabendo também que a Chapeuzinho Vermelho tinha uma outra avó. Isso é fácil de imaginar, porque afinal as crianças geralmente têm duas avós, a mãe da mãe e a mãe do pai. Essa outra avó era mãe do pai. Aquela que quase virou comida de lobo era a mãe da mãe.

Essa outra avó das Chapeuzinhos se chamava Iolanda, mas todo mundo a chamava de Vó Gorda, você pode imaginar por quê, né?! Mas, ela não se importava com esse apelido, e até achava graça. Então, a Vó Gorda saiu lá da casinha dela com uma cestinha de doces para levar para a Chapeuzinho Azul que, como eu já contei, estava

gripada,

coitadinha.

No caminho para a casa da netinha, a avó se encontrou com um lobo. Um lobo tão Lobo Mau quanto aquele que enganou a Chapeuzinho Vermelho. E esse outro Lobo Mau tentou enganar a Vó Gorda, dizendo para ela ir pelo caminho da floresta. Mas como ela não era boba, foi pelo caminho mais curto e chegou antes do Lobo Mau. E quando ele chegou pronto para comer a Chapeuzinho Azul e a avó dela, deu de cara com o pai das meninas, que já tinha voltado do trabalho. Ele estava esperando pelo lobo na frente da casa com sua espingarda em punho. Lá dentro a Chapeuzinho Azul, a mãe dela e a Vó Gorda espiavam pela janela e riam.

O lobo, que era tão Lobo Mau quanto o outro, mas também tão esperto quanto a Vó Gorda, quando viu a espingarda, deu um tchauzinho de longe e deu no pé. Na noite desse mesmo dia, a Chapeuzinho Vermelho chegou acompanhada pelo caçador e contou sua aventura. Foi por isso que os pais das meninas nunca mais deixaram as duas andarem sozinhas pela floresta.

Depois do jantar, as duas irmãs pediram para comer os doces que a Vó Gorda tinha trazido em sua cestinha. Mas ela deu uma gargalhada e confessou que tinha ficado com fome no caminho e foi beliscando, beliscando, beliscando e, quando chegou, a cesta já estava vazia.

[...]

Flávio de Souza. Que história é essa? 2: novas histórias, adivinhações, charadas, enigmas, curiosidades, diversões e desafios com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. P. 70-71.

## ANEXO B – Texto “A menina e o vampiro”, de Emílio Carlos

**A menina e o vampiro**

Era uma vez uma menina chamada Patrícia que adorava sair para brincar na rua longe da sua mãe. A mãe sempre avisava:

- Patrícia: não vá muito longe.

Mas não adiantava. Patrícia não obedecia. Começou brincando perto de casa, com os vizinhos de perto. Logo estava brincando no fim da rua. Depois no outro quarteirão. E no outro. A mãe saía atrás da Patrícia:

- Patrícia! Hora de fazer tarefa!

E às vezes sabe o que a menina fazia? Se escondia atrás de uma árvore ou de um muro para a mãe não vê-la e ela não ter que fazer tarefa. Um dia Patrícia saiu de casa depois do almoço. Foi brincando e brincando cada vez mais longe. E quando deu por si estava em outro bairro, sozinha, longe de tudo que ela conhecia.

Para piorar estava anoitecendo e a Patrícia longe de casa. Era a primeira vez que ela ia tão longe.

- Deixe-me ver: se eu for reto aqui saio na rua do meu bairro.

E como tinha descoberto o caminho de casa começou a andar lentamente de volta, brincando pelo caminho. A noite caiu e Patrícia continuava a andar de volta.

Passou por um beco escuro e nem percebeu que dois olhos brilhantes a observavam. A menina ia calmamente pela rua. E do beco escuro saiu um vulto que ia atrás dela. A menina andava tranqüila. E o vulto a acompanhava de perto. De repente o vulto pisou no rabo de um gato, que gritou.

Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar. E começou a andar mais rápido. O vulto também começou a andar mais rápido. Patrícia apertou o passo e o vulto também. Patrícia olhou para trás e pode ver o brilho de dois dentes caninos pontiagudos.

Agora ela tinha certeza: era um vampiro que estava atrás dela! Patrícia começou a correr. E o vulto também corria. Só que como ele era adulto corria mais que ela. E estava se aproximando rápido. Rápido. Cada vez mais rápido.

Patrícia corria mas não conseguia fugir. O vampiro estava bem perto dela agora. Patrícia estava quase ao alcance das mãos do vampiro. E corria o mais que podia. O vampiro até deu uma risada enquanto ia pra cima da menina.

Por sorte nessa hora o vampiro pisou numa casca de banana e caiu de cabeça no chão. Ficou meio tonto e Patrícia conseguiu chegar na rua de sua casa. Entrou em casa como um foguete e fechou a porta atrás dela. Contou toda história para sua mãe e prometeu:

- De hoje em diante só brinco no portão de casa.

(Disponível em: [http://www.guri.com/story/emilio\\_09.asp](http://www.guri.com/story/emilio_09.asp))

## ANEXO C – Texto “A casa sonhada”, de Ângela Lago

## A casa sonhada

Em Pitangi tinha uma mulher que desandou a querer dormir mais cedo só para sonhar mais. É que toda noite ela sonhava com a mesma casa, que ela adorava, sei lá por quê. Era uma casa favorável, mas comum.

De manhã, o marido perguntava:

-Sonhou com a sua casa?

- Sonhei com a sala. Maior que a nossa. Bege-clarinho, com duas portas de sucupira, uma dando para o corredor e a outra para a cozinha. Tinha uma mesa redonda com quatro cadeiras de palhinhas, um quadro em tons de azul, uma poltrona...Ah! – elas suspirava.

Era assim, Uma noite, sonhava com a cozinha; a outra, com o quarto; outra, com a varanda. E de novo com a sala...

Um belo dia, o marido dela, que era funcionário de uma firma, foi transferido para Bom Despacho. Ele foi antes, para preparara a mudança, e por incrível que pareça, encontrou uma casa à venda, toda montada, igualzinha à que a mulher descrevia. E o melhor: por uma pechincha.

Não teve dúvidas. Chamou a mulher. Ela não podia acreditar:

-É a minha – repetia. – A minha casa!

Mudaram no ato para a casa sonhada.

Um dia o ex-dono da casa apareceu, acho que era pra tratar das prestações ou dos papéis da venda. A mulher hesitou antes de abrir a porta. O marido tinha saído, ela ainda não conhecia o antigo proprietário, e já estava meio escuro. Mas a voz soava tão familiar... Abriu.

-Eu só fazia sonhar com essa casa – foi contando para a visita – já conhecia cada detalhe...

-A casa é mal-assombrada. É melhor que a senhora saiba. – Ele disse, tomando a liberdade de acender a luz. Aí, começou a gritar:

- Aahahahahahahahahhahahahaha!

A mulher também se assustou, mas olhou em volta e não viu nada.

-Não tem ninguém além de nós... – disse, para tranquiliza-lo.

- Aahahahahahah!!! – Feito um louco, ele saiu berrando rua afora. E ela foi atrás:

-Mas o que foi? O que viu? O que aconteceu?

-Ô meu Deus! Não se preocupe, quem assombra a casa é a senhora mesma! – ele conseguiu explicar, antes de cair desmaiado.

Lago, Ângela. Sete histórias para sacudir o esqueleto. São Paulo: Companhia das

Letrinhas: 2002.

## ANEXO D – Texto “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai

## Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou mensagens transmitidas pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga. Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas da nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade., quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria. [...]

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da escola Khushal?”, perguntou Bhai Jan. O motorista achou aquela pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.



“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Caí sobre Moniba, com sangue espirrando no ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala: Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. Eu sou Malala. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13-17)

## ANEXO E – Texto “Sempre Alerta”, de Millôr Fernandes

## Sempre alerta - Millôr Fernandes

Grande espírito, o daquele escoteiro. Estava na rua, segurando seu feroz cão policial, quando viu parar um ônibus. Os passageiros desceram, subiram, o ônibus pôs-se a andar. No momento em que o ônibus ia andando apareceu um velhinho tentando pegá-lo. Correu atrás do ônibus. Quando já o ia pegando, o ônibus aumentou a velocidade. No instante exato em que o velhinho, aborrecido, ia desistir do ônibus, o escoteiro não teve dúvida: soltou o cachorro policial em cima dele. O velho pôs-se a correr desesperadamente e, como única salvação, pegou o ônibus que já ia quinhentos metros adiante. O escoteiro segurou de novo o cão e voltou para casa, feliz, tendo praticado sua boa ação do dia.

Moral: no cerne da violência nem sempre há violência.

(Millôr Fernandes. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991)

## APÊNDICE C – Atividade de Sondagem: Produção de Texto Narrativo 01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO  
DANTAS  
CAMPINA GRANDE, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020.  
ALUNO (A) DE NÚMERO: \_\_\_\_\_ 6º ANO - MANHÃ

**ATIVIDADE I: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

02. Produza um texto **NARRANDO** um acontecimento real ou imaginário, vivido ou presenciado, que você julga ser interessante partilhar. Pode ser algum acontecimento marcante ocorrido em sua infância; uma manhã diferente na escola; algo vivido com amigos durante os momentos de lazer e diversão; alguma viagem marcante; algum acontecimento ruim que marcou sua vida; ou qualquer outra situação que você escolha para narrar nessa ocasião.

**MANUAL DE INSTRUÇÕES:****ONDE ESTÁ  
LUCIANA?**

**Idade:** a partir de 8 anos  
**Participantes:** 2 a 6 jogadores

**COMPONENTES:**

1 manual de instruções;  
1 tabuleiro;  
1 dado;  
6 peões em MDF;  
22 cartas de lugar (vermelhas);  
15 cartas de dicas (verdes);  
8 cartas de bonificação (amarelas).

**ENREDO:**

O enredo se passa em torno de uma protagonista chamada Luciana, uma adolescente que, ao término da manhã de aula de um segunda-feira, após um domingo no qual discute com seus pais, sai da escola e não volta para almoçar em casa, como é de costume. Essa atitude chama a atenção de seus pais que aguardam notícias suas até o anoitecer. Porém, anoitece e eles continuam sem nenhum contato com a adolescente, quando decidem ir à delegacia para prestar um BO, já que tentam uma comunicação via ligação para o aparelho celular da filha e também não conseguem, pois o mesmo encontra-se desligado. Na manhã seguinte, ainda sem notícia alguma de Luciana, a família inicia uma campanha, junto a amigos e nas redes sociais, em busca pela filha desaparecida.

**OBJETIVO:**

Encontrar a personagem que desapareceu. Para isso, os amigos e interessados pela busca se reúnem na casa de Luciana, na qual juntam pistas para iniciarem as buscas. Ela muda de lugar inesperadamente durante as jogadas. Ganha o jogador que conseguir encontrá-la. Acompanhando todo empenho na busca por Luciana, a família decide bonificar aquele que encontrá-la.



## PREPARAÇÃO DO JOGO:

Em uma superfície plana, abra o tabuleiro. Cada jogador deverá escolher o peão de sua preferência e posicioná-lo na casa INÍCIO, sendo ela a casa de Luciana. Vale ressaltar que os peões corresponderão a personagens que irão buscá-la, são elas: pais; professora; policial; amiga; vizinha; e detetive. Separe as cartas por cores, embaralhe-as e organize-as ao lado do tabuleiro, formando três grupos de cartas, de acordo com suas respectivas cores.

## O JOGO:

Lance o dado para ver quem será o primeiro a jogar. Começa o jogo quem tirar o maior número no dado, seguido pelo jogador da sua esquerda, e assim por diante. O primeiro jogador lança o dado novamente e avança o número de casas na direção escolhida, de modo que se aproxime da hipótese de onde Luciana se encontra.

## CARTAS VERMELHAS:

Correspondem a 21 cartas que sinalizarão os possíveis lugares nos quais Luciana poderá estar.

## CARTAS VERDES:

Correspondem a 15 cartas que trarão dicas para ajudar os jogadores a encontrar Luciana. Essas dicas, a depender da situação sinalizada pelo jogo, poderão ser individuais ou coletivas.

## CARTAS AMARELAS:

Tratam-se das cartas que sinalizam as bonificações ofertadas a quem encontrar Luciana. Cada carta tem um valor específico, proporcional ao valor monetário de cada bonificação.

## CASAS ESPECÍFICAS PRESENTES NO TABULEIRO:

**WHATSAPP:** pega uma carta vermelha, que sinaliza o lugar onde está LUCIANA e 3 cartas verdes, correspondentes à dicas que ajudem o jogador a chegar ao lugar onde está Luciana.

**CASA VERDE:** revela uma dica para o jogador de caiu na casa. Caso nenhuma dica seja compatível com o lugar onde Luciana está, o local real de sua presença é revelado a esse jogador.

**CASA ROXA:** revela o local onde Luciana está para todos os participantes do jogo.

**CASA DE ÔNIBUS:** pode passar de uma casa de ônibus para qualquer outra casa de ônibus presente no tabuleiro.


**SETA COM BORDA DE COR:** seta com borda de cor na lateral do mapa indica que o jogador segue para outra seta com borda da mesma cor do outro lado do tabuleiro.

## FIM DO JOGO:

O jogo prossegue até que ocorra um desses casos:

1. Quando um dos jogadores conseguir chegar ao lugar onde Luciana se encontra.
2. Se o jogador que encontrar Luciana decidir que quer continuar com o jogo, este acaba quando todas as cartas de bonificações forem entregues: cada vez que Luciana for encontrada e o jogador receber uma carta de bonificação (amarela), nova carta vermelha (lugar onde Luciana está) será pega por esse jogador e o jogo continuará. Quando todas as cartas de bonificações forem entregues, ganha o jogador que somar o maior número a partir dos valores numéricos expressos nas cartas de sua posse.

## APÊNDICE E – Folha de Produção Textual 02

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS
	CAMPINA GRANDE, _____/_____/2020. ALUNO (A) DE NÚMERO: _____ 6º ANO - MANHÃ

**ATIVIDADE II: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**


02- A partir do jogo “Onde está Luciana?”, você teve a oportunidade de brincar utilizando um enredo vivido por uma personagem específica a qual percorreu vários espaços em busca do seguinte objetivo: encontrar a adolescente Luciana, a qual fugiu da escola após uma manhã de aula, passando a não estabelecer nenhum contato com amigos e familiares. A partir da utilização desse **jogo como uma ferramenta** para lhe ajudar a produzir um texto e, por meio do que aprendemos durante nossas aulas sobre o texto narrativo, produza uma narrativa usando sua imaginação e criatividade. Para isso, lembre-se:

- Crie um título atrativo para seu texto, de modo que o leitor tenha curiosidade e/ou interesse em continuar sua leitura;
- Faça a escolha de um ou de alguns espaços percorridos pelas personagens durante o jogo para situar as suas ações durante seu texto;
- Escolha algumas personagens que aparecerem no jogo para executarem as ações em seu texto;
- Fique atento(a) para incluir em seu texto um conflito coerente com os espaços e as personagens que irão compor sua história.



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

## APÊNDICE F – Folha de Produção Textual 03

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS
	CAMPINA GRANDE, _____/_____/2020.
ALUNO (A) DE NÚMERO: _____	6º ANO - MANHÃ

**ATIVIDADE III: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**


02. Produza um texto narrativo a partir da execução do jogo “Onde está Luciana?”, de modo que sejam utilizadas as **personagens** que compuseram a partida jogada (podendo ser escolhidas somente algumas delas ou podendo optar por utilizar todas as personagens que apareceram), bem como todos ou alguns dos **espaços** percorridos por você durante a jogada. Quanto ao **narrador**, escolha se os fatos serão narrados por um narrador observador ou personagem. Em relação à **complicação**, fique livre para manter o conflito sinalizado no enredo do próprio jogo ou para criar um conflito coerente com a construção textual da narrativa elaborada. Tratando-se do **desfecho**, você poderá escolher como finalizar sua história a partir dos elementos que o jogo lhe permitiram.

- 
1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
  4. \_\_\_\_\_
  5. \_\_\_\_\_
  6. \_\_\_\_\_
  7. \_\_\_\_\_
  8. \_\_\_\_\_
  9. \_\_\_\_\_
  10. \_\_\_\_\_
  11. \_\_\_\_\_
  12. \_\_\_\_\_
  13. \_\_\_\_\_
  14. \_\_\_\_\_



- 15. \_\_\_\_\_
- 16. \_\_\_\_\_
- 17. \_\_\_\_\_
- 18. \_\_\_\_\_
- 19. \_\_\_\_\_
- 20. \_\_\_\_\_
- 21. \_\_\_\_\_
- 22. \_\_\_\_\_
- 23. \_\_\_\_\_
- 24. \_\_\_\_\_
- 25. \_\_\_\_\_
- 26. \_\_\_\_\_
- 27. \_\_\_\_\_
- 28. \_\_\_\_\_
- 29. \_\_\_\_\_
- 30. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – Ficha de correção para autoavaliação


	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA          PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE          PROFESSORES          DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA          PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO          DANTAS          CAMPINA GRANDE, _____/_____/2020          ALUNO (A) DE NÚMERO: _____ 6º ANO - MANHÃ</p>
---	---

### ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO

02- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de “sugestões” para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?			
O título tem relação temática com a história escrita?			
O texto conta uma história que envolve personagens?			
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?			
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?			
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?			
O conto apresenta clímax?			
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?			
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?			

## APÊNDICE H – Folha para reescrita textual

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS CAMPINA GRANDE, ____/____/2020 ALUNO (A) DE NÚMERO: _____	6º ANO - MANHÃ
---	--	----------------

**ATIVIDADE V – REESCRITURA DE TEXTO NARRATIVO**

02-A partir dos questionamentos expressos na atividade anterior, você pôde repensar sobre alguns aspectos que compõem o seu texto. Por meio dessa reflexão, reescreva-o aprimorando naquilo que for necessário.

- 
1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
  4. \_\_\_\_\_
  5. \_\_\_\_\_
  6. \_\_\_\_\_
  7. \_\_\_\_\_
  8. \_\_\_\_\_
  9. \_\_\_\_\_
  10. \_\_\_\_\_
  11. \_\_\_\_\_
  12. \_\_\_\_\_
  13. \_\_\_\_\_
  14. \_\_\_\_\_
  15. \_\_\_\_\_
  16. \_\_\_\_\_
  17. \_\_\_\_\_

- 18. \_\_\_\_\_
- 19. \_\_\_\_\_
- 20. \_\_\_\_\_
- 21. \_\_\_\_\_
- 22. \_\_\_\_\_
- 23. \_\_\_\_\_
- 24. \_\_\_\_\_
- 25. \_\_\_\_\_
- 26. \_\_\_\_\_
- 27. \_\_\_\_\_
- 28. \_\_\_\_\_
- 29. \_\_\_\_\_
- 30. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I – Folha de Produção Textual 05



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO  
DANTAS  
CAMPINA GRANDE, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020.  
ALUNO (A) DE NÚMERO: \_\_\_\_\_ 6º ANO -

**ATIVIDADE VI: PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO**

02. Levando em consideração todas as aprendizagens adquiridas durante o nosso estudo acerca das narrativas produza um texto narrativo com um tema de sua escolha. Não esqueça do título!

- 
31. \_\_\_\_\_
32. \_\_\_\_\_
33. \_\_\_\_\_
34. \_\_\_\_\_
35. \_\_\_\_\_
36. \_\_\_\_\_
37. \_\_\_\_\_
38. \_\_\_\_\_
39. \_\_\_\_\_
40. \_\_\_\_\_
41. \_\_\_\_\_
42. \_\_\_\_\_
43. \_\_\_\_\_
44. \_\_\_\_\_
45. \_\_\_\_\_
46. \_\_\_\_\_
47. \_\_\_\_\_

- 48. \_\_\_\_\_
- 49. \_\_\_\_\_
- 50. \_\_\_\_\_
- 51. \_\_\_\_\_
- 52. \_\_\_\_\_
- 53. \_\_\_\_\_
- 54. \_\_\_\_\_
- 55. \_\_\_\_\_
- 56. \_\_\_\_\_
- 57. \_\_\_\_\_
- 58. \_\_\_\_\_
- 59. \_\_\_\_\_
- 60. \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO A – Decreto Governamental nº 40.304



ESTADO DA PARAÍBA

**DECRETO Nº 40.304**

**DE 12 DE JUNHO DE 2020.**

Dispõe sobre a adoção do plano Novo Normal Paraíba, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública direta e indireta, bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARAÍBA**, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos IV e VI do art. 86 da Constituição do Estado, e

**Considerando** o Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), decretado pelo Ministério da Saúde por meio da Portaria nº 188, de 03 de janeiro de 2020, em virtude da disseminação global da Infecção Humana pelo Coronavírus (COVID-19), nos termos do Decreto federal nº 7.616, de 17 de novembro de 2011;

**Considerando** a declaração da condição de transmissão pandêmica sustentada da infecção humana pelo Coronavírus, anunciada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020;

**Considerando** o Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, que decretou Situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde;

**Considerando** a consistente ampliação das capacidades de resposta do Sistema de Saúde paraibano, com a oferta de mais de mil leitos para os cuidados demandados pela COVID-19, em todo Estado da Paraíba;

**Considerando** a adequada resiliência do Plano de Contingência para a COVID-19, traduzida pela não ocorrência de indisponibilidade de leitos durante os momentos de maiores pressões sobre o Sistema de Saúde da Paraíba;



## ESTADO DA PARAÍBA

**Considerando** o fortalecimento das capacidades diagnósticas para a COVID-19 na forma de ampla aquisição e realização de testes nas modalidades RT-PCR e testes rápidos;

**Considerando** os avanços das medidas para desaceleração paulatina da disseminação da COVID-19 constatada pela tendência de formação de platô de casos acumulados por data de início dos sintomas, além de manutenção da menor taxa de letalidade da Região Nordeste;

**DECRETA**

Art. 1º Fica instituído o Plano Novo Normal Paraíba, resultado da atuação do grupo de trabalho criado pelo governo do Estado, com as contribuições fornecidas pela sociedade civil e pelo setor produtivo, com o objetivo de implementar e avaliar ações e medidas estratégicas de enfrentamento à pandemia decorrente da COVID-19 e estabelecer parâmetros gerais para balizar as decisões dos gestores municipais sobre o funcionamento das atividades econômicas em todo o território estadual.

Parágrafo único A integral do Plano Novo Normal Paraíba está disponível no sítio eletrônico <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus>.

Art. 2º As condições epidemiológicas e estruturais no Estado serão analisadas cumulativamente em intervalos de 15 dias, tendo como parâmetros de aferição a taxa de obediência ao isolamento (TOIS), taxa de progressão de casos novos (PCN), taxa de letalidade (TLO) e a taxa de ocupação hospitalar (TOH).

Art. 3º As condições epidemiológicas e estruturais citadas no artigo 2º deste decreto determinarão a classificação dos municípios paraibanos em quatro estágios, denominados por bandeiras nas cores vermelha, laranja, amarela e verde, de acordo com a combinação de indicadores de que trata o Anexo I deste decreto.

§ 1º O resultado da análise, com a indicação de cada município na sua respectiva bandeira, será disponibilizado quinzenalmente aos gestores e para a população em geral no site <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus>.

§ 2º Cada bandeira de classificação corresponde a diferentes graus de restrição de serviços e atividades (Anexo III);

§ 3º Em nenhuma hipótese as restrições a serem adotadas poderão prejudicar o exercício e o funcionamento de serviços públicos e das seguintes atividades essenciais:

---





## ESTADO DA PARAÍBA

- I - estabelecimentos médicos, hospitalares, odontológicos, farmacêuticos, psicológicos, laboratórios de análises clínicas e as clínicas de fisioterapia e de vacinação;
- II - clínicas e hospitais veterinários, bem como os estabelecimentos comerciais de fornecimento de insumos e gêneros alimentícios pertinentes à área;
- III - distribuição e comercialização de combustíveis e derivados e distribuidores e revendedores de água e gás;
- IV - hipermercados, supermercados, mercados, açougues, peixarias, padarias e lojas de conveniência situadas em postos de combustíveis, ficando expressamente vedado o consumo de quaisquer gêneros alimentícios e bebidas no local;
- V - produtores e/ou fornecedores de bens ou de serviços essenciais à saúde e à higiene;
- VI - feiras livres, desde que observadas as boas práticas de operação padronizadas pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento da Agropecuária e da Pesca, e pela Legislação Municipal que regular a matéria, vedado o funcionamento de restaurantes e praças de alimentação, o consumo de produtos no local e a disponibilização de mesas e cadeiras aos frequentadores;
- VII - agências bancárias e casas lotéricas, nos termos do Decreto 40.141, de 26 de março de 2020;
- VIII - cemitérios e serviços funerários;
- IX - atividades de manutenção, reposição, assistência técnica, monitoramento e inspeção de equipamentos e instalações de máquinas e equipamentos em geral, incluídos elevadores, escadas rolantes e equipamentos de refrigeração e climatização;
- X - serviços de *call center*, observadas as normas estabelecidas no Decreto 40.141, de 26 de março de 2020;
- XI - segurança privada;
- XII - empresas de saneamento, energia elétrica, telecomunicações e internet;
- XIII - concessionárias de veículos automotores e motocicletas, oficinas mecânicas, borracharias e lava jatos;
- XIV – as lojas de autopeças, motopeças, produtos agropecuários e insumos de informática que poderão funcionar exclusivamente por meio de (*delivery*), inclusive por aplicativos, e como pontos de retirada de mercadorias (*drive thru*);



## ESTADO DA PARAÍBA

- XV - assistência social e atendimento à população em estado de vulnerabilidade;
- XVI - atividades destinadas à manutenção e conservação do patrimônio e ao controle de pragas urbanas;
- XVII - os órgãos de imprensa e os meios de comunicação e telecomunicação em geral;
- XVIII – os serviços de assistência técnica e manutenção, vedada, em qualquer hipótese, a aglomeração de pessoas;
- XIX - óticas e estabelecimentos que comercializem produtos médicos/hospitalares, que poderão funcionar, exclusivamente, por meio de entrega em domicílio (*delivery*), inclusive por aplicativos, e como ponto de retirada de mercadorias (*drive thru*), vedando-se a aglomeração de pessoas;
- XX - empresas prestadoras de serviços de mão-de-obra terceirizada.
- Art. 4º As seguintes atividades poderão funcionar em qualquer bandeira, a critério dos prefeitos municipais, observados os protocolos de funcionamento específicos de cada setor, o uso obrigatório de máscaras, e as seguintes condições:
- I - salões de beleza, barbearias e demais estabelecimentos de serviços pessoais, atendendo exclusivamente por agendamento prévio e sem aglomeração de pessoas nas suas dependências e observando todas as normas de distanciamento social;
- II - shoppings centers, exclusivamente para entrega de mercadorias por meio de (*delivery*), inclusive por aplicativos, e como pontos de retirada de mercadorias (*drive thru*), vedado, em qualquer caso, o atendimento presencial de clientes dentro das suas dependências;
- III - as lojas e estabelecimentos comerciais, exclusivamente para entrega de mercadorias (*delivery*), inclusive por aplicativos, e como pontos de retirada de mercadorias (*drive thru*), vedado, em qualquer caso, o atendimento presencial de clientes dentro das suas dependências;
- IV - as missas, cultos e demais cerimônias religiosas poderão ser realizadas online, bem como por meio de sistema de *drive-in*, e nas sedes das igrejas e templos, neste caso com ocupação máxima de 30% da capacidade e observando todas as normas de distanciamento social;
- V - hotéis, pousadas e similares, exclusivamente para atendimentos relacionados à pandemia do novo coronavírus;
- VI - estabelecimentos que trabalham com locação de veículos;



## ESTADO DA PARAÍBA

VII - os treinamentos de atletas profissionais, observando todas as normas de distanciamento social.

Parágrafo único – O funcionamento das demais atividades observará o regramento próprio, conforme a classificação fornecida pelas bandeiras constantes do anexo II.

Art. 5º A Secretaria da Saúde manterá monitoramento da evolução da pandemia da COVID-19 no Estado, em especial dos efeitos da suspensão gradual e regionalizada de restrições de serviços e atividades nas condições estruturais e epidemiológicas, podendo elaborar novas recomendações a qualquer tempo.

Art. 6º Fica prorrogada, até ulterior deliberação, a suspensão das atividades presenciais no âmbito da Administração Pública Estadual instituída pelo Decreto 40.136, de 21 de março de 2020.

§ 1º O disposto no caput não se aplica àquelas atividades que não podem ser executadas de forma remota (home office), cuja definição ficará a cargo dos secretários e gestores dos órgãos estaduais;

§ 2º O disposto nesse artigo não se aplica aos servidores das Secretarias de Saúde, Segurança e Defesa Social, Administração Penitenciária, Comunicação e Desenvolvimento Humano, e aos servidores da Cagepa, Detran, Sudema, Agevisa e Fundac que ficam sujeitos à jornada de trabalho estabelecida pela chefia imediata.

§ 3º Não será permitido o trabalho presencial dos servidores estaduais:

I - que tenham histórico de doenças respiratórias ou doenças crônicas, ou cujos familiares, que habitam a mesma residência, tenham doenças crônicas, devidamente comprovadas através de atestados médicos;

II - gestantes e lactantes;

III - que utilizam medicamentos imunossupressores;

IV - que manifestarem sintomas respiratórios, como febre, tosse, coriza ou dificuldade de respirar.

§ 4º Todas as questões relativas ao enquadramento ou não dos servidores estaduais nas hipóteses tratadas no § 3º serão decididas pelos secretários e gestores dos respectivos órgãos estaduais.

Art. 7º Fica determinada a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo o território estadual até ulterior deliberação.



## ESTADO DA PARAÍBA

Art. 8º Os terminais rodoviários pertencentes ao Estado da Paraíba voltarão a funcionar, a partir do dia 15 de junho de 2020, observadas as normas editadas pelo DER/PB.

Art. 9º O transporte intermunicipal voltará a funcionar, a partir do dia 15 de junho de 2020, observadas as normas editadas pelo DER/PB.

Art. 10 A construção civil, incluindo as obras públicas e privadas, poderá voltar a funcionar, inclusive nos municípios relacionados no decreto 40.242, de 16 de maio de 2020, observados os protocolos específicos do setor e todas as normas de distanciamento social.

Art. 11 Os equipamentos públicos de cultura e esporte, pertencentes ao Estado da Paraíba, permanecerão fechados até ulterior deliberação.

Art. 12 Novas medidas poderão ser adotadas, a qualquer momento, em função do cenário epidemiológico do Estado.

Art. 13 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 12 de junho de 2020; 132º da Proclamação da República.

**JOÃO AZEVÊDO LINS FILHO**

**Governador**

## ANEXO B – Texto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, de Flávio de Souza

## UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO AZUL

Aposto que você adivinhou que essa menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Azul era irmã daquela outra menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Vermelho.

As duas meninas ganharam seus chapeuzinhos no mesmo dia. Foi no Dia da Criança de mil, seiscentos e me esqueci. Elas gostaram tanto de ganhar seus chapeuzinhos que até se esqueceram de ficar bravas porque não tinham ganhado as bonecas que tanto queriam.

Esses chapeuzinhos na verdade eram duas capinhas com capuz, mas todo mundo conhece a história da menina que ganhou a roupinha vermelha como “Chapeuzinho Vermelho”, então vamos fingir que as capinhas com capuz eram chapeuzinhos, está bem?

Naquele dia em que a menina do chapeuzinho vermelho saiu de casa para levar doces para a vovozinha que estava doente e se encontrou com o lobo etc. e tal, a irmã dela ficou em casa. Ela passou o dia todo no quarto porque estava com gripe.

Ninguém nunca ouviu falar na Chapeuzinho Azul porque ela nunca teve um dia tão agitado como o da irmã dela. Ninguém nunca ouviu falar também do pai das duas meninas porque quando a Chapeuzinho Vermelho foi pela estrada afora bem sozinha, o pai dela estava na cidade, que ficava não muito ali por perto. Ele saía de casa todo dia bem cedinho e só voltava de noite. Porque trabalhava, junto com muitos outros homens, na construção de uma ponte que estava sendo feita sobre um grande rio.

Ninguém nunca ficou sabendo também que a Chapeuzinho Vermelho tinha uma outra avó. Isso é fácil de imaginar, porque afinal as crianças geralmente têm duas avós, a mãe da mãe e a mãe do pai. Essa outra avó era mãe do pai. Aquela que quase virou comida de lobo era a mãe da mãe.

Essa outra avó das Chapeuzinhos se chamava Iolanda, mas todo mundo a chamava de Vó Gorda, você pode imaginar por quê, né?! Mas, ela não se importava com esse apelido, e até achava graça. Então, a Vó Gorda saiu lá da casinha dela com uma cestinha de doces para levar para a Chapeuzinho Azul que, como eu já contei, estava

gripada,

coitadinha.

No caminho para a casa da netinha, a avó se encontrou com um lobo. Um lobo tão Lobo Mau quanto aquele que enganou a Chapeuzinho Vermelho. E esse outro Lobo Mau tentou enganar a Vó Gorda, dizendo para ela ir pelo caminho da floresta. Mas como ela não era boba, foi pelo caminho mais curto e chegou antes do Lobo Mau. E quando ele chegou pronto para comer a Chapeuzinho Azul e a avó dela, deu de cara com o pai das meninas, que já tinha voltado do trabalho. Ele estava esperando pelo lobo na frente da casa com sua espingarda em punho. Lá dentro a Chapeuzinho Azul, a mãe dela e a Vó Gorda espiavam pela janela e riam.

O lobo, que era tão Lobo Mau quanto o outro, mas também tão esperto quanto a Vó Gorda, quando viu a espingarda, deu um tchauzinho de longe e deu no pé. Na noite desse mesmo dia, a Chapeuzinho Vermelho chegou acompanhada pelo caçador e contou sua aventura. Foi por isso que os pais das meninas nunca mais deixaram as duas andarem sozinhas pela floresta.

Depois do jantar, as duas irmãs pediram para comer os doces que a Vó Gorda tinha trazido em sua cestinha. Mas ela deu uma gargalhada e confessou que tinha ficado com fome no caminho e foi beliscando, beliscando, beliscando e, quando chegou, a cesta já estava vazia.

[...]

Flávio de Souza. Que história é essa? 2: novas histórias, adivinhações, charadas, enigmas, curiosidades, diversões e desafios com personagens de contos antigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. P. 70-71.

## ANEXO C – Texto “A menina e o vampiro”, de Emílio Carlos

**A menina e o vampiro**

Era uma vez uma menina chamada Patrícia que adorava sair para brincar na rua longe da sua mãe. A mãe sempre avisava:

- Patrícia: não vá muito longe.

Mas não adiantava. Patrícia não obedecia. Começou brincando perto de casa, com os vizinhos de perto. Logo estava brincando no fim da rua. Depois no outro quarteirão. E no outro. A mãe saía atrás da Patrícia:

- Patrícia! Hora de fazer tarefa!

E às vezes sabe o que a menina fazia? Se escondia atrás de uma árvore ou de um muro para a mãe não vê-la e ela não ter que fazer tarefa. Um dia Patrícia saiu de casa depois do almoço. Foi brincando e brincando cada vez mais longe. E quando deu por si estava em outro bairro, sozinha, longe de tudo que ela conhecia.

Para piorar estava anoitecendo e a Patrícia longe de casa. Era a primeira vez que ela ia tão longe.

- Deixe-me ver: se eu for reto aqui saio na rua do meu bairro.

E como tinha descoberto o caminho de casa começou a andar lentamente de volta, brincando pelo caminho. A noite caiu e Patrícia continuava a andar de volta.

Passou por um beco escuro e nem percebeu que dois olhos brilhantes a observavam. A menina ia calmamente pela rua. E do beco escuro saiu um vulto que ia atrás dela. A menina andava tranqüila. E o vulto a acompanhava de perto. De repente o vulto pisou no rabo de um gato, que gritou.

Patrícia olhou para trás e viu pelo rabo dos olhos o vulto se aproximar. E começou a andar mais rápido. O vulto também começou a andar mais rápido. Patrícia apertou o passo e o vulto também. Patrícia olhou para trás e pode ver o brilho de dois dentes caninos pontiagudos.

Agora ela tinha certeza: era um vampiro que estava atrás dela! Patrícia começou a correr. E o vulto também corria. Só que como ele era adulto corria mais que ela. E estava se aproximando rápido. Rápido. Cada vez mais rápido.

Patrícia corria mas não conseguia fugir. O vampiro estava bem perto dela agora. Patrícia estava quase ao alcance das mãos do vampiro. E corria o mais que podia. O vampiro até deu uma risada enquanto ia pra cima da menina.

Por sorte nessa hora o vampiro pisou numa casca de banana e caiu de cabeça no chão. Ficou meio tonto e Patrícia conseguiu chegar na rua de sua casa. Entrou em casa como um foguete e fechou a porta atrás dela. Contou toda história para sua mãe e prometeu:

- De hoje em diante só brinco no portão de casa.

(Disponível em: [http://www.guri.com/story/emilio\\_09.asp](http://www.guri.com/story/emilio_09.asp))

## ANEXO D – Texto “A casa sonhada”, de Ângela Lago

## A casa sonhada

Em Pitangi tinha uma mulher que desandou a querer dormir mais cedo só para sonhar mais. É que toda noite ela sonhava com a mesma casa, que ela adorava, sei lá por quê. Era uma casa favorável, mas comum.

De manhã, o marido perguntava:

-Sonhou com a sua casa?

- Sonhei com a sala. Maior que a nossa. Bege-clarinho, com duas portas de sucupira, uma dando para o corredor e a outra para a cozinha. Tinha uma mesa redonda com quatro cadeiras de palhinhas, um quadro em tons de azul, uma poltrona...Ah! – elas suspirava.

Era assim, Uma noite, sonhava com a cozinha; a outra, com o quarto; outra, com a varanda. E de novo com a sala...

Um belo dia, o marido dela, que era funcionário de uma firma, foi transferido para Bom Despacho. Ele foi antes, para preparara a mudança, e por incrível que pareça, encontrou uma casa à venda, toda montada, igualzinha à que a mulher descrevia. E o melhor: por uma pechincha.

Não teve dúvidas. Chamou a mulher. Ela não podia acreditar:

-É a minha – repetia. – A minha casa!

Mudaram no ato para a casa sonhada.

Um dia o ex-dono da casa apareceu, acho que era pra tratar das prestações ou dos papéis da venda. A mulher hesitou antes de abrir a porta. O marido tinha saído, ela ainda não conhecia o antigo proprietário, e já estava meio escuro. Mas a voz soava tão familiar... Abriu.

-Eu só fazia sonhar com essa casa – foi contando para a visita – já conhecia cada detalhe...

-A casa é mal-assombrada. É melhor que a senhora saiba. – Ele disse, tomando a liberdade de acender a luz. Aí, começou a gritar:

- Aahahahahahahahahhahahahaha!

A mulher também se assustou, mas olhou em volta e não viu nada.

-Não tem ninguém além de nós... – disse, para tranquiliza-lo.

- Aahahahahahah!!! – Feito um louco, ele saiu berrando rua afora. E ela foi atrás:

-Mas o que foi? O que viu? O que aconteceu?

-Ô meu Deus! Não se preocupe, quem assombra a casa é a senhora mesma! – ele conseguiu explicar, antes de cair desmaiado.

## ANEXO E – Texto “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai

## Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou mensagens transmitidas pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga. Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas da nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade., quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria. [...]

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da escola Khushal?”, perguntou Bhai Jan. O motorista achou aquela pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.



Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Caí sobre Moniba, com sangue espirrando no ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala: Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13-17)

## ANEXO F – Texto “Sempre Alerta”, de Millôr Fernandes

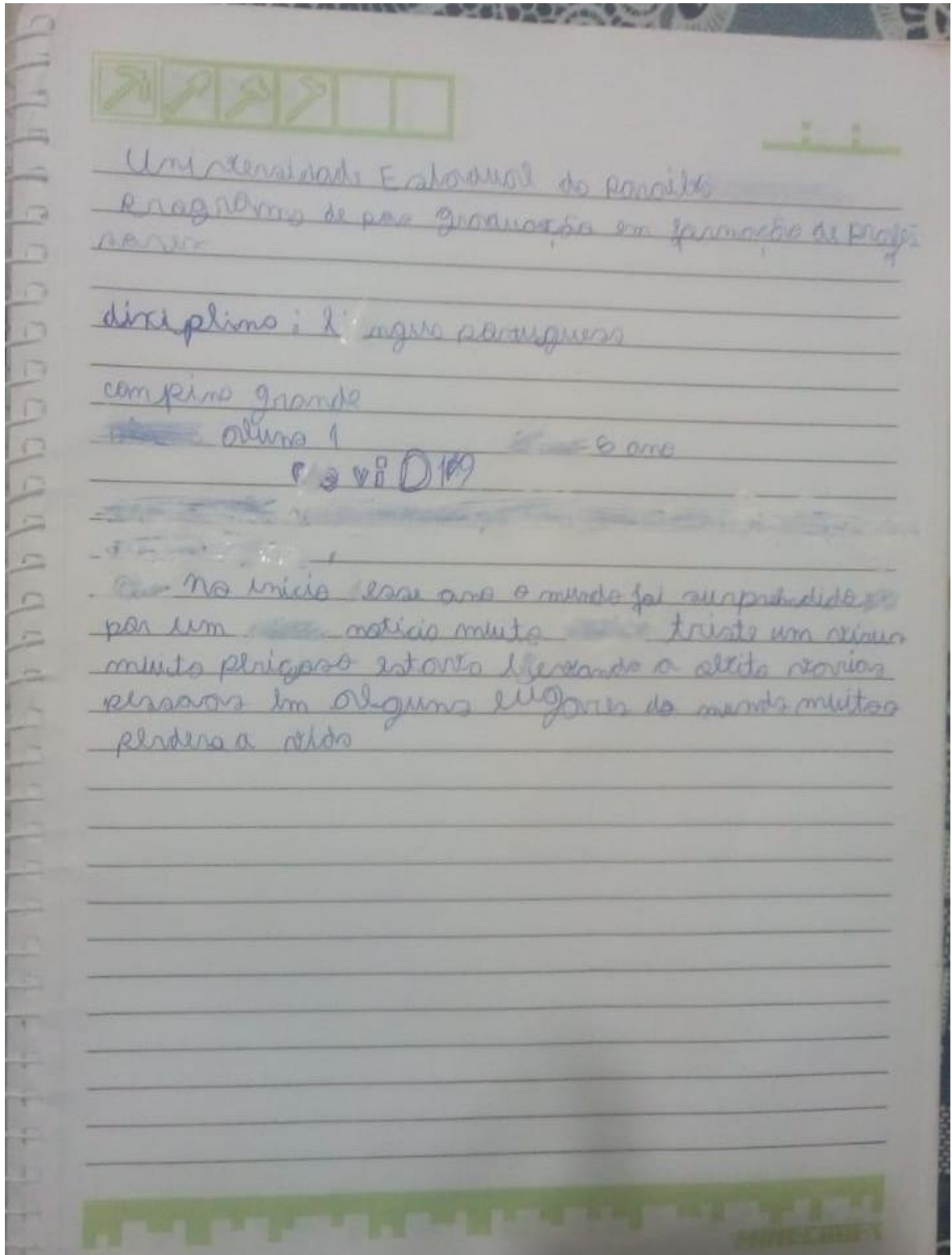
## Sempre alerta - Millôr Fernandes

Grande espírito, o daquele escoteiro. Estava na rua, segurando seu feroz cão policial, quando viu parar um ônibus. Os passageiros desceram, subiram, o ônibus pôs-se a andar. No momento em que o ônibus ia andando apareceu um velhinho tentando pegá-lo. Correu atrás do ônibus. Quando já o ia pegando, o ônibus aumentou a velocidade. No instante exato em que o velhinho, aborrecido, ia desistir do ônibus, o escoteiro não teve dúvida: soltou o cachorro policial em cima dele. O velho pôs-se a correr desesperadamente e, como única salvação, pegou o ônibus que já ia quinhentos metros adiante. O escoteiro segurou de novo o cão e voltou para casa, feliz, tendo praticado sua boa ação do dia.

Moral: no cerne da violência nem sempre há violência.

(Millôr Fernandes. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991)

## ANEXO G – Produção Textual 1 de A1

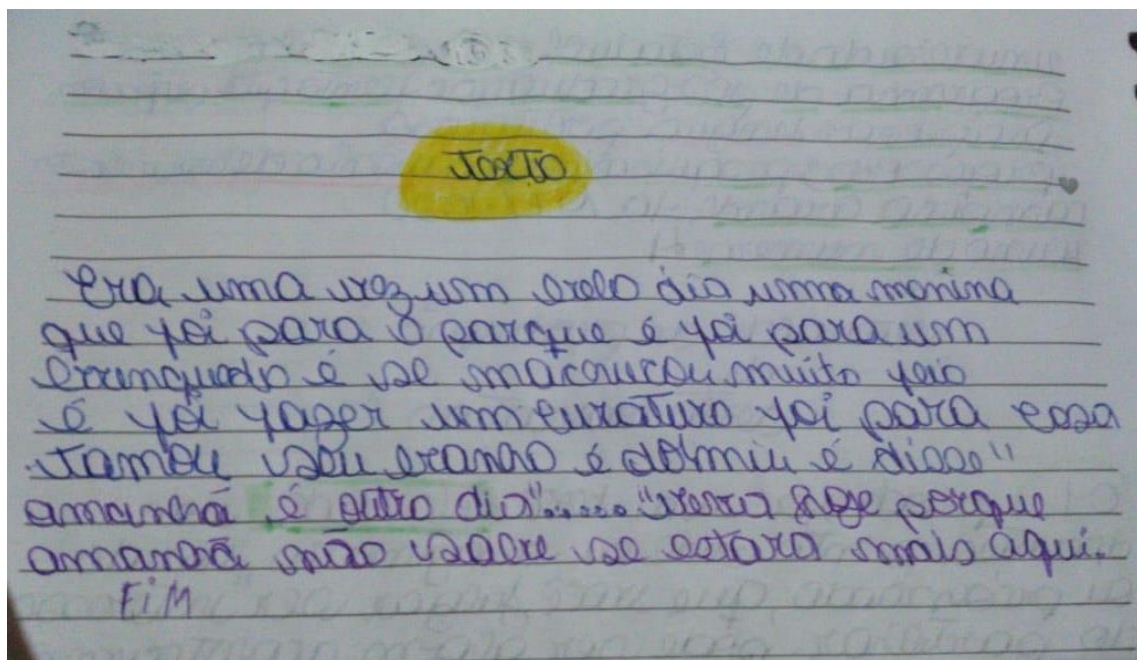


## ANEXO H – Produção Textual 1 de A2

11

Era uma vez um menino que estava  
em uma festa. Ele foi para uma casa  
de nome de chocolate. Quando um rapaz  
e o menino ficaram com a tristeza do  
chocolate. Ele também ficou com a mão  
do lado até hoje a memória nele mesmo  
ele falou. Juntamos com o meu amigo  
no outro dia. Ele se entendeu com seu  
amigo.

## ANEXO I – Produção Textual 1 de A4



## ANEXO J – Produção Textual 1 de A5

Universidade Estadual do Paraná  
 Programa de Pós-graduação em Formação de Professores  
 Disciplina: Língua Portuguesa  
 Professora / pesquisadora: Raquel de Almeida Araújo  
 Diante  
 Campus Grande, 10 119 2020  
 Aluno De Almeida: 5 6º ano A

Atividade / Produção de texto narrativo

1- Produza um texto narrando um acontecimento real ou imaginário, passado ou presente, que você julga ser interessante para compartilhar. Pode ser algum acontecimento marcante ocorrido em sua infância; uma manhã diferente na escola; algo vivida com amigos durante os momentos de lazer e diversão; alguma situação importante; algum acontecimento real que marcou sua vida; ou qualquer outra situação que você escolha para narrar nessa escrita.

Foi uma vez, "um cientista maluco" que estava tentando fazer uma máquina do tempo... dias se passaram, e meses e meses e uns três anos, e daí ele conseguiu e ele ficou viajando nos tempos antigos do país... Exemplos: era jurássico, cristianico, era mesopotâmico entre outros. daí ele pensou... porque não viajar pro futuro... viajou e viajou por demora, 10 anos tempo tempo... nessa máquina do tempo é um "buraco de minhoca" que quebra as leis físicas por isso se demora 10 minutos pra ele ir e vir.

## ANEXO K – Produção Textual 2 de A1

onde está Luciano

1. Luciano tinha alguns comensais e alguns
2. passavam no parque no Bomgustas escola
3. depois um acidente foi para a capital passou
4. três dias depois continuou alguns mais
5. depois foi relatado todos estão desistido
6. foram no episódio de Brancolina e acha que
7. ele.
- 8.

## ANEXO L – Reescrita da Produção Textual 2 de A1

data / /  
S T Q Q S S D

A Procura de Luciana

Era vez uma menina chamada Luciana. Ela mora em um bairro distante do centro da cidade. Um dia ela foi para escola e não voltou. Seus pais ficaram preocupados. Começaram a procurar em todos os lugares onde pensavam que ela estaria. O pai de Luciana sofreu um sério acidente ao atravessar a lateral de supermercado. Se passaram dois dias e ninguém sabia das notícias de Luciana. Resolveram ir na praia da Bandeira, acharam Luciana chorando muito e levaram para casa.



## ANEXO M – Produção Textual 2 de A2

## a Procura de Luciana

1. Luciana saiu de casa e nunca
2. mais voltou e a mãe de Luciana
3. chamou detetive e o policial a polícia
4. não conseguiu achar Luciana ele passou
5. até que a mãe de Luciana chamou
6. detetive para encontrar Luciana ele
7. passou pelo parque da criança a amiga
8. de Luciana e ela deu algumas dicas
9. e ela e ele passou pelo dom que
10. e não achou até que resolveu passar
11. pelo lado norte e ele achou ela
12. e deu-lhe ela com cair e ele ganhou
13. uma promissão por uma bela presente
14. com na top e assim acabou história
15. de Luciana com final feliz.
- 16.

## ANEXO N – Reescrita da Produção Textual 2 de A2

Y  
 data / /  
 S T Q Q S S D

Um certo dia uma menina que se chamava  
 Luciana morava numa cidade de congreira grande?  
 No bairro liberdade perto da Escola Municipal Graça  
 um dia amiga dela perguntou se ela não tinha vontade  
 de fugir de casa e Luciana disse que tinha por  
 um dia não queria fugir de sua casa mais  
 para sua presença de ajuda e ela pediu pra amiga  
 dela.

Luciana disse pra amiga de onde já ficou  
 Luciana disse que ia pra escola mais na realidade ela  
 ela não foi mais dela disse que com ela  
 menina que não queria fugir de casa  
 que quando ele atravessou a rua que do  
 lado correu em alta direção e tropeçou ele  
 Ele passou a rua sem perceber mais que ele não  
 percebeu a amiga de Luciana passou pelo lado e achou  
 um gravador com o gravador que não sabia  
 que ela estava em casa então ela fez um gravador  
 de voz da liberdade Luciana estava na grade velha

## ANEXO O – Produção Textual 2 de A3

A Procura De Luciana

1. Era uma vez uma menina chamada Luciana que tinha
2. feijão de casa, seus Pais foram pela cidade a sua procura
3. e também seus amigos e um Policial se juntaram para
4. a procura de Luciana, andaram pela cidade e nada
5. de encontrar, chegando a uma parte dos lugares. Foi nada de
6. achar - Luciana até que uma hora um detetive, achou
7. Luciana no acude. Uelha uma parte disse - seus pais
8. tinha parado por vários lugares. Até achou - la voltando
9. a o lugar uma parte Luciana foi encontrada pelo Detetive
10. Da cidade.
- 11.
- 12.
- 13.

## ANEXO P – Reescrita da Produção Textual 2 de A3

D S T Q R S S

UUU

→ Uma ligação que mudou o plano de Tauciana

• Um certo dia uma menina chamada Tauciana tinha fugido de casa, Tauciana morava com seus pais na cidade de Campinas Grande, Baixos Tailândia. Por isso Tauciana precisa de ajuda e ~~pediu~~ pediu para sua amiga.

• E ali que uma hora sua mãe sentiu sua falta e ela na janela com seu irmão ~~pe~~ ~~se~~ ~~estava~~, seus pais muito preocupados foram atrás de Tauciana, e com ajuda de um detetive e de um policial. Foram a procura dela chegando lá perto, receberam uma ligação ~~uma~~ anônima dizendo que ela estava ~~em~~ num lugar seguro e sua pais indicou 3 detetives, foram no parque da criança só que o dia inteiro a sua procura e nada de achar.

• Chegando lá perto do acude velho discutiram que aquela ligação era um teste, e muito cuidados estavam por onde todo os dias no Sol quente e nada de achar-la, ali que ~~uma~~ uma hora sua amiga Tauciana, ligou para a mãe de Tauciana e disse que disse uma coisa num acude velho por que. Todos os dias ~~se~~ quando elas saíam da escola sempre se juntava pra tirar <sup>uma</sup> foto num bequinho que viaa sempre no acude.

• Foi com essa ligação e ajuda da amiga de Tauciana  
• O detetive achou-a sentada de frente pra o acude velho.

## ANEXO Q – Produção Textual 2 de A5

CA Runco por Luciano

1. Era uma coisa. Uma menina independente e ela se
2. chamava Luciano e em sua escola ela estava
3. pensativa e achando muito independente e ela
4. ela fugiu da escola e a professora contou aos pais. E os pais
5. ficaram muito preocupados; e assim começou tudo por
6. Luciano! E assim eles foram a delegacia falar com o delegado
7. foram falar com o detetive da cidade "Dom Chapelón" e publicaram
8. nos redações. E o amigo de Luciano sentiu um calor na
9. garganta ser a notícia. E ela preocupada foi em busca
10. de Luciano em parques, praças e no seu esconderijo secreto!
11. mais seix em sua cabeça que ela falou que se sentiu muito
12. dependente. Em parte em branco, o flashpack. Ela ia esconder dos
13. pais de Luciano, mais com isso tudo ela os contou
14. E o detetive, o delegado, o amigo e os seus pais; todos
15. estavam buscando procurando!
16. e o detetive a encontrou no acude velho.
- 17.
18. "O meu filho, porque estava?"
- 19.
20. "D- Dom Chapelón! que, porque você está aqui?"
- 21.
22. "Os seus pais estão te procurando"
- 23.
24. "S- Serio?"
- 25.
26. "Sim! Como sempre!"
- 27.
28. ... E ele foi apresentado no sala
29. "Eu a encontrei chorando."
- 30.

## ANEXO R – Reescrita da Produção Textual 2 de A5

000 O desaparecimento de Luciano amigo D S T Q Q S S

Éa uma vez, um menino independente e ele se chamava Luciano. E em sua escola ele estava pensativo e achando muito dependente, e daí ele fugiu da escola, e a professora contou aos pais de Luciano. E os pais ficaram muito preocupados, e assim começaram a busca por Luciano.

A amiga de Luciano se lembrou de que tinha feito que tinha incentivado Luciano a fugir! ele se arrependeu do que fez.

E contou ao detetive o que tinha feito. E depois de ter contado ele ajudou na busca.

Depois de dias procurando Luciano a amiga sem sucesso decidiu se lembrar onde ele poderia estar. E contou ao detetive, ele encontrou, e ele levou Luciano para casa. E ele foi apresentado no salão de festas que eles fizeram.

## ANEXO S – Produção Textual 3 de A1

A tristeza depois da sumida de seu filho

1. Era uma vez um garoto chamado Luciano
2. ele morava com seus pais. Ele gostava de mi
3. mes e jogos.
4. Um dia ele foi a escola e não viu seus
5. pais se preocuparam para na escola falar com
6. a professora seus pais perguntaram se ela tinha
7. visto a escola a professora fala que sim e que ela
8. foi para o shopping seus pais foram no shopping
9. em perguntaram se viram ela.
10. Seus pais ficaram tristes e resolveram ligar
11. com um da professora ela disse que um amigo
12. viu ela no parque da liberdade eles ficaram
13. alegres eles foram correndo lá.
14. E encontraram ela chorando muito seus pais
15. levaram ela para casa e fizeram um abraço
16. não de o não de grupo por ter encontrado ela
17. bem.
18. \_\_\_\_\_

## ANEXO T – Atividade de autoavaliação de A1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
 PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWÊNA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS  
 CAMPINA GRANDE, 8 / 10 / 2020  
 ALUNO (A) DE NÚMERO: 1 6º ANO - MANHÃ

## ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO

01- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de "sugestões" para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?	X		
O título tem relação temática com a história escrita?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X		
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?	X		
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?	X		
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?	X		
O conto apresenta clímax?	X		
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?	X		
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?	X		



## ANEXO U – Reescrita da Produção Textual 3 de A1

A tristeza depois da sumida de uma filha

1. Uma garota chamada Luciana da Oliveira
2. Com seus pais, ela gostava de brincar.
3. Um dia ela foi a escola e não voltou aos
4. pais se preocuparam porque na escola falaram
5. com a professora, seus pais perguntaram se
6. ela ido a escola a professora falou que sim
7. e que ela estava se comunicando com as amigas
8. que ia para o shopping e foram lá.
9. Ele perguntou a guarda se ela tinha ido lá
10. ele disse que sim e que ela não, eles ficaram
11. tristes e resolveram uma ligação com a
12. professora ela disse que uma amiga viu
13. ela no parque da liberdade foram lá,
14. Encontraram ela atendida drogas e falaram
15. com ela e que aquilo ia acabar com a vida
16. da dela e foram para casa.
17. E ficaram uma celebração de a mãe de mãe
18. a por tem encontrado sua filha
19. \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_

## ANEXO V – Produção Textual 3 de A2

maximização: todo por Luciana

1. Luciana tinha 15 dias na casa com ela
2. ~~na~~ Paul e Estúdio na primeira viagem
3. no momento de uma viagem - para ser diferente
4. de todas as dias Ela Expressa todos os
5. animais de sua família só que Luciana
6. não apareceu.
7. a Paul ficou preocupado com
8. chamou todos os alunos para preparar
9. Luciana a metade dos alunos ficaram
10. na praia em um momento caiu em
11. água e ele mesmo foi pro hospital e
12. fizeram vários exames médicos
13. e a outra metade dos alunos ficaram
14. por um mês depois que receberam
15. a notícia foram pro hospital.
16. a partir de Luciana foram agindo - ela
17. e acharam Luciana Ela recebeu
18. cura de cirurgia
19. \_\_\_\_\_

## ANEXO W – Atividade de autoavaliação de A2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA  
 PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWENA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS  
 CAMPINA GRANDE, 08 / 10 / 2020  
 ALUNO (A) DE NÚMERO: 2. 6º ANO - MANHÃ

## ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO

01- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de "sugestões" para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?	X		
O título tem relação temática com a história escrita?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X	<del>X</del>	
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?		X	
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?	X	<del>X</del>	
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?	X		
O conto apresenta clímax?	X		
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?	X		
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?	X	X	Letra ficou faltando a letra

## ANEXO X – Reescrita da Produção Textual 3 de A2

Multidão : toda Por Luciana


1. Luciana tinha 25 anos morava com os
2. seus pais e ela estudava música logo
3. na manhã de um sábado - veio foi diferente
4. de todo os dias a professora estava lá
5. no último já que Luciana
6. não apareceu
7. a professora deu meluzagem toda
8. os alunos para procura Luciana a metade
9. dos pratos na praça, mesmo dia estava
10. chovendo dava um frio que ficou
11. debaixo de uma árvore saiu um cão
12. cabeça dele é de madeira que não foge
13. foram pra hospital quando eles não
14. ligou pra outro método que estava no
15. com que já quando necessitaram o ligou pra
16. mãe de Luciana Luciana ficou preocupada
17. mais ainda a vizinha Luciana contradição
  
18. um detetive foi pra com que já quando
19. ela atravessou a porta do som que
20. foi atropelada já que o filho dele atropelou
21. o gravador com a porta de José até
22. Luciana achou ela chegou Luciana pra
23. mãe Eleu detem uma multa de ação
24. de praça
25. \_\_\_\_\_
26. \_\_\_\_\_

## ANEXO Y – Produção Textual 3 de A3

A atitude disposta por Tauciana

1. havia uma menina chamada Tauciana ela tinha se fugido
2. de sua casa por motivos que disseram triste, mas para isso ela
3. precisava de ajuda. Chegando aproximadamente onde ela ia
4. ficar, ela pediu mãe e foi andando para um posto de saúde que
5. tinha perto, chegando lá ela ouviu um ruído que seu pai
6. tinha ouvido quem vai achava ia girar o gatinho da casa
7. como identificação. Foi que quem tinha achado Tauciana era seu
8. proprio pai. Ficaram muito felizes por mãe ter que da o gatinho
9. e também por ter achado sua filha com saúde e bem.

## ANEXO Z – Atividade de autoavaliação de A3

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWENA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS
	CAMPINA GRANDE, <u>03</u> / <u>10</u> / 2020
ALUNO (A) DE NÚMERO: <u>03</u>	6º ANO - MANHÃ

## ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO

01- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de "sugestões" para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?	X		
O título tem relação temática com a história escrita?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X		
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?	X		
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?	X		
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?	X		
O conto apresenta clímax?	X		
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?	X	X	Fui desatenta nsta nos alguns personagens e ter algum diálogo entre eles
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?	X		

## ANEXO AA – Reescrita da Produção Textual 3 de A3

Um amúcio pede muda todo planejamento da Isuciana

1. e Isuciana uma menina chamada Isuciana ela tinha fugido de
2. casa por motivos que deixava triste, mas por isso ela precisava de
3. ajuda de alguém que pode-se aceitar-lá em sua casa, se desse
4. uma ~~ajuda~~ dica onde ela podia ficar.
5. e Chegando na casa da sua amiga ela começou passar mal
6. e foi os dois andando até o posto de saúde que tinha de lado
7. chegando lá, Isuciana foi medicada e vindo do posto ela ouviu
8. a notícia ruim que, quem aceita-lá Isuciana já estava uma
9. verificação já quando o doutor chegou da casa,
10. e Isuciana muito ~~foi~~ preocupada ela rapidamente resolveu
11. voltar para casa, vindo do ~~posto~~ posto de saúde Isuciana se desparou
12. com seus pais e pediu desculpa e pediu para voltar para casa e
13. seus pais muito felizes por vê-la.
14. e Pergunta se ela tá bem e Voltam para casa.


## ANEXO AB – Produção Textual 3 de A5

## A falta de um aluno: A busca do aluno perdido

1. Era uma vez, uma menina chamada Luciana, ela
2. era uma garota legal, igual aos outros (as) adolescentes.
3. Ela um dia contou aos pais que ia para a
4. escola mais no verdade, ela estava fugindo de
5. casa! E nessa manhã no exato a professora
6. táis sentindo falta de um aluno mais no
7. começo do nem deu jeito para isso mais
8. depois do período, realmente que táis faltando um
9. aluno, Luciana. No fim de aula ela ligou para
10. os pais de Luciana, eles começaram a procurar
11. ela! Os pais de Luciana, primeiro iriam
12. com a melhor amiga dela, amigo dela, disse que
13. não sabia onde ela estava e por fim com a
14. vizinha! A vizinha disse que não Luciana entrando
15. no shopping shopping.
16. Os pais de Luciana, foram ao shopping shopping
17. e quando Luciana não a presença dela sem ela
18. perceberem da saída do shopping, eles falaram com
19. a segurança do shopping, ele falou que ela já
20. tinha saído, assim os pais falaram com a vizinha
21. e assim a vizinha, contratou um detetive profissional,
22. Dom Chaplin. Eles buscaram por Luciana.
23. mais o detetive, o achou se divertindo e levou
24. do para casa e assim. Ele foi apresentado no TV.
- 25.



## ANEXO AC – Atividade de autoavaliação de A5

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA/PESQUISADORA: RAWENA DE ALMEIDA ARAÚJO DANTAS CAMPINA GRANDE, <u>08</u> / <u>10</u> / 2020 ALUNO (A) DE NÚMERO: <u>5</u>	6º ANO - MANHÃ
---	--	----------------

## ATIVIDADE IV - FICHA DE CORREÇÃO PARA AUTOAVALIAÇÃO

01- De acordo com os questionamentos presentes no quadro abaixo, **AVALIE** sua produção de texto e marque SIM ou NÃO, respondendo cada um deles. Se necessário, utilize a coluna de "sugestões" para registrar alguma mudança que você queira fazer no texto a partir do que foi questionado.

Questionamentos	Sim	Não	Sugestões
O texto apresenta título?	X		
O título tem relação temática com a história escrita?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X		
A narrativa contém uma exposição, na qual são apresentados os fatos iniciais da história?	X		
O texto possui uma complicação, na qual é desenvolvido um conflito?	X		
O conflito é capaz de desequilibrar um estado inicial e originar transformações na narrativa?	X		
O conto apresenta clímax?	X		
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações dos personagens?	X		
O texto tem um desfecho capaz de configurar-se claramente como final da história?	X	X	porque terminou muito simples

## ANEXO AD – Reescrita da Produção Textual 3 de A5

## A falta de um aluno: A lenda do desaparecido

1. Luciano era um adolescente, igual aos outros (os)
2. adolescentes.
3. Ele um dia contou aos pais que ia para a escola
4. mais no dia dele ele estava fugindo de casa! E
5. ~~meses~~ ~~manhã~~ ~~no~~ ~~escola~~ ~~a~~ ~~professora~~
6. ~~tão~~ ~~sentindo~~ ~~falta~~ ~~de~~ ~~um~~ ~~aluno~~ ~~mas~~ ~~no~~ ~~comigo~~
7. ~~ele~~ ~~nem~~ ~~dell~~ ~~lelo~~ ~~para~~ ~~isso~~ ~~mas~~ ~~depois~~ ~~ele~~
8. ~~percebeu~~ ~~realmente~~ ~~que~~ ~~tão~~ ~~faltando~~ ~~um~~
9. ~~aluno~~ ~~Luciano~~ ~~no~~ ~~fim~~ ~~do~~ ~~ano~~
10. ~~a~~ ~~professora~~ ~~ligou~~ ~~para~~ ~~os~~ ~~pais~~ ~~de~~ ~~Luciano~~ ~~eles~~
11. ~~conversaram~~ ~~sobre~~ ~~o~~ ~~desaparecimento~~ ~~Os~~ ~~pais~~ ~~de~~ ~~Luciano~~
12. ~~primeiramente~~ ~~falaram~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~melhor~~ ~~amiga~~ ~~de~~
13. ~~Luciano~~ ~~a~~ ~~amiga~~ ~~disse~~ ~~que~~ ~~não~~ ~~sabia~~ ~~onde~~
14. ~~ele~~ ~~estava~~ ~~e~~ ~~ult~~ ~~fim~~ ~~falaram~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~vizinha~~
15. ~~a~~ ~~vizinha~~ ~~disse~~ ~~que~~ ~~ela~~ ~~Luciano~~ ~~entrando~~
16. ~~no~~ ~~parque~~ ~~shopping~~.
17. ~~Os~~ ~~pais~~ ~~de~~ ~~Luciano~~ ~~foram~~ ~~ao~~ ~~shopping~~ e
18. ~~quando~~ ~~Luciano~~ ~~notou~~ ~~a~~ ~~presença~~ ~~della~~ ~~sem~~
19. ~~ele~~ ~~perceberem~~ ~~ele~~ ~~nao~~ ~~no~~ ~~shopping~~ ~~eles~~
20. ~~faram~~ ~~falar~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~segurança~~ ~~do~~ ~~shopping~~
21. ~~ele~~ ~~falei~~ ~~que~~ ~~ele~~ ~~foi~~ ~~tempo~~ ~~nao~~ ~~nao~~ ~~assim~~
22. ~~os~~ ~~falaram~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~vizinha~~ ~~e~~ ~~a~~ ~~vizinha~~
23. ~~contaram~~ ~~um~~ ~~detalhe~~ ~~profissional~~ ~~com~~
24. ~~ela~~ ~~perdeu~~ ~~ele~~ ~~precisou~~ ~~por~~ ~~Luciano~~ ~~nao~~ ~~nao~~
25. ~~nao~~ ~~e~~ ~~depois~~ ~~quase~~ ~~desistiram~~ ~~de~~
26. ~~Ele~~ ~~o~~ ~~encontrou~~ ~~no~~ ~~parque~~ ~~do~~ ~~Shopping~~ ~~de~~
27. ~~se~~ ~~divertindo~~ ~~e~~ ~~ele~~ ~~o~~ ~~deixou~~ ~~para~~
28. ~~caso~~ ~~e~~ ~~ele~~ ~~foi~~ ~~apresentado~~ ~~no~~ ~~TV~~ ~~como~~
29. ~~herói~~ ~~local~~.

## ANEXO AE – Produção Textual 4 de A1

A partida esquecida

1. Lucas é um garoto que gosta de jogos.
2. Animados.
3. Um dia ele foi jogar com os amigos e eles
4. perderam eles tiveram que mandar um vídeo
5. para a internet para ir para um campeonato.
6. Um certo dia ele foram gravar o vídeo com
7. exaram a partida ele estavam perdendo 3 a 1.
8. Lucas pensou e falou que estava na há
9. ra de rison então descomeçaram a se esforçar
10. e começaram a jogar melhor e ganharam a
11. partida de free fire de 4 a 3 perderam o vídeo e
12. ganharam o campeonato em primeiro lugar comi
13. saram um canal de jogos eles começaram a
14. ganhar novas amigos e começaram a ser um
15. rotina de diversão.

## ANEXO AF – Produção Textual 4 de A2

a quando que traumatizou gabriel

1. ~~Uma~~ Certo dia um menino que se chama
2. gabriel Ele foi até uma Escala Como toda as
3. dias Ele entra no recreio brincando com
4. seus colegas só que no recreio tinha Escada
5. Ele não tinha muito medo Escada Ele pulou
6. sozinho, o pé a primeira dele estudava com
7. Ele foi segurando nel até chega em
8. Casa.
9. Quando foi de noite a mãe dele
10. foi com ele pra hospital Ele que estava
11. a espera pra ele consegue andar de novo Ele disse
12. Espere 15 pra recuperação Ele ficou com
13. trauma e nunca mais voltou em uma Escala
14. antiga
15. então mãe falou Ele pra estudar em
16. uma Escala particular Ele esqueceu a experiência
17. ruim de outras Escalas conheceu outras coisas
18. novas coisas e passou a achar uma vida
19. com todas as outras coisas
- 20.
- 21.

## ANEXO AG – Produção Textual 4 de A3

→ Os bolinhos de chuma de Sôfia

1. Um certo dia uma menina chamada Sôfia tinha
  2. apenas 13 anos, mora na cidade de Campinas Grande, Goiás
  3. Muito triste Sôfia era uma menina vaidosa e adora ir para
  4. casa da sua avó onde elas se juntam, e fazia bolinhos de chuma
  5. quando Sôfia não trabalhava ela mergulhava os bolinhos no açúcar
  6. e até que um dia sua avó ficou muito doente, e Sôfia muito
  7. triste vendo aquela situação, ~~se~~ resolveu com a receita da sua
  8. avó sair para ver se aqueles ~~bolinhos~~ bolinhos ~~podiam~~ ~~ser~~ para ajudar
  9. sua avó comprar os remédios que ela precisava, e ali sua avó disse
  10. que Sôfia não precisava se preocupar que logo ia ficar bem.
  11. Mesmo assim Sôfia preparando toda receita que sua avó
  12. estava passando cada dia mas muito triste, Sôfia começou a chorar e
  13. disse a sua avó que ia conseguir o dinheiro e mas rápido possível
  14. muito corada por ter trabalhado o dia ~~inteiro~~ inteiro
  15. Sôfia foi até o quiosque e disse a sua avó que já tinha conseguido
  16. a ~~metade~~ metade do dinheiro faltava apenas 30,00 R\$ e sua avó
  17. muito preocupada com sua saúde, disse muito obrigada minha neta
  18. Sôfia bem feliz disse que não demorava já estava com o dinheiro
19. Completo, Sôfia deu mas uma volta pela cidade e conseguiu o
  20. resto do dinheiro. Ela bem feliz,
  21. e rapidamente foi na farmácia que vive do lado de sua
  22. casa e comprou os 3 remédios ~~que~~ necessários da sua avó.
  23. Sôfia chegou em casa muito ~~alegre~~ alegre e disse a
  24. sua avó que já tinha comprado seu medicamento. Ela tomou e ao
  25. 13:00 da tarde começou fazer efeito, ali ~~se~~ ~~se~~ começou chegar
  26. novamente suas forças e toda fraqueza ela não teve mais, Sôfia
  27. muito alegre por isso, resolveu fazer ~~um~~ um ~~bolinho~~ bolinho
  28. vaidoso para sua avó, e ela não come o resto de ficar doente demais.
  - 29.

## ANEXO AH – Produção Textual 4 de A5

O poder de uma entidade.

1. Henry, filho de um cientista, meu pai quer ser um dos
2. maiores cientistas do mundo, mais voltando os assuntos,
3. eu morei em um vilarejo pobre, Antlerstria, um dia eu
4. Um dia eu fiz um experimento com meu pai, mais
5. não deu certo, os ingredientes foram argila, água, óleo e
6. uma pedra pequena rochosa, depois de dois meses
7. a argila se manteve mais chei que era se impressiona
8. minha, conforme os dias se passavam eu tinha coisas
9. mais tipo: um espécie de casa, mais chei que era meu
10. pai fazendo formas de coisas na argila, eu vejo me
11. dando um teste, mais um belo dia tinha que acontecer, que
12. o que eu mais temis que aquilo que eu achava que era um
13. teste fosse verdade.
14. Um monstro rochoso, destruiu minha casa e o
15. monstro fugiu para o céu, depois de um dia, ele voltou
16. mais mais forte e assustador, não era mais aquela pedra
17. de argila, mais sim um monstro assustador, horrendo
18. e assustador, ele estava destruindo e matando todos

19. de Astherianos, os únicos sobreviventes foram eu e meu  
 20. pai, enfim, ele temo um nome: entidade 19 e a por que, porque  
 21. temo mais 18 entidades a medida da escala de controle,  
 22. tão grande quanto a entidade 19 ou até mais  
 23. com poderes, mais meu pai conseguiu fazer um exorcismo  
 24. para se exorcizar da entidade 19 e reconstrução da terra  
 25. do meu pai conseguiu fazer um portal interdimensional  
 26. eu um buraco de minhoca, foi como portal, de lixe  
 27. que se um podia entrar lá, eu entrei lá e eu não podia  
 28. voltar mais, o quê? porque o portal fecha por  
 29. causa da entidade 19, meu pai entrou sendo  
 30. controlado pela entidade 19, e a entidade 19 fecha o  
 31. portal e o nome do dimensão wubcarablin e eu  
 32. consegui o poder do espaço e do tempo  
 33. Eu consegui abrir o portal com meu novo poder,  
 34. quando eu voltei com muito dificuldade quase morrendo  
 35.inei meu feitiço mais forte e eu abri o e quando eu  
 36. o deerei descei um curso para cada entidade  
 37. derrotado e capaz de conseguir um desejo e porque  
 38. cada entidade é uma divindade suprema e eu  
 39. fui derrotado um por um e o meu último desejo foi  
 40. que tudo voltasse ao normal.