



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



GISLEIDE COSTA

**LETRAMENTO NO FUNDAMENTAL II: Produção de livros digitais com
alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

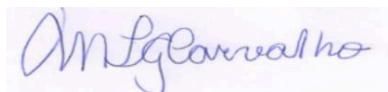
**MONTES CLAROS/MG
MARÇO/2025**

**LETRAMENTO NO FUNDAMENTAL II: Produção de livros digitais com
alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

GISLEIDE COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Montes Claros, para submissão à parecerista. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Orientadora: Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Depósito autorizado



Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho
MASP: 271420-2

MONTES CLAROS/MG
MARÇO/2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio eletrônico ou convencional para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte

Costa, Gisleide.

C8371

Letramento no fundamental II [manuscrito]: produção de livros digitais com alunos do 7º ano do ensino fundamental. / Gisleide Costa – Montes Claros, 2025.
149 f. : il.

Bibliografia: f. 111-114.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Letramento. 2. Produção textual. 3. Contos de fadas. 4. Fábulas. 5. Livro digital. 6. Ensino fundamental. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: produção de livros digitais com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Catalogação: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Gisleide Costa

LETRAMENTO NO FUNDAMENTAL II: Produção de livros digitais com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de Pesquisa Estudo de Linguagens e Práticas Sociais

Aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras doutoras:

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Orientadora)

Zoraide Portela da Silva Cunha (Titular externa)

Arlete Ribeiro Nepomuceno (Titular interna)

Montes Claros, 22 de abril de 2025.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior de Minas Gerais. A investigação teve como objetivo principal promover o desenvolvimento do letramento por meio de uma intervenção pedagógica centrada na produção de livros digitais, utilizando os gêneros contos de fadas e fábulas. A proposta partiu do diagnóstico de dificuldades persistentes na escrita dos estudantes e da constatação, a partir de dados de avaliações externas, de um cenário preocupante quanto ao desempenho em Língua Portuguesa. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, que permitiu aliar a reflexão teórica à prática docente em sala de aula. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Soares (2003, 2004), Cândido (2004), Cosson (2006), Antunes (2009), entre outros, que discutem o letramento, a produção textual e o uso dos gêneros como instrumentos de ensino. A intervenção foi desenvolvida por meio de oficinas pedagógicas organizadas em sequência didática, nas quais os alunos foram incentivados a planejar, escrever, revisar e reescrever suas histórias autorais, culminando na publicação de livros digitais. Os resultados indicam avanços significativos na apropriação das estruturas dos gêneros trabalhados, no desenvolvimento da escrita autoral e na valorização do papel do aluno como autor. Conclui-se que o uso de ferramentas digitais associado ao trabalho com textos literários pode favorecer práticas mais significativas de escrita, contribuindo para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa em contextos escolares desafiadores.

Palavras-chave: letramento; produção textual; contos de fadas; fábulas; livro digital; ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research project conducted with 7th-grade students from a public school in the countryside of Minas Gerais, Brazil. The main objective was to promote literacy development through a pedagogical intervention focused on the creation of digital books, using fairy tales and fables as the guiding genres. The proposal emerged from the identification of persistent writing difficulties among students and the concerning performance levels in Portuguese Language, as indicated by external assessments. The methodology adopted was action research, which allowed for the integration of theoretical reflection and teaching practice. The theoretical framework is grounded in authors such as Soares (2003, 2004), Candido (2004), Cosson (2006), and Antunes (2009), who discuss literacy, textual production, and genres as pedagogical tools. The intervention consisted of a sequence of writing workshops in which students were encouraged to plan, write, revise, and rewrite their own narratives, culminating in the publication of digital books. The results reveal significant progress in students' understanding of textual structure, the development of authorial writing, and the recognition of their role as authors. The study concludes that the integration of digital tools and literary genres can enhance meaningful reading and writing practices, contributing to improved language education in socially vulnerable school contexts.

Keywords: literacy; writing production; fairy tales; fables; digital book; middle school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cetic.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EEJAM – Escola Estadual Jesuzinha Araújo Magalhães

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SD – Sequência Didática

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	11
2.1 Bases teóricas sobre letramento.....	12
2.2 Letramento Literário.....	14
2.3 Letramento digital.....	19
2.4 A produção textual no processo de letramento.....	26
2.5 O gênero como instrumento de ensino da língua portuguesa.....	32
2.5.1 Gênero contos de fadas.....	33
2.5.2 Gênero Fábulas.....	36
2.6 O livro digital.....	40
3 CONTEXTO, MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	41
3.1 Contextualização.....	41
3.2 Método e Metodologia.....	48
3.3 Técnica de coleta dos dados.....	49
3.3.1 Parâmetros para sistematização dos dados do diagnóstico.....	50
3.4 Fase diagnóstica inicial.....	54
3.5 Apresentação e análise dos dados do diagnóstico inicial.....	59
4 APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ENSINO.....	63
4.1 Aplicação da proposta de prática de ensino.....	63
4.2 Motivação.....	67
4.3 Oficina 1 - Estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas.....	68
4.4 Oficina 2 - Produção de paródias e paráfrases de contos de fadas ou fábulas.....	75
4.5 Oficina 3 - Produção do Livro Digital.....	80

4.6 Análise do diagnóstico final.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	115

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos letrados, ou seja, cidadãos capazes de ler, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. Para isso, é necessário investigar métodos e abordagens pedagógicas que favoreçam o ensino da Língua Portuguesa. No entanto, no Brasil, persistem desafios estruturais que comprometem o desenvolvimento dessas habilidades, especialmente na educação pública. A desigualdade educacional, a escassez de recursos, a formação inadequada de professores e a falta de metodologias inovadoras são fatores que, associados a outras questões sociais e de saúde pública, podem impactar diretamente a aprendizagem dos estudantes, refletindo-se nos índices de desempenho escolar.

Isso se torna visível nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022), que indicaram que 50% dos alunos brasileiros não atingiram o nível 2 de proficiência em leitura, evidenciando dificuldades na interpretação textual. No cenário nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2023) apontou uma queda generalizada no desempenho dos estudantes desde 2019. Essa realidade também se verifica na Escola Estadual Jesuzinha Araújo Magalhães (EEJAM), onde, segundo o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE, 2023), 73% dos alunos do 9º ano apresentaram defasagem em Língua Portuguesa, sendo que apenas 3% atingiram um nível considerado adequado.

Esses índices que não eram bons podem ter sido agravados pela pandemia da Covid-19, que levou à suspensão das aulas presenciais e à implementação do ensino remoto por meio do Plano de Estudo Tutorado, conforme determinação do Ministério da Educação de Minas Gerais e respaldado pela Lei nº 14.040/2020. É possível afirmar que o afastamento prolongado do ambiente escolar impactou significativamente a consolidação das habilidades de leitura e escrita dos alunos, gerando déficits que persistiram nos anos subsequentes.

Diante desse cenário, torna-se essencial buscar alternativas pedagógicas que minimizem essas lacunas e promovam o desenvolvimento do letramento. Neste contexto, esta pesquisa propõe uma intervenção pedagógica baseada na produção de livros digitais, explorando os gêneros contos de fadas e fábulas como estratégia para aprimorar as habilidades de escrita dos alunos. Essa abordagem visa não apenas favorecer a produção textual, mas também incentivar a criatividade, a autoria e o engajamento dos estudantes, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

A escolha dos gêneros conto de fadas e fábula como base para a produção textual dos alunos do 7º ano foi fundamentada na familiaridade que eles têm com essas narrativas, bem como em sua estrutura acessível e rica para o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias. Bettelheim (2002) reforça essa relevância ao destacar a importância dos contos de fadas no desenvolvimento psicológico e emocional das crianças, pois essas narrativas auxiliam na assimilação simbólica e emocional dos desafios e dilemas da vida, criando uma conexão profunda com os leitores. Além disso, os textos produzidos foram direcionados aos alunos do Ensino Fundamental I da escola vizinha, Escola Maria de Jesus Torres, conferindo um propósito real à escrita.

A EEJAM foi escolhida para a realização desta pesquisa por ser a instituição onde leciono, atendendo às exigências do Mestrado Profletras. Além disso, a escola apresenta baixos índices de desempenho em avaliações internas e externas, evidenciando dificuldades no ensino da escrita. Para a intervenção, foi selecionada a turma do 7º ano B, considerando dois critérios fundamentais: (i) os alunos apresentavam dificuldades persistentes na escrita, mesmo após a aplicação de diferentes estratégias pedagógicas; (ii) a turma era a mais adequada para garantir a continuidade do projeto, uma vez que os alunos do 7º ano A, residentes na zona rural e dependentes do transporte escolar, apresentavam altos índices de faltas, o que poderia comprometer o andamento da intervenção.

A presente pesquisa ultrapassa o contexto da EEJAM ao abordar desafios comuns em escolas públicas brasileiras, como as dificuldades na produção textual, os impactos da pandemia e os baixos índices de desempenho. Ao propor uma intervenção centrada na produção de livros digitais, a pesquisa articula o letramento escolar às tecnologias contemporâneas, oferecendo uma experiência de escrita mais significativa, dinâmica e motivadora. Essa proposta metodológica, ao valorizar os estudantes como autores e utilizar gêneros familiares em ambientes digitais, mostra-se replicável em outras realidades, contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas voltadas ao letramento e ao ensino da escrita na educação pública.

A **questão central** que norteou este estudo foi: de que maneira um projeto de intervenção baseado na produção de livros digitais poderia contribuir para o desenvolvimento do letramento dos alunos do 7º ano da EEJAM, particularmente no que diz respeito à escrita criativa? A hipótese central era que o engajamento dos alunos no aprimoramento das habilidades de escrita de contos de fadas e fábulas aumentaria caso soubessem que suas produções resultariam na publicação de um livro digital.

Assim, o **objetivo geral** foi apresentar sugestões para a promoção do desenvolvimento do letramento dos alunos do 7º ano B por meio de uma intervenção pedagógica, utilizando a produção de textos nos gêneros contos de fadas e fábulas como estratégia de ensino e a criação de livros digitais, para interlocutores do ensino fundamental I.

Para alcançar esse objetivo, buscou-se, de **modo específico**: (i) Apresentar teorias e abordagens didático-pedagógicas que favorecessem o ensino da escrita; (ii) Identificar e descrever as dificuldades dos alunos na produção de textos nos gêneros contos de fadas e fábulas; (iii) Promover a escrita autoral e a criatividade por meio da produção de livros digitais direcionados ao ensino fundamental I; (iv) Evidenciar se o uso de meios digitais como incentivo à escrita contribuiu para a melhoria das habilidades textuais dos estudantes.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresento a introdução, contextualizando a problemática, os objetivos da pesquisa e sua justificativa. No Capítulo 2, exponho os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação, abordando conceitos essenciais sobre letramento, letramento literário, letramento digital, a importância da produção textual no processo de letramento e a relevância dos gêneros contos de fadas e fábulas como instrumentos de ensino da Língua Portuguesa. No Capítulo 3, apresento a caracterização do contexto e dos participantes, a metodologia, o método o diagnóstico e seus resultados. O Capítulo 4 é dedicado à apresentação e desenvolvimento da proposta de intervenção e relato dos resultados e, na sequência, as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa, os desafios encontrados e as possibilidades de continuidade do trabalho em outras práticas pedagógicas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para apresentar teorias e abordagens didático-pedagógicas que favorecessem o ensino da escrita, elaborei o referencial teórico iniciando pelos estudos sobre letramento, com base em Magda Soares (2004), cujas contribuições foram fundamentais para a compreensão das diferenças e interdependências entre letramento e alfabetização.

Na sequência, fundamentei meus estudos em autores como Cândido (2004), Silva (2009), Cosson (2022), Koch (2009) e Elias (2007), cujas obras contribuíram significativamente para a ampliação da compreensão sobre o papel da literatura no desenvolvimento linguístico e crítico dos estudantes.

Para o letramento digital, apoiei-me inicialmente nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que incentiva a produção de textos digitais como forma de ampliar as possibilidades de letramento dos alunos. A BNCC também foi fundamental para embasar a ideia de que a produção de textos digitais pode ser um meio de ressignificar narrativas tradicionais, utilizando paráfrases e paródias como práticas de letramento digital.

Enriqueci meus conhecimentos sobre o tema com o estudo de Lemke (2010, apud Rojo e Moura, 2012) que destaca a democratização da autoria proporcionada pelas tecnologias digitais, um conceito importante para a proposta desta pesquisa, que visa capacitar os alunos a produzirem suas próprias narrativas digitais. Além disso, as obras de Rojo (2012) e Coscarelli (2005) ampliaram as reflexões sobre os desafios pedagógicos dessa transformação, especialmente em contextos educacionais vulneráveis. Elas destacam a necessidade de incluir o uso das ferramentas digitais de maneira inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua classe social, desenvolvam as habilidades necessárias para participar ativamente no ambiente digital.

Para o trabalho com a produção de textos como instrumento de letramento recorri a Geraldí e Citelli (1997), que ressaltam a importância de ensinar a língua portuguesa através das produções dos próprios alunos, e de Antunes (2009), que enfatiza a relevância da participação ativa dos alunos no processo de avaliação de seus próprios textos, promovendo uma aprendizagem reflexiva e significativa. Essas perspectivas teóricas embasaram a proposta de tornar os alunos protagonistas de sua própria aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura de forma autêntica e criativa.

Além dos autores mencionados, diversas outras referências foram consultadas e se mostraram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de intervenção. Suas

contribuições serão discutidas ao longo deste referencial teórico, aprofundando a relação entre os conceitos e os objetivos deste estudo.

Segue o referencial teórico.

2.1 Bases teóricas sobre letramento

O letramento, processo que não pode ser ignorado em nenhuma fase do desenvolvimento do educando, é descrito pelo dicionário digital Oxford Linguagens como: “[...] incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever.” Trata-se, portanto, de um conceito que vai além do simples ato de decodificar palavras, envolvendo a utilização efetiva da leitura e da escrita em contextos sociais diversos. Não basta o aluno decodificar o código escrito, mas precisa apropriar-se de sua funcionalidade.

Soares (2004) explica que, no início da década de 1980, o Brasil viu o surgimento do conceito de letramento, ao mesmo tempo em que na França surgiu o termo "illettrisme" e em Portugal, o conceito de "literacia". Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora o termo "literacy" já existisse desde a década de 1970, foi apenas nos anos 1980 que ele ganhou destaque nas discussões nas áreas da educação e da linguagem. Nesse mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a modificar suas avaliações internacionais, ampliando a medida das competências de leitura e escrita para além da simples capacidade de saber ler e escrever.

A autora chama a atenção para o fato de como o Brasil enxergou o letramento em relação aos outros países. A diferença entre o desenvolvimento nos estudos sobre letramento em países como França e Estados Unidos para o Brasil foi que nesses países toda discussão sobre letramento se fez independente do tema alfabetização, já “no Brasil” a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização. A autora afirma que é importante diferenciar, mas que não podemos separá-los. Para Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos que se constroem juntos. Assim dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p.14)

Dessa forma, ao ser alfabetizado, o indivíduo já se insere no processo de letramento, pois a leitura vai além da decodificação de signos; requer a capacidade de atribuir sentido e utilizar a linguagem escrita de maneira eficaz. Assim, embora alfabetização e letramento sejam conceitos distintos, são interdependentes e devem ser trabalhados de forma integrada no ambiente escolar.

O letramento, portanto, não é um estado absoluto, mas um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Descrito por Bortoni-Ricardo

Para Carvalho (2009), a alfabetização se restringe à aprendizagem inicial da leitura e da escrita e à ação de ensinar o código alfabetico, ou seja, à ação de ensinar as relações entre as letras e sons. Ela afirma que a alfabetização é um processo limitado no tempo, nos conteúdos e nos objetivos. Processo educativo mais abrangente é o letramento, que permite ao aprendiz familiarizar-se com os diversos usos da leitura e escrita. (Bortoni-Ricardo; Machado, 2013, p 66.)

Isso significa que, à medida que novos meios de comunicação surgem, os indivíduos precisam se apropriar dessas novas linguagens para se inserir no mundo contemporâneo.

Soares enfatiza que, enquanto a alfabetização se concentra no processo inicial de aprender a ler e escrever, o letramento envolve o uso efetivo dessas habilidades nas práticas sociais. Este entendimento orientou a proposta de uma intervenção pedagógica que visava promover o letramento dos alunos por meio da produção de livros digitais, proporcionando uma vivência ativa dessas práticas uma vez que os livros foram divulgados no instagram da escola.

Nesse sentido, a produção de livros digitais configura-se como uma estratégia eficaz para aprimorar o letramento dos alunos do 7º ano B. Ao utilizar os meios digitais para criar os livros, os estudantes mobilizam diversas formas de leitura. Primeiramente, ao manusear editores de texto, precisam compreender suas funcionalidades, explorar o teclado e aprender a formatar o conteúdo. Além disso, ao enviar o texto para a professora para revisão, desenvolvem habilidades relacionadas ao envio de e-mails e ao uso de plataformas de comunicação. A criação das imagens para os livros também envolve a leitura das interfaces das ferramentas utilizadas, promovendo a associação entre texto e imagem, ampliando, assim, sua compreensão multimodal.

Além disso, diversos estudos na área de educação e linguagem (Rojo, 2001b; Soares, 2004; Marcuschi, 2000, 2001) destacam que não há um único tipo de letramento, mas diferentes letramentos, como o letramento matemático, escolar, literário, acadêmico e digital.

Cada um deles está relacionado a práticas específicas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais e tecnológicos.

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é analisar a produção de livros digitais como estratégia para promover o letramento de alunos do Ensino Fundamental, o foco recaiu principalmente no letramento escolar. A expectativa era que os alunos compreendessem a estrutura dos gêneros conto de fadas e fábula por meio de práticas interativas e reflexivas sobre as questões linguísticas emergentes em seus textos.

Ademais, como o desenvolvimento das atividades envolveu o uso de ferramentas digitais, como Canva e Instagram, houve uma aproximação com o letramento digital. A criação e divulgação dos livros digitais proporcionaram aos alunos uma experiência prática com a escrita em meios digitais, desenvolvendo habilidades específicas desse contexto. Assim, ao utilizarem essas plataformas para a produção e publicação de seus textos, os alunos iniciaram um processo de familiarização com as novas práticas de letramento que permeiam o ambiente digital.

Assim, as contribuições de Magda Soares (2004) e Bortoni-Ricardo e Machado (2013) foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. O entendimento de que o letramento é um processo contínuo e interdependente com a alfabetização orientou as práticas pedagógicas aplicadas na intervenção. A proposta de integrar o letramento escolar a práticas de leitura e escrita crítica, como a produção de paródias e paráfrases de contos de fadas e fábulas, esteve diretamente alinhada ao conceito de letramento defendido por Soares (2004), que comprehende a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos específicos.

Ao envolver os alunos na produção de textos criativos, a intervenção possibilitou não apenas o aprofundamento da compreensão dos gêneros textuais trabalhados, mas também o desenvolvimento das habilidades de escrita, incentivando uma reflexão mais ampla sobre os usos da língua na sociedade e o papel do texto na construção do conhecimento.

2.2 Letramento Literário

O gênero contos de fadas e fábulas foram escolhidos como suporte para o desenvolvimento das histórias que foram produzidas pelos alunos participantes desta pesquisa, e sendo eles pertencentes ao universo literário discutiremos a seguir como a literatura se apresenta como um "ato de linguagem", capaz de transformar a realidade em palavras que despertam os sentidos e ampliam a capacidade interpretativa dos leitores. Além

disso, abordaremos a importância da intertextualidade e da contextualização, essenciais para que o leitor consiga desvendar as entrelinhas dos textos literários, tornando-se um participante ativo no processo de construção de sentidos. E por fim, como essas teorias me ajudaram na construção da intervenção pedagógica que visava ao desenvolvimento do letramento dos alunos do 7º ano B.

Para entendermos como a literatura ajuda no processo de letramento foi essencial compreender o que é literatura. Para Cândido

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Cândido, 2004, pg. 174)

Para o autor, a literatura é um direito humano, que envolve além da criação de textos, a capacidade de refletir sobre o homem e o mundo em que vivemos. Logo, a literatura não possui o papel de simples entretenimento, ela cria um espaço de exercício que vai da arte de imaginação ao ato de reflexão.

Ao dizer que a literatura humaniza pelo fato de proporcionar no homem o “exercício da reflexão”, Cândido sugere que o texto literário permite uma experiência que vai desde a criação imaginativa de universos, personagens e situações até a possibilidade de refletir sobre a condição humana, as tensões sociais, os dilemas morais, entre outros aspectos. Dessa maneira, ela não é apenas consumida passivamente, mas propõe um exercício mental e emocional que leva o leitor a pensar de forma mais profunda e até mesmo a questionar sua visão de mundo.

Além de estimular o pensamento, ela exerce um poder sobre aquele que a consome. Para Silva (2009, p.77), ao descrever sobre o poder da literatura diz que “Ela favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, cortejo entre a realidade e a ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras, ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão, diante da vida.”

As palavras da autora reforçam a importância da literatura como um instrumento essencial na formação dos alunos, a possibilidade de transitar entre realidade e ficção permite que os alunos façam conexões significativas com suas próprias vivências, ampliando sua compreensão de mundo.

Ela ainda acrescenta que a literatura desafia o leitor a interpretar, analisar e avaliar diferentes perspectivas, o que é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar desafios dentro e fora da escola. O papel do é proporcionar aos alunos experiências que os tornem mentalmente ativos, capazes de ler não apenas textos, mas também a sociedade em que estão inseridos. A literatura, portanto, não é apenas um recurso didático, mas uma ferramenta de transformação que amplia horizontes e fortalece a capacidade de compreender e intervir no mundo.

A autora também relata que a literatura é tão importante na vida da criança quanto a ciência, para isso ela conta a seguinte história

Conta-se que Einstein teria aconselhado a uma mãe zelosa que, ao invés de comprar enciclopédias ou tratados científicos para seu filho, lhe desse os romances de Júlio Verne, garantindo-lhe que só a imaginação faz avançar a ciência.” E conclui: “ Em outras palavras o grande cientista, reconheceu o óbvio: só se atinge o desenvolvimento integral se estimularmos as duas vias de que dispomos para interpretar a realidade. Um meio-desenvolvimento fatalmente será um aleijão. (Silva, 2009, p. 69).

Com essa história a autora tece uma profunda reflexão sobre o papel da imaginação e da criatividade no processo científico. Ao sugerir que a mãe dê ao filho os romances de Júlio Verne em vez de obras puramente científicas, enfatiza-se que o pensamento científico não se alimenta apenas de fatos e informações objetivas, mas também de uma capacidade criativa e visionária que é essencial para qualquer avanço genuíno.

Para a autora, o texto ficcional é a representação do drama de todos os homens, o qual nos vemos através das personagens. Logo, ao leremos um romance, assistirmos uma novela, uma peça teatral, vemos-nos representados naquelas histórias. Questionamos a sociedade, o governo ou até mesmo a própria existência.

Portanto é importante uma educação equilibrada, que incentive tanto a razão quanto a imaginação. A ciência não avança apenas pela aplicação rígida de métodos científicos, mas também pela capacidade de sonhar. O desenvolvimento humano e intelectual é mais rico e completo quando essas duas dimensões são estimuladas.

Para Cosson (2022) a literatura consegue “[...] tornar o mundo comprehensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. O autor propõe que, por meio da palavra, é possível converter a materialidade do mundo — algo concreto, físico, distante — em uma experiência sensorial rica, envolvente e profundamente humana. A linguagem literária, nesse contexto, não se

limita a descrever a realidade de forma simples e objetiva; ela a recria, a humaniza, tornando-a mais próxima e acessível à experiência do leitor.

O uso das palavras “cores”, “odores”, “sabores” e “formas” aponta para a capacidade da literatura de transcender a visão tradicional de linguagem como mera ferramenta de comunicação. A literatura, aqui, é capaz de transformar o abstrato e o impessoal em algo concreto, sensorial, que toca os sentidos e as emoções. Isso não só amplia a compreensão do mundo, mas também o transforma em algo mais vivo e dinâmico.

Cosson, traz a ideia de que a literatura transforma a realidade em uma experiência sensorial profunda, o que fortaleceu a ideia de que as narrativas literárias seriam uma experiência rica para o letramento

Outra questão importante a ser destacada é a ampliação da capacidade interpretativa proporcionada àqueles que possuem um repertório literário sólido. O contato com diferentes narrativas permite ao leitor desenvolver uma compreensão mais profunda dos textos, ampliando sua capacidade de análise, reflexão e interpretação em diversos contextos. Segundo Silva

Um bom texto literário é aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de recebedor de informações. São as chamadas entrelinhas que fazem a diferença entre o texto artístico e o referencial. (Silva, 2009, p.47)

Para a autora, é justamente o ato de desvendar as entrelinhas que confere ao texto literário o maior prazer que a leitura pode proporcionar. Diferente dos textos referenciais, que apresentam informações de forma objetiva e exigem uma postura passiva do leitor, o texto literário convida à interação, desafiando o leitor a interpretar, inferir e construir sentidos. Esse jogo de significados transforma a leitura em uma experiência única, na qual o leitor não apenas recebe a mensagem, mas participa ativamente da sua construção.

Muitas vezes para desvendar essa entrelinha é necessário que o aluno adquira a capacidade de contextualizar, relacionar e refletir sobre as referências culturais que surgem ao longo da vida. Para Koch e Elias (2009, p. 42, apud Tiepo; Crestani, 2013, p. 184), “a intertextualidade se refere às diferentes formas pelas quais a criação e a compreensão de um texto dependem do conhecimento que os interlocutores têm de outros textos”. Em outras palavras, ela diz respeito às diversas conexões que um texto estabelece com outros, influenciando a maneira como ele é produzido e interpretado.

Charges, desenhos animados, filmes e uma variedade de outros gêneros, se utilizam da intertextualidade abordando elementos presentes na literatura clássica. Por exemplo, quando uma charge faz referência a Moby Dick e seu capitão Ahab, ou quando um desenho animado brinca com as tensões entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau, essas mensagens e piadas só podem ser plenamente compreendidas por quem tem um mínimo de familiaridade com essas obras. Para o espectador ou leitor que nunca foi apresentado a essas figuras literárias, as referências podem soar como algo sem contexto ou até confuso. Segundo Koch e Elias,

O autor, ao produzir seu texto recorrendo implicitamente a outro(s) texto(s), espera que o leitor não só identifique o texto-origem como também - e principalmente - perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformações de "velhos" textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos (Koch, apud Tiepo; Crestani, 2013, p. 185)

As autoras sugerem que ao construir um novo texto, o escritor muitas vezes recorre a outros textos (referências, citações, influências) de forma implícita, esperando que o leitor não só identifique essas origens, mas também perceba como esses "textos antigos" são transformados ou deslocados para gerar novos significados. Ou seja, o objetivo é que a reinterpretação e a combinação de textos anteriores criem um novo efeito de sentido, no qual o contexto original e o novo propósito comunicacional se mesclam.

Vejamos esse exemplo: meme postado na página do facebook em 06 de abril de 2019.

Figura 1 – Meme da fábula "A Cigarra e a Formiga".



Fonte: Pinterest. Disponível em: <https://uk.pinterest.com/pin/na-sua-sintonia--1000502873440327498/>. Acesso em: 06 out. 2024.

De forma irreverente e cômica, o meme traz uma releitura moderna das clássicas personagens da fábula "A Formiga e a Cigarra", utilizando-as para criticar, com humor, as diferenças de atividades e de estilos de vida entre mulheres de classes sociais distintas.

Perceber a intertextualidade, portanto, é uma maneira de entender como esses clássicos são revisados e adaptados de diferentes formas, mantendo suas lições e relevâncias sempre atuais. Essa troca de influências contribui para o enriquecimento da produção literária moderna, criando uma ponte entre o passado e o presente, fazendo com que os clássicos nunca deixem de ser parte do imaginário coletivo e do debate literário contemporâneo.

Koch e Elias discutem a intertextualidade como uma chave para a compreensão dos textos literários, estabelecendo uma conexão entre diferentes narrativas e ampliando a capacidade crítica dos leitores, assim, essa teoria foi importante durante a escolha das obras literárias escolhidas para o desenvolvimento da intervenção.

Assim, a percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro, depende do repertório do leitor, do seu acervo de conhecimentos literários e de outras manifestações culturais.

Através desses autores percebi a importante contribuição da literatura como instrumento de cidadania e que a escolha dos gêneros contos de fadas e fábulas era, de fato, altamente relevante para a intervenção. Sua capacidade de transmitir valores, estimular a imaginação e promover o pensamento crítico reforçou sua importância para a aplicação da intervenção.

Além disso, entendi que a escolha dos textos motivadores para a intervenção não poderia ser feita de forma aleatória, mas sim baseada em obras que proporcionassem profundidade reflexiva, tanto em relação ao texto quanto à vida. A literatura, como destaca Cândido (2004), vai além do entretenimento, pois envolve a capacidade de refletir sobre a condição humana e as tensões sociais, criando um espaço de exercício intelectual e emocional. Da mesma forma, Silva (2009) enfatiza que a literatura aguçá a percepção, ativa a memória e estimula o pensamento crítico, tornando o leitor mentalmente mais ativo diante da leitura e da realidade. Koch e Elias discutem a intertextualidade como uma chave para a compreensão dos textos literários, estabelecendo uma conexão entre diferentes narrativas e ampliando a capacidade crítica dos leitores. Assim, todas essas teorias foram importantes durante a escolha das obras literárias escolhidas para o desenvolvimento da intervenção.

O que ficou evidente para mim é que, ao longo do projeto, os textos selecionados deveriam não apenas envolver os alunos, mas também desafiá-los a interpretar, analisar e construir novas perspectivas sobre o mundo ao seu redor.

Além do letramento literário, procurei entender qual seria a importância do uso da tecnologia no processo de desenvolvimento da escrita do 7º ano B.

2.3 Letramento digital

A importância de utilizar as tecnologias digitais como instrumento de ensino, é de extrema importância, especialmente em um cenário onde muitos estudantes têm acesso limitado a recursos digitais.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que as novas tecnologias ampliaram as oportunidades de acesso e produção de informação, segundo Rojo e Moura (2012) o que antes era restrito a um pequeno grupo de detentores de canais televisivos, emissoras de rádio, revistas, jornais e editoras hoje é acessível a todos. Com o advento da internet e das redes sociais, aqueles que antes eram apenas consumidores passivos, sem voz nas grandes produções midiáticas, passaram a ocupar o espaço de produtores de conteúdo, podendo compartilhar suas ideias e narrativas de forma mais democrática.

Essa transformação reforça a importância de incorporar as tecnologias digitais na educação, permitindo que os alunos experimentem a autoria, ampliem suas habilidades comunicativas e compreendam seu papel ativo na construção do conhecimento. Uma vez que, como afirma Lemke:

Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás. (Lemke 1998, **apud** Rojo; Moura, 2012, p. 20)

Para o autor, essa nova forma de produção traz uma reflexão sobre a democratização da autoria. Hoje, qualquer pessoa com acesso a tecnologias básicas pode editar, criar e produzir conteúdos multimídia de alta qualidade. Esse fenômeno pode ser visto de duas maneiras: por uma lado, como uma oportunidade de democratização da produção cultural e educacional, permitindo maior criatividade e inovação por parte dos indivíduos; por outro, pode gerar desafios, como a proliferação de conteúdos superficiais ou de qualidade questionável, uma vez que a facilidade de produção pode ser acompanhada de uma falta de formação crítica para avaliar e criar conteúdos de qualidade. Assim, a escola deve preparar seus alunos, tanto para produzir, quanto para consumir informações midiáticas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) preocupada com a Educação Básica no mundo, em relação ao ensino de habilidades ligadas às tecnologias digitais, criou um relatório, publicado em 2016, intitulado “Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias - (AMI)”. Esse documento pretende incentivar os países a investirem em educação midiática.

A importância da AMI na educação vai além das competências técnicas para utilizar ferramentas digitais avançadas. Para a UNESCO (2016):

A alfabetização midiática se refere ao desenvolvimento de uma compreensão informada e crítica da natureza dos meios de comunicação de massa, das técnicas usadas por eles e do impacto dessas técnicas. Trata-se da educação com o objetivo de aumentar a compreensão de como funciona a mídia e o gosto pela mídia; de incentivar a compreensão de como ela produz significados, como está organizada e como constrói realidades. A alfabetização midiática também tem como objetivo oferecer aos alunos a habilidade de criar produtos midiáticos.

Segundo o relatório, a falta da AMI pode criar um cenário onde grupos vulneráveis ou marginalizados sejam excluídos de oportunidades educacionais, profissionais e sociais, reforçando desigualdades já existentes. Além disso, sem uma capacidade crítica para avaliar informações, as pessoas ficam mais suscetíveis à desinformação e manipulação, o que pode impactar negativamente decisões individuais e coletivas, inclusive em contextos democráticos.

Assim, essa nova forma de produção traz uma reflexão sobre a democratização da autoria. Hoje, qualquer pessoa com acesso a tecnologias básicas pode editar, criar e produzir conteúdos multimídia de alta qualidade. Esse fenômeno pode ser visto de duas maneiras: por uma lado, como uma oportunidade de democratização da produção cultural e educacional, permitindo maior criatividade e inovação por parte dos indivíduos; por outro, pode gerar desafios, como a proliferação de conteúdos superficiais ou de qualidade questionável, uma vez que a facilidade de produção pode ser acompanhada de uma falta de formação crítica para avaliar e criar conteúdos de qualidade. Assim, a escola deve preparar seus alunos, tanto para produzir, quanto para consumir informações midiáticas.

Sendo a EEJAM uma escola localizada no interior, nossos alunos têm poucas oportunidades de acesso a espaços que favoreçam o desenvolvimento de habilidades digitais. Para a maioria deles, a escola representa o único ambiente onde podem utilizar um computador. Consequentemente, essa limitação os exclui dos novos meios de produção e comunicação, restringindo-os ao papel de meros consumidores de redes sociais.

Portanto, investir em AMI não é apenas uma questão de acesso à informação, mas também de justiça social e cidadania plena. Segundo a UNESCO (2016):

Sem políticas e estratégias da AMI, provavelmente, aumentarão as disparidades entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às mídias, e entre os que exercem ou não a liberdade de expressão. Outras disparidades surgirão entre os que são e os que não são capazes de encontrar, analisar e avaliar de maneira crítica, além de aplicar a informação e o conteúdo midiático na tomada de decisão.

O relatório traz diretrizes que orientam o ensino da AMI nas escolas, e salienta que antes mesmo de ocorrer a alfabetização no mundo das letras, já se deve trabalhar a AMI com as crianças menores, uma vez que as crianças, ainda em idade de creche, já convivem com informações midiáticas. E a escola tornando-se AMI, permitirá que todas as crianças, de todas as classes, tenham oportunidades iguais, pois toda criança deve frequentar uma escola.

Professores que atuam nas camadas populares têm um papel crucial na mediação dessa transição. Eles devem não apenas adaptar suas práticas pedagógicas, mas também garantir que os alunos tenham acesso às "habilidades necessárias", para que possam aproveitar as vantagens da educação digital.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005) embora ainda não seja necessário substituir o lápis e a caneta pelo teclado, essa transição se aproxima rapidamente. No entanto, é fundamental garantir que essa mudança não ocorra apenas entre os mais favorecidos. Assim, cabe aos professores que atuam em contextos populares desenvolver estratégias para incluir seus alunos nesse processo, assegurando-lhes acesso aos equipamentos necessários para que possam enfrentar essa transformação de forma bem-sucedida.

Em 2022, o governo brasileiro aprovou e lançou o Guia de Implementação do Complemento à BNCC, BNCC Computação (2022), os Estados, municípios e Distrito Federal tinham até outubro de 2023 para estabelecer parâmetros e abordagens pedagógicas para a implementação da Computação da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A proposta da BNCC- Computação oferece duas possibilidades para os Estados, municípios e Distrito Federal implementarem a computação nas escolas: a inserção como componente curricular específico ou a integração transversal com outras disciplinas. Ambas abordagens têm suas vantagens. A primeira pode garantir uma carga horária específica e formação mais robusta na área, enquanto a segunda permite que a computação seja trabalhada de forma mais ampla, contextualizada com outras matérias, o que pode ajudar na sua aplicação prática no cotidiano dos alunos.

A proposta de implementação do ensino de computação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio prepara os alunos para um futuro cada vez mais digital e tecnológico. No entanto, a eficácia dessa integração depende de uma série de fatores, como a capacitação dos professores, a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados nas escolas e a adaptação das práticas pedagógicas.

Para Rojo e Moura (2012), o ensino do letramento digital não será uma tarefa simples, pois, mesmo na era do impresso, o desenvolvimento da leitura e da escrita nas escolas já

enfrentava limitações. Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes diante da necessidade de preparar os estudantes para as novas formas de comunicação, que vão além das palavras e incluem imagens, sons, vídeos e outros recursos multimodais.

A reflexão de Rojo e Moura já era pertinente a dez anos antes da publicação do complemento à BNCC- Computação. E se torna ainda mais importante após esse documento tão importante para o avanço da educação brasileira. A implementação do ensino de computação, somada à necessidade de desenvolver habilidades no uso de diferentes linguagens e formas de comunicação (como imagens, sons, vídeos e outros recursos multimodais), não é apenas um desafio técnico, mas também pedagógico e cultural.

O Brasil enfrenta uma realidade em que, mesmo com o avanço das tecnologias, ainda existem limitações significativas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao letramento tradicional, ligado à leitura e escrita de textos impressos. Segundo Rojo e Moura (2012), grandes serão os desafios para o professor lidar com o letramento digital, uma vez que a escola já fracassou no letramento tradicional.

A pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2016, revela uma realidade quase cômica, se não fosse tão preocupante: parece que a tecnologia chegou mais rápido do que a formação dos professores para usá-la. De acordo com o estudo do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 54% dos professores entrevistados não cursaram disciplinas específicas sobre como usar computador e internet em atividades com alunos. E 70% dos professores não realizam formação continuada em computação, ou áreas afins até o ano anterior à pesquisa. Dos que participaram de algum tipo de formação, 20% disseram que foi de grande valor para sua atuação em sala de aula.

Esse dado revela uma lacuna significativa na preparação dos professores para o uso de tecnologias digitais na educação, um tema crucial no cenário atual. A formação inicial dos docentes parece não estar adequada para o mundo tecnológico em que vivemos, e isso é ainda mais evidente quando observamos que a maior parte não recebeu treinamento específico sobre como integrar o uso de computadores e internet nas aulas.

O fato de 70% dos professores não terem participado de formação continuada no ano anterior ao levantamento também é preocupante, pois a educação está em constante evolução, especialmente em relação às novas ferramentas digitais. A capacitação contínua é fundamental para que os educadores se mantenham atualizados, podendo aplicar as melhores práticas no uso de tecnologias na sala de aula.

O documento da TIC ressalta que, por outro lado, é positivo notar que, para os professores que participaram de algum tipo de formação, 20% consideraram a capacitação altamente relevante, indicando que quando existe um investimento adequado em formação, ele pode ter um impacto positivo na atualização e na melhoria das práticas pedagógicas.

Portanto, há uma necessidade urgente de mais investimentos em formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz no processo educativo. Isso contribuiria para a preparação dos alunos para o futuro digital e tornaria o ensino mais dinâmico e conectado com as demandas do mundo contemporâneo.

Além de adquirir as habilidades técnicas, o professor deve desenvolver habilidades metodológicas de como utilizar o computador em suas aulas. Para Coscarelli e Ribeiro (2005), o computador sozinho não fará milagres, e tampouco trabalhará sozinho na construção do conhecimento e assim fica comprometido o letramento digital. Para as autoras o “Letramento digital é o nome que damos então à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 9).

Essa ideia amplia o conceito de letramento para abranger uma nova dimensão, que é o domínio das tecnologias digitais. Afinal, a habilidade de se comunicar e de acessar e criar informações de forma digital é essencial para o sucesso acadêmico e profissional na sociedade contemporânea. Portanto, é crucial que a educação evolua para incluir essas habilidades no processo de formação dos alunos, para que eles não apenas sejam consumidores, mas também participem ativamente e com discernimento dessa nova realidade.

O que na verdade deve ocorrer concomitantemente à análise crítica de textos digitais é a própria alfabetização digital, como afirma Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 20) “E o que tem essa conversa toda a ver com alfabetização? De fato, até agora focalizamos mais no letramento, na inserção dos alunos nessa nova faceta do mundo letrado. Mas para fazer parte dela, o aluno precisa ser um bom navegador e um bom digitador.”

Para a autora, ser um “bom navegador” implica não apenas saber utilizar ferramentas de busca e acessar informações na internet, mas também desenvolver habilidades críticas para avaliar, selecionar e utilizar essas informações de maneira ética e eficaz. Já o “bom digitador” envolve a capacidade de produzir textos e interagir com plataformas digitais de maneira fluida e competente, o que inclui desde a escrita em diferentes dispositivos até o uso de ferramentas colaborativas e redes sociais de forma produtiva.

Isso traz à tona uma preocupação real sobre a falta de ensino de habilidades práticas essenciais para a vida profissional e acadêmica no mundo atual. Ferramentas como editores de textos, o envio de e-mails e a criação de apresentações em slides deveriam ser recursos cotidianos nas escolas, contudo muitos professores ainda não trabalham essas habilidades de forma sistemática. E grande parte desses alunos não possuem computadores em casa, e outros que possuem, em sua maioria o utilizam para jogos ou redes sociais.

Assim percebo que aspectos fundamentais, como aprender a digitar com fluência e usar ferramentas de comunicação como o e-mail, são habilidades essenciais no mundo atual. Muitos alunos podem não perceber a relevância desses conhecimentos até que os vejam sendo aplicados de forma prática no dia a dia, como quando precisam enviar um trabalho por e-mail ou redigir um texto de forma clara e eficiente.

Logo cheguei a conclusão que, muitas vezes, a “parte chata” da computação (como a prática de digitação, organização de arquivos ou envio de documentos por e-mail) acaba sendo negligenciada, justamente porque parece menos estimulante em comparação com outras atividades mais interativas, como redes sociais ou jogos. No entanto, essas habilidades são a base para a criação de um trabalho digital mais profissional e organizado, e sua falta pode gerar dificuldades em tarefas mais complexas no futuro.

Além disso, o editor de texto exige que o aluno desenvolva habilidades como organização, estruturação de ideias e atenção aos detalhes, algo que, por vezes, não é tão requisitado em interações rápidas nas redes sociais ou jogos. Isso levanta uma questão importante: como ensinar essas habilidades de maneira que os estudantes se sintam motivados a utilizá-las da mesma forma que usam as ferramentas mais lúdicas?

E acredito que a conscientização sobre a importância dessas ferramentas pode, de fato, vir por meio da prática constante e da cobrança para que os alunos apliquem esses conhecimentos. Ao pedirmos que eles usem o e-mail para enviar trabalhos ou que digitem seus próprios textos, estamos ajudando-os a desenvolver competências fundamentais para a vida acadêmica e profissional. Além disso, essa abordagem pode gerar mais responsabilidade, organização e domínio das tecnologias, preparando-os melhor para os desafios digitais que virão.

A partir dos referenciais teóricos sobre letramento digital e alfabetização midiática apresentados por Lemke (1998) citada por Rojo (2012) e pela UNESCO (2016), foram desenvolvidas estratégias de intervenção específicas para a turma do 7º ano. Lemke (2010) destaca que as novas tecnologias possibilitam uma democratização da autoria, permitindo que qualquer pessoa com acesso a ferramentas digitais crie conteúdos multimídia de alta

qualidade. Essa perspectiva fundamentou a proposta da criação dos livros digitais, incentivando os alunos a se tornarem produtores de conhecimento e ampliando suas habilidades textuais.

Diante dessa realidade, a Oficina 3, dedicada à produção dos livros digitais, incluiu uma etapa específica para o desenvolvimento das habilidades de digitação. Os textos criados pelos alunos foram primeiramente escritos no papel e, em seguida, transcritos para um editor de texto antes de serem diagramados no Canva. Embora essa ação isolada não resolva todas as dificuldades, reforça a necessidade de continuidade do trabalho com editores de texto e outras ferramentas digitais ao longo da trajetória escolar.

A alfabetização digital não se limita a uma única intervenção; trata-se de um processo contínuo que exige a incorporação das tecnologias digitais como parte estruturante do ensino. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), “letramento digital é a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, tanto para ler quanto para escrever”. Dessa forma, a escola precisa atuar como mediadora desse processo, garantindo que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para desenvolver sua autonomia digital.

Para garantir que esse processo de letramento se concretizasse, adotei a produção textual como instrumento de ensino.

2.4 A produção textual no processo de letramento

A reflexão sobre a produção de textos na escola evidencia um problema recorrente no ensino da escrita: a falta de um propósito real para os alunos. Carvalho (2014, p. 115) aponta que "vivemos sob o imperativo de ter de aprender a escrever para fazer alguma coisa, para responder a uma demanda de mercado". Esse olhar pragmático sobre a escrita muitas vezes esvazia seu potencial criativo e expressivo, tornando-a uma mera exigência curricular. De maneira semelhante, Bortoni-Ricardo (2013) destaca que professores, sobrecarregados com turmas numerosas e cargas horárias intensas, acabam priorizando o ensino da gramática em detrimento da prática da escrita.

A autora nos lembra de que perdemos a magia tanto para aprender quanto para ensinar. E percebo o quanto essa afirmação se aplica à minha própria prática docente. Até o momento de estudo desta atual pesquisa, não entendia a real importância da produção de textos, pois a compreendia apenas como uma exigência curricular, algo que precisava ser feito para cumprir

o programa. Acreditava que o estudo da gramática, por si só, era suficiente como objeto de ensino, sem perceber que a escrita poderia ser um espaço de construção de sentido e expressão. Assim, a produção de texto tornava-se apenas uma tarefa obrigatória, desprovida do encantamento que poderia despertar nos alunos e em mim mesma como professora.

Para Bortoni-Ricardo (2013) muitos professores relatam enfrentar salas de aula superlotadas e, além disso, precisam lidar com a grande quantidade de turmas. Essas condições tornam ainda mais desafiadora a realização de atividades eficientes voltadas à produção textual. Diante dessas dificuldades, conforme aponta a autora, os professores acabam concentrando seus esforços no ensino da gramática, priorizando-o em detrimento da escrita.

No entanto, mesmo em um mundo cada vez mais digital, a escrita mantém sua relevância e deve ser trabalhada de forma significativa. Como destaca Carvalho (2014, p. 116): "Decorre disso a importância de o professor interrogar-se: por que ensinamos? Que conhecimento o aluno precisa construir para que saiba escrever um texto, e não um amontoado de palavras no papel?" A proposta desta pesquisa buscou responder a essa questão, apoiando-se em abordagens teóricas que valorizam a escrita como um processo dinâmico e interativo

Para o autor, cabe ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno desenvolva a escrita. Com isso em mente, busquei teorias que oferecessem a melhor estratégia para elaborar uma proposta capaz de promover, de forma eficaz, as habilidades de escrita dos meus alunos do 7º ano. Encontrei essa abordagem no livro *Aprender e ensinar com textos de alunos*, publicado em 1997, coordenado por João Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli. A obra apresenta os resultados de uma pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPESP, iniciada em 1992, que traz uma série de reflexões sobre os métodos e processos de produção de textos em sala de aula. O principal objetivo da pesquisa foi observar aulas de produção textual e analisar os métodos aplicados por professores de 14 escolas do estado de São Paulo, incluindo instituições estaduais, municipais e uma particular.

Entre essas abordagens, Geraldi e Citelli (1997) defendem que o ensino da escrita deve partir dos textos produzidos pelos próprios alunos. A pesquisa coordenada por esses autores concluiu que os melhores resultados no ensino da língua portuguesa ocorreram quando os professores utilizavam os textos dos estudantes como objeto de análise e reflexão. Como explica Geraldi (1985, p. 63), "o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e, por isso, partirá do texto do aluno". Dessa forma, o trabalho com a escrita deve ir

além da simples correção gramatical e considerar aspectos como adequação vocabular, coerência textual e público-alvo.

Além do professor utilizar, como ponto de partida, os textos dos próprios alunos, para os autores, o estudo da língua deve se dar a partir da própria língua e o professor não deve preocupar-se apenas com questões gramaticais. Ele deve concentrar esforços na análise do texto criado pelos alunos, levando-os a identificar e a refletir sobre a necessidade de adequação vocabular, de forma a não só proporcionar a ampliação do vocabulário, mas também a adequação do texto quanto à linguagem. Além disso, o autor recomenda levar em conta o público alvo, o gênero, o tipo de construção linguística adequada e o objetivo final do texto. Assim, o professor estará contribuindo para que o aluno amplie suas habilidades linguísticas tanto na leitura como na escrita. Pensando nisso, para a produção de livros digitais, pelos alunos do 7º ano, tomarei como base os textos criados pelos próprios alunos/autores, para que eles possam fazer a autoanálise do que e como estão escrevendo, desta forma poderão efetuar as correções necessárias não só quanto à linguagem escrita, mas também quanto à ampliação vocabular e adequação do texto ao seu público alvo.

Outro ponto central no processo de produção textual é a reescrita, uma etapa essencial para o aprimoramento da escrita. Antunes (2009) enfatiza que muitos alunos produzem textos sem planejamento prévio e sem um trabalho de revisão, o que compromete a qualidade das produções. Segundo a autora:

Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar. (Antunes, 2009, p. 59, grifos da autora).

Para a autora, é necessário que alunos e professores compreendam que a maturidade na escrita não acontece sem esforços. Tudo dependerá do quanto o aluno e o professor estarão comprometidos com o texto final. Segundo ela, é necessário esforço e dedicação, não só do aluno, mas também do professor.

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos - mas é uma “conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem sentido, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasura, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (Antunes, 2009, p. 60).

Antunes pontua que, desde que haja investimentos por parte de ambos, a maturidade será alcançada. Nesse sentido, um trabalho com a escrita de contos de fadas e fábulas iria demandar planejamento e ações que iriam exigir investimento de todas as ordens, por parte minha e dos alunos.

Geraldi e Citelli (1997) compartilham do mesmo ponto de vista de Antunes (2009), defendendo que o trabalho de produção textual é um processo longo, no qual:

Refeito, o trabalho sofrerá, uma segunda leitura e, se necessário, outra reescrita. E é nesse movimento alternado de escrita/leitura/reescrita/releitura, que o aluno vai se apropriando dos mecanismos da língua, optando por este ou aquele recurso expressivo e excluindo outros... (Geraldi, 1997, p. 45).

Assim, grande parte da intervenção desta pesquisa foi estruturada para oferecer um espaço e tempos adequados, para garantir que a fase de refacção ocorresse da maneira mais produtiva possível.

Outro aspecto fundamental considerado foi a necessidade de atribuir um sentido real à produção textual. Era imprescindível evitar um problema apontado pela pesquisa de Geraldi e Citelli (1997), o que ocorreu na maioria das escolas foi o fato de que os alunos escreviam apenas para que seus textos fossem corrigidos pelo professor, sem perceberem um propósito concreto nessa atividade, isso quando eram corrigidos e entregues.

Para os autores, embora a correção seja fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita, é igualmente importante que o professor adote estratégias que promovam a circulação e a divulgação dos textos, tanto na sala de aula quanto em outros espaços escolares. Dessa forma, os alunos encontram maior incentivo para escrever, passando a enxergar sua produção como um processo comunicativo autêntico e significativo.

Se escrever, ser lido e ler é partilhar sentimentos, receber rosas e risos, mostrar nossas margens e oásis; se escrever, ser lido e ler não cabe em “fórmulas” de pura correção gramatical, em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular, escrever, ser lido e ler não faz parte da concepção de ensino descrita. (Geraldi e Citelli, 1997, p.120)

A pesquisa revelou que os professores que incentivaram a circulação dos textos produzidos pelos alunos durante as aulas, permitindo que toda a turma fizesse considerações, alcançaram resultados mais significativos. A análise coletiva levou os alunos/autores a refletirem sobre sua produção, tornando o processo de escrita mais dinâmico e enriquecedor. Dessa maneira, as observações e sugestões sobre os textos não ficaram restritas ao professor, mas contaram com a participação ativa dos colegas, ampliando as oportunidades de

aprendizado e aprimoramento.

Cereja (2022, p. 34), autor do livro didático adotado para a turma de 7º ano, enfatiza, em suas orientações no manual do professor, a importância de criar espaços para a divulgação dos textos produzidos pelos alunos na escola. Essa iniciativa é fundamental para incentivar a troca de experiências entre os estudantes, permitindo que apreciem o que os colegas escreveram, além de envolver familiares e proporcionar a leitura de contos, fábulas e outros gêneros textuais para alunos dos Anos Iniciais. Como destaca o autor: "[...] para um apreciar o que o outro escreveu; um convite para os familiares; a produção de contos maravilhosos, fábulas, etc., para serem lidos a alunos dos Anos Iniciais..." (Cereja, 2022, p. 35).

O como planejar a intervenção também era uma desafio assim recorri primeiramente a Geraldi e Citelli (1997, p.121), um trabalho de escrita em sala de aula, necessariamente “devem estar ligadas a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escrita, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido e na perspectiva dos gêneros textuais”.

Assim pensei em cada uma sequência planejada para as demandas: escrita, leitura e reescrita e da avaliação sob a perspectiva do gênero contos de fadas e fábulas.

Na abordagem da escrita, precisava evitar um erro comum nas aulas de produção textual, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2013, p. 83): "Contudo, ainda encontramos contextos em que o ensino da redação é realizado de forma assistemática, espontaneísta e improvisada." Desta forma, para garantir um processo mais estruturado e significativo para a produção escrita de meus alunos, essa etapa só ocorreria após um estudo prévio dos gêneros conto de fadas e fábula, proporcionando aos alunos uma base sólida para a escrita.

Para o processo de leitura dos textos criados e reescrita, encontrei suporte em Antunes (2006), a autora fala sobre a necessidade da participação ativa do aluno diante de seu texto, para tal deve o professor deve proporcionar a ele momento de autoavaliação, e menciona outra forma de avaliar, em que toda a sala participa desse momento podendo ser de grande valor para o aprendizado de todos os envolvidos, assim ela diz: "Isso implica que, na escola, também se poderia dar maior atenção às avaliações que uns alunos podem fazer de outros; ou seja, a **avaliação horizontal**, de um colega por outro, a qual tem implicações positivas de muitas naturezas diferentes."(Antunes, 2006, p. 164).

Geraldi e Citelli (1997, p. 141) também defendem a ideia de que não apenas o professor deve fazer as avaliações dos textos produzidos, mas o texto deve circular na sala para que “ Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não

como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto.”

Diante dessas reflexões, decidi adotar a avaliação horizontal, ampliando os momentos de reflexão sobre o uso da língua escrita e a produção dos gêneros contos de fadas e fábulas. Essa abordagem se mostrou uma oportunidade valiosa para desenvolver o senso crítico dos alunos em relação aos textos dos colegas, pois, ao identificar aspectos que precisavam ser ajustados na produção do outro, o próprio aluno passava a compreender melhor quais pontos deveria corrigir em seu próprio texto. Esse processo de troca e análise coletiva não apenas fortaleceu a escrita, mas também promoveu uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Todos esses referenciais teóricos foram fundamentais para a construção do projeto de intervenção proposto nesta pesquisa. A pesquisa organizada por Geraldi e Citelli (1997) e Antunes (2009) contribuíram significativamente para a estruturação do projeto pedagógico, ao enfatizarem a importância de um ensino da escrita que favorece a reflexão e a reescrita. Suas abordagens reforçaram a ideia de que a produção textual é um processo contínuo e dinâmico, exigindo tempo e espaço para que os alunos revisassem e aprimorassem suas produções. Nesse contexto, a prática da revisão e da reescrita tornou-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo-lhes não apenas melhorar sua escrita, mas também desenvolver habilidades de análise crítica sobre seu próprio processo de produção textual.

Esses autores juntamente com Bortoni-Ricardo (2013) foram fundamentais para que eu evitasse erros comuns na condução das aulas de produção de texto, assim organizei as oficinas da intervenção em formato de sequência didática, para evitar a improvisação.

Para evitar essa problemática, o planejamento da intervenção desta pesquisa considerou a reescrita como um processo essencial, garantindo que os alunos revisassem seus textos em diferentes momentos da produção. Além disso, a estratégia da avaliação horizontal, defendida por Antunes (2006), foi adotada para permitir que os alunos analisassem e comentassem os textos uns dos outros, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto fundamental foi a necessidade de dar um sentido real à produção textual, evitando que os alunos escrevessem apenas para serem corrigidos pelo professor. Conforme discutido por Geraldi e Citelli (1997), a circulação e valorização dos textos dentro e fora da sala de aula são estratégias essenciais para estimular o engajamento dos estudantes. Ao permitir que os alunos compartilhassem suas produções com a comunidade escolar, a pesquisa reforçou a escrita como uma prática comunicativa autêntica, alinhando-se com as orientações da BNCC (2018) e promovendo um ensino mais significativo.

Com base nesses princípios, a produção dos livros digitais pelos alunos do 7º ano seguiu uma abordagem estruturada, utilizando os textos criados pelos próprios estudantes como base para análise, revisão e aprimoramento. Dessa forma, a intervenção garantiu que a escrita fosse trabalhada como um processo contínuo, no qual os alunos tivessem tempo e espaço para desenvolver suas habilidades, refletindo sobre a linguagem e aprimorando sua expressão escrita.

Assim escolhi os gêneros contos de fadas e fábulas para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos escolhidos para a aplicação da intervenção.

2.5 O gênero como instrumento de ensino da língua portuguesa

Como o foco principal do trabalho de intervenção era a produção textual, tornava-se essencial definir o gênero a ser trabalhado uma vez que segundo Geraldi e Citelli (1997), orientam que as aulas de produção de texto devem ser organizadas em uma sequência estruturada de atividades, com objetivos bem definidos, que envolvam escrita, leitura e revisão. O professor precisa, além de analisar o material produzido, levar em consideração a abordagem dos gêneros textuais. Nesse sentido, os alunos devem aprender a produzir textos que atendam às características e exigências do gênero escolhido.

Essa importância da escolha do gênero, também está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do ensino da escrita a partir dos diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (Brasil, 2018, p. 67)

Para isso, era fundamental definir o conceito de gênero textual, desta forma busquei embasamento em Marcuschi (2008, p. 155) que afirma que os gêneros textuais correspondem aos textos que circulam em nosso cotidiano, seguindo padrões sociais e apresentando características específicas determinadas por "composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas." Dessa forma, estudar a língua por meio dos gêneros significa utilizá-la em sua dimensão social e histórica, reconhecendo-a como um instrumento de aprendizagem e interação.

Essa perspectiva também está alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na Competência Específica 1 de Linguagens para o Ensino Fundamental, ressalta a necessidade de compreender a linguagem "[...] como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-a e valorizando-a como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais" (BRASIL, 2018, p. 65). Assim, estudar a língua significa reconhecê-la como um elemento essencial da comunicação, presente desde a infância na forma de gêneros textuais, que sempre existiram como instrumentos de interação social.

O livro didático adotado para o 7º ano foi estruturado com base nessa concepção da BNCC. Cereja (2022), autor da obra, justifica essa organização ao destacar que o termo "gêneros" sempre foi amplamente utilizado pela retórica e pela teoria literária para classificar as produções textuais, identificando os gêneros clássicos — o lírico, o épico e o dramático — e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto e o drama. No entanto, nos últimos anos, estudiosos como Bakhtin e Schneuwly ampliaram essa definição, conferindo aos gêneros uma nova abordagem, que considera sua função social e discursiva no processo de comunicação.

Os gêneros textuais são fundamentais para as atividades de comunicação humana, pois, além de promoverem o desenvolvimento das capacidades linguísticas daqueles que utilizam a língua como instrumento, contribuem para a ampliação da compreensão do mundo em que estão inseridos. Sobre isso, Cereja (2022, p. 29) exemplifica: “Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como usá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos.” Essa analogia ilustra como o uso contínuo dos gêneros textuais aprimora tanto a habilidade de produção escrita quanto a interpretação da realidade.

Com base nessas teorias, os gêneros escolhidos como base para as produções textuais foram o conto de fadas e as fábulas, servindo como instrumento para o desenvolvimento da escrita dos alunos do 7º ano. A escolha considerou o fato de que a proposta intervintiva previa a criação de livros literários digitais, tornando essencial que os gêneros trabalhados fossem familiares aos alunos. Essa familiaridade facilitaria a produção dos textos, especialmente porque a criação de paródias e paráfrases exige um conhecimento prévio aprofundado do material original. Para que os estudantes pudessem produzir textos intertextuais com qualidade, era necessário que compreendessem bem os elementos estruturais e temáticos das narrativas a serem transformadas.

2.5.1 Gênero contos de fadas

Para a elaboração da proposta intervintiva, foi necessário um estudo aprofundado sobre os gêneros textuais, com ênfase no conto de fadas, que serviu como base principal desta pesquisa. Gagliardi e Amaral (2001) destaca que os contos de fadas, assim como as fábulas, são narrativas extremamente antigas, cuja origem é imprecisa, pois surgiram e foram transmitidas inicialmente por meio da tradição oral.

Segundo as autoras, foi apenas após a invenção da imprensa, no século XVI, que essas histórias começaram a ser registradas em livros. Nesse contexto, o escritor francês Charles Perrault, nascido em 1628, desempenhou um papel fundamental ao publicar a obra *Histórias da Mamãe Ganso*, na qual reuniu narrativas populares que já circulavam oralmente em sua época, contribuindo para a consolidação desse gênero na literatura escrita.

No século XIX, Jacob e Wilhelm Grimm, conhecidos como os Irmãos Grimm, também se dedicaram a preservar as histórias contadas em seu país, a Alemanha, com o livro *Contos da Criança e do Lar*, registraram diversas narrativas, incluindo algumas já popularizadas por Perrault, como *A Bela Adormecida no Bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas* e *Cinderela*.

De acordo com Almeida e Gomes (2012, p. 4), o conto é “[...] um gênero conciso, produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da arte.”

Logo essas histórias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e emocional das crianças. Eles apresentam dilemas e desafios de forma simplificada, permitindo que os pequenos internalizem conceitos complexos sem a necessidade de experiências diretas. Ao retratar conflitos essenciais por meio de narrativas acessíveis, essas histórias ajudam no amadurecimento emocional e na compreensão das dificuldades da vida. Bettelheim acrescenta:

É característico dos contos de fadas colocarem um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite a criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos. (Bettelheim, 2002, p. 7).

Dessa forma, os contos de fadas cumprem um papel didático, proporcionando modelos simbólicos que ajudam a lidar com desafios internos e externos.

Além disso, ao reduzir a complexidade das situações e tornar os personagens arquétipos claros, os contos de fadas facilitam a identificação da criança com os protagonistas e suas jornadas. O herói ou heroína enfrentam obstáculos, aprendem lições valiosas e, ao final, triunfam, transmitindo a mensagem de que os desafios podem ser superados. Essa estrutura reforça valores importantes, como coragem, persistência e justiça, preparando a criança para enfrentar o mundo real de maneira mais confiante e resiliente.

Fernandes (2001, p. 2) enumera características específicas do gênero dizendo que o conto de fadas “...apresenta uma sequência padrão e um cenário específico: tempo indeterminado, lugares e personagens típicos (era uma vez, há muito tempo...; florestas, bosques; castelos, bruxas, príncipes, princesas, reis, rainhas, camponeses, etc.).”

A autora destaca que os contos de fadas ao seguir uma sequência padrão os tornam facilmente reconhecíveis. Normalmente, essas histórias se passam em um tempo distante, introduzidas por expressões como “era uma vez” ou “há muito tempo...”, o que contribui para o tom atemporal e universal das narrativas. Os espaços em que se desenrolam as tramas também são característicos, como florestas encantadas, bosques misteriosos e castelos majestosos. Além disso, os personagens são arquétipos tradicionais, incluindo príncipes corajosos, princesas bondosas, reis justos, rainhas malévolas, camponeses humildes e bruxas astutas. Essa combinação de elementos contribui para criar um universo fantástico que desperta o imaginário dos leitores, ao mesmo tempo em que reforça estruturas narrativas conhecidas e apreciadas ao longo do tempo. Essas narrativas são tão apreciadas que continuam a ser contadas até hoje, sendo constantemente reinventadas por diversos autores, filmes e animações.

A partir dos estudos dos teóricos citados, foi possível construir uma base sólida para a elaboração da proposta intervintiva, a partir das pesquisas feitas sobre as obras de Gagliardi e Amaral (2001), bem como as contribuições de Bettelheim (2002) e Almeida e Gomes (2012), permitiram uma compreensão aprofundada da importância dos contos de fadas e das fábulas na formação leitora e na construção do imaginário dos alunos.

Esses estudos evidenciaram não apenas a relevância histórica e literária dessas narrativas, mas também sua função psicológica e social. Ao reconhecer os contos de fadas como um gênero estruturado, repleto de padrões narrativos e personagens arquétipos, tornou-se evidente o potencial pedagógico dessas histórias na prática escolar. Dessa forma, a proposta intervintiva foi planejada com base nessa fundamentação teórica e se mostrou uma excelente escolha para o projeto aplicado com os alunos do 7º ano.

2.5.2 Gênero Fábulas

Para o estudo do gênero fábula, adotei Fernandes (2001) como principal base teórica. Segundo Fernandes (2001), não se sabe ao certo quando o gênero fábula foi criado; o que se sabe é que existe há mais de 2.800 anos, tendo surgido da necessidade humana de contar histórias para explicar fenômenos naturais, relatar viagens, descrever a própria existência, seus desejos, entre outros aspectos. Criada desde os tempos remotos, era destinado a diversão ou método de ensino como afirma Mesquita:

[...] a fábula é um género comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob acção alegórica, uma ideia abstracta, permitindo, desta forma apresentar de maneira aceitável, muitas vezes mesmo agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido e difícil. (Mesquita, 2002, p. 68 **apud** Lima; Martins; Rodrigues, 2016, p. 39).

Dessa forma, a fábula conseguia transformar ideias abstratas em algo concreto através da ação de suas personagens, com a finalidade de transmitir conceitos morais da sociedade que as utilizavam.

Embora, atualmente, esse gênero seja amplamente associado ao universo infantil, originalmente, as fábulas eram direcionadas ao público adulto. Segundo Fernandes (2001), é um equívoco pensar que as fábulas foram criadas para crianças, pois, inicialmente, tinham o objetivo de aconselhar e entreter os adultos. Com o tempo, devido à simplicidade de suas narrativas e à clareza das lições morais, passaram a ser utilizadas como ferramenta educativa na infância. No entanto, seu propósito original revela um caráter sofisticado e reflexivo, evidenciando seu papel na formação cultural e ética das sociedades.

Entre os grandes fabulistas que marcaram a história, destacam-se três nomes: Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato. Esopo, que viveu no século VI a.C., era um escravo de aparência peculiar, comparada à de um anão. Ele utilizou a fábula como meio de ascensão social, e, segundo estudiosos, teria sido libertado da escravidão graças à sua inteligência e habilidade narrativa. Suas histórias satirizavam a sociedade de forma perspicaz, como destaca Rodrigues (2016, p. 40): “para tanto adaptava as histórias de modo que todos pudessem entender o que estava acontecendo naquela sociedade em termos sociopolíticos, dando virtudes e defeitos humanos a animais”.

Foi nesse contexto que a personificação — a atribuição de características humanas a animais e seres inanimados — tornou-se uma das marcas essenciais da fábula.

Séculos depois, La Fontaine, no século XVII, retomou as fábulas de Esopo e criou muitas outras, adaptando-as ao contexto de sua época. Na França daquele período, suas histórias desempenharam um papel fundamental, pois, segundo Fernandes (2001, p. 28), ele "utilizava as fábulas para denunciar as misérias e as injustiças de sua época". Como criticar abertamente as autoridades era arriscado, a fábula tornou-se um meio estratégico para expressar críticas sociais de forma sutil e inteligente, substituindo figuras humanas por animais.

Ainda segundo Fernandes (2001, p. 33-35), foi na época de La Fontaine que as fábulas começaram a ser adaptadas para o público infantil. No Brasil, Monteiro Lobato recontou essas histórias entre as décadas de 1920 e 1940, enfrentando críticas por dois motivos: primeiro, por resgatar narrativas originalmente destinadas a adultos; e segundo, pela percepção de que "a moral da história nem sempre ensinava o certo". Assim como La Fontaine, Lobato viveu em um período no qual criticar diretamente os poderosos poderia trazer consequências, e, por isso, utilizou as fábulas como instrumento de denúncia social, adaptando-as ao cenário sociopolítico de sua época.

Segundo Portela (1983), uma das características marcantes da fábula é que esses personagens fantásticos são frequentemente colocados em conflitos existenciais, pois é a partir dessas situações que a mensagem moral do texto se revela.

A fábula existe exatamente porque onde existe um desequilíbrio, um choque de ambições ou desejos, uma ação conflituosa, enfim. Quando as personagens estão acordes, estão em paz e consequentemente em equilíbrio, é impossível haver drama e, por extensão, é impossível haver ambiente para uma fábula. (Portela, 1983, p. 127)

Para o autor, uma fábula surge a partir de situações de desequilíbrio, como choques de ambições, desejos conflitantes ou ações opostas. Sabemos que o conflito é o elemento essencial para a narrativa, pois, sem ele, não há drama nem cenário adequado para o desenvolvimento de uma fábula. Quando as personagens estão em harmonia e equilíbrio, a ausência de tensão impossibilita a construção do enredo e da moral característica desse gênero.

O gênero fábula desempenha um papel significativo na formação do estudante, pois desafia o aluno a utilizar novos recursos de leitura e escrita. Segundo Fernandes,

A concisão do enredo, as várias informações contidas em poucas orações, a combinação dos discursos direto, indireto e misto: todos os atributos desse tipo de texto colocam o aluno diante do desafio de apropriar-se de novos recursos de leitura e de escrita. A ele caberá estabelecer a relação (alegórica) entre os animais e a vida humana, bem como compreender o jogo entre a intenção do fabulista, a história e a moral da história com a situação em que a fábula é contada. Feita essas conexões, a criança estará apta a produzir um texto com características de uma fábula, num trabalho conjunto: professor/aluno; aluno/aluno; aluno/professor. (Fernandes, 2021, p.10, do Manual do Professor)

Além disso, ao relacionar alegoricamente os animais com a vida humana, o aluno precisa compreender a intenção do fabulista e a moral da história, conectando-as ao contexto em que a fábula é narrada. Esse processo não só promove a reflexão crítica, como também capacita o estudante a produzir textos com as características próprias desse gênero. Ademais, a familiaridade dos alunos do 7º ano com as fábulas facilita a apropriação de suas características, contribuindo para melhores resultados na produção textual. Logo tornou-se uma opção favorável aos resultados da pesquisa.

As fábulas escolhidas foram: “A rã e o boi”, adaptado e ilustrado por André Cerino e, as fábulas presentes no livro Trabalhando com os gêneros do discurso Fábulas, de Fernandes (2001), a saber: (i) “O lobo e o cordeiro”, de Esopo, adaptada por Fernandes; (ii) fragmento da fábula “A Liga das nações” de Monteiro Lobato; (iii) “A liga dos ratos” de La Fontaine, adaptado por Fernandes; “O lobo e o cachorro”, de La Fontaine, adaptado por Fernandes; e, “Os lobos e os cordeiros”, de Esopo, traduzido por Neide Smolka.

A partir dos estudos dos teóricos citados, foi possível construir uma base teórica consistente para a elaboração da proposta intervintiva voltada ao gênero fábula. As contribuições de Fernandes (2001), Mesquita (2002), Rodrigues (2016), Portela (1983) e outros estudiosos possibilitaram uma compreensão aprofundada sobre a origem, a estrutura e a função desse gênero na sociedade.

O resgate histórico da fábula, desde suas raízes na tradição oral até sua consolidação com Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, permitiu reconhecer seu papel não apenas como narrativa moralizante, mas também como ferramenta de crítica social e reflexão ética. Além disso, a análise das características estruturais do gênero, como a concisão do enredo, a presença de personagens alegóricos e o conflito como motor da narrativa, evidenciou seu potencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Com base nesses fundamentos, foi possível definir estratégias pedagógicas que explorassem a intertextualidade e a produção criativa dos estudantes, garantindo que a proposta intervintiva estivesse alinhada tanto aos desafios interpretativos quanto às práticas de produção textual. Assim, a seleção das fábulas utilizadas no projeto foi pautada na

relevância dessas narrativas para o aprimoramento das competências discursivas dos alunos, consolidando a intervenção como um processo significativo de aprendizagem.

Ao aprofundar os estudos, comprehendi que, embora os contos de fadas e as fábulas tenham sido escolhidos como base para as produções literárias dos alunos do 7º ano, isso não deveria limitar a criatividade dos alunos. Pelo contrário, esses gêneros funcionariam como um ponto de partida. Como destaca Cereja (2022, p. 30), “[...] o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.”

O resgate histórico da fábula, desde suas raízes na tradição oral até sua consolidação com Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, permitiu reconhecer seu papel não apenas como narrativa moralizante, mas também como ferramenta de crítica social e reflexão ética. Além disso, a análise das características estruturais do gênero, como a concisão do enredo, a presença de personagens alegóricos e o conflito como motor da narrativa, evidenciou seu potencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Com base nesses fundamentos, foi possível definir estratégias pedagógicas que explorassem a intertextualidade e a produção criativa dos estudantes, garantindo que a proposta intervenciva estivesse alinhada tanto aos desafios interpretativos quanto às práticas de produção textual.

Assim como o conto de fadas, o gênero fábula se revelou uma excelente escolha, pois, além de ser uma narrativa curta e reflexiva, apresenta uma moral explícita ou implícita, o que favorece a interpretação e o pensamento crítico. Dessa forma, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita, esse gênero também estimulou a capacidade analítica e reflexiva dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

2.6 O livro digital

Um fator essencial para o sucesso da pesquisa foi garantir o envolvimento dos alunos em todas as etapas da produção textual, desde a escrita inicial até a análise coletiva, por meio da avaliação horizontal e, principalmente, durante as reescritas. Para isso, baseei-me nas teorias de Geraldi (1997) e Cereja (2022), que ressaltam a importância de dar visibilidade às produções dos alunos, seja no ambiente da sala de aula, no espaço escolar ou até mesmo fora dos muros da escola. Com esse propósito, desenvolvi a intervenção de modo a ampliar o alcance dos textos, optando pelo formato digital, o que possibilitou a publicação dos livros no Instagram da EEJAM.

Segundo o glossário Ceale, os livros digitais para crianças são obras de extensão variável que podem ser acessadas através de vários dispositivos eletrônicos, como computadores, e-readers, tablets ou smartphones. Em geral, são obras híbridas, multimodais e multissensoriais que podem apresentar: texto, imagens, sons, e também a possibilidade de interação do leitor, aumentando, assim, a sua motivação e criatividade. Atualmente, os livros digitais mais disponibilizados para crianças são os apps (do inglês Application Software).

Segundo Geraldi e Citelli (1997), o aluno assume um papel diferenciado diante da tarefa de produção de texto quando se determina previamente o meio pelo qual sua obra será acessada pelos leitores. Esse aspecto é fundamental, pois, ao saber que seu texto será publicado digitalmente, o estudante tende a se empenhar mais para garantir que ele seja interessante e bem estruturado. A consciência de que sua produção poderá ser lida por um público maior, dentro e fora do ambiente escolar, fortalece o senso de autoria e responsabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do uso das tecnologias digitais no ensino. A Competência Específica 6 de Linguagens para o Ensino Fundamental destaca que os alunos devem compreender e utilizar essas tecnologias de forma "[...] crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos" (Brasil, 2018, p. 65). Além disso, a Competência 10 enfatiza a necessidade de mobilizar práticas da cultura digital para expandir formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo, promovendo uma abordagem multidisciplinar e dinâmica no ensino-aprendizagem.

Cereja (2022, p. 15), destaca a importância da linguagem digital como uma extensão natural da alfabetização, fundamental para a inclusão dos alunos nas práticas sociais contemporâneas. Segundo o autor, “[...] as práticas sociais de linguagem digital são a extensão natural desse processo, uma vez que cada vez mais é exigido o domínio da competência de uso desses recursos no mercado de trabalho e na vida social.” Dessa forma, a habilidade de utilizar recursos digitais não se limita a uma competência técnica, mas se configura como uma habilidade social essencial.

Com o formato de divulgação e o meio de publicação definidos, era necessário escolher uma plataforma adequada para a criação dos livros. O Canva é uma plataforma de design gráfico criada em 2013, na Austrália, que permite a criação de diversos materiais visuais — como apresentações, pôsteres e livros digitais — por meio de uma interface

intuitiva e recursos personalizáveis. A ferramenta é gratuita, mas também oferece funcionalidades adicionais em planos pagos.

Além disso, a interação com o mundo digital proporcionaria uma experiência prática na produção dos livros, favorecendo não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também o domínio de ferramentas digitais essenciais para o mundo contemporâneo. Dessa forma, a produção de livros digitais se consolidaria como uma metodologia inovadora e eficaz, capaz de promover um aprendizado mais significativo e engajador.

Outra vantagem do livro digital era a eliminação da necessidade de produção física, reduzindo custos tanto para a escola quanto para a família. Além disso, ele poderia ser compartilhado facilmente entre os alunos e acessado de qualquer lugar, desde que haja conexão com a internet. Essa flexibilidade no compartilhamento, ao contrário dos livros tradicionais, que são limitados pela quantidade de exemplares físicos, facilitaria o acesso ao conhecimento e ampliaria a visibilidade dos livros produzidos pelos alunos.

3 CONTEXTO, MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

3.1 Contextualização

A cidade de São João do Pacuí, onde a pesquisa foi realizada, foi emancipada em 22 de dezembro de 1996. De acordo com dados do IBGE (2022), a população do município é de aproximadamente 3.971 habitantes, dos quais 48,01% residem na zona rural.

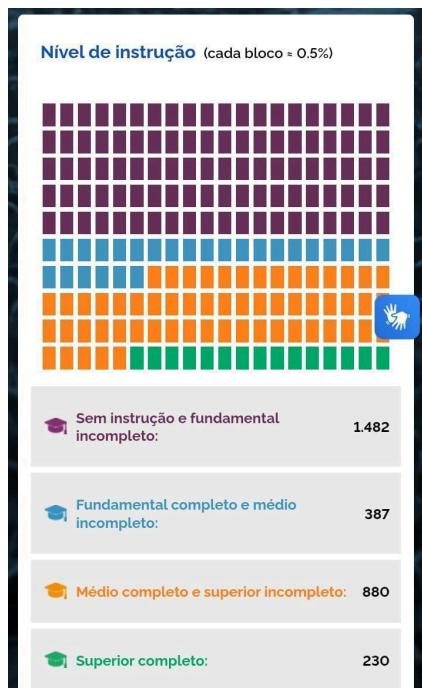
Figura 2 – Panorama do Censo 2022 do município de São João do Pacuí



Fonte: IBGE (2022)

Quanto ao nível de instrução, 50% da população não possui nenhum grau de escolaridade. Apenas 230 pessoas possuem ensino superior completo. Como se observa no infográfico abaixo:

Figura 3 – Infográfico com apresentação do grau de instrução dos moradores de São João do Pacuí.



Fonte: IBGE (2022)

Devido ao baixo índice populacional, a única escola estadual localizada na sede do município é a Escola Estadual Jesuzinha Araújo Magalhães, participante da pesquisa. Trata-se de uma instituição de pequeno porte, sendo a única da cidade a oferecer atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino.

No período da manhã, a maioria dos alunos são oriundos da zona rural, enquanto no turno vespertino predominam os estudantes da área urbana, que não necessitam do transporte escolar. Segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a escola atendeu 374 alunos em 2023, início dos estudos desta pesquisa; em 2025, 346 alunos.

O corpo docente é composto por professores com formação acadêmica na área em que atuam ou em áreas afins. A maioria possui pós-graduação lato sensu e dois deles concluíram o mestrado. Além disso, duas professoras estão atualmente cursando mestrado na Unimontes. A equipe gestora é formada por uma diretora, um vice-diretor e três especialistas.

A infraestrutura da escola conta com uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de Química e uma sala de apoio. A biblioteca funciona durante todo o período de aulas e é administrada por três professores que desempenham a função de bibliotecários para atender à demanda. Esse espaço é bastante frequentado, especialmente por alunos em busca de livros literários. Além disso, é utilizada para reforço escolar e alfabetização, visto que a escola ainda recebe, no 6º ano do Ensino Fundamental, estudantes que ainda necessitam desenvolver essas habilidades.

O acervo da biblioteca é amplo e atende tanto alunos quanto professores, inclusive, grande parte dos livros utilizados em minha pesquisa fazem parte desse acervo, o que facilitou significativamente meu desenvolvimento nos estudos. O espaço também dispõe de seis computadores disponíveis para os alunos realizarem pesquisas e atividades escolares, especialmente quando o laboratório de informática não comporta toda a demanda.

O laboratório de informática, por sua vez, é amplo e conta com 28 computadores em pleno funcionamento, equipados com diversos aplicativos que ampliam as possibilidades de aprendizagem. O principal editor de texto disponível é o **LibreOffice Writer**. Esses computadores possuem acesso à internet, o que foi fundamental para a arte gráfica dos livros digitais propostos nesta pesquisa, uma vez que a plataforma **Canva**, utilizada nesse processo, está disponível apenas online. A conexão geralmente funciona bem, exceto em períodos chuvosos, quando há instabilidade na rede—um fator que me preocupava, já que a produção dos livros ocorreria durante as aulas na escola. Ainda assim, o laboratório apresentava todas as condições necessárias para viabilizar a criação dos livros digitais.

Além dos recursos disponíveis, os materiais que utilizei nas oficinas incluíram os livros da biblioteca para consulta e inspiração, além dos computadores do laboratório para a digitação e edição dos textos, garantindo que os alunos pudessem transformar suas histórias em livros digitais.

O desempenho acadêmico dos estudantes, conforme avaliações externas, apresenta resultados baixos em Língua Portuguesa e Matemática. Na última avaliação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 2022, o 9º ano obteve os seguintes resultados: 20% dos alunos ficaram no nível baixo, 50% no nível intermediário e apenas 23% no nível recomendável e 7 alunos no nível avançado.

Figura 4 – Resultados da avaliação diagnóstica – 9º ano 2022



Fonte: Portal Simave (2025)

Esse resultado evidenciou a necessidade da Escola EEJAM em promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, visto que 70% dos estudantes estavam abaixo do nível recomendado. Esse nível, como o próprio nome sugere, não é o adequado para a etapa em que os alunos se encontram.

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) adota um processo de avaliação durante o ano letivo em duas etapas: uma diagnóstica, realizada no início do ano, e uma intermediária, com o objetivo de avaliar o progresso dos alunos por série. Em 2024, os resultados dos nossos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foram preocupantes, uma vez que, cerca de 80% dos alunos não atingiram nem mesmo o nível intermediário em língua portuguesa como podemos conferir na imagem abaixo retirada do próprio Portal Simave.

Figura 5 – Resultados da avaliação intermediária – 9º ano (2024)



Fonte: Portal Simave (2025)

A turma selecionada para participar da pesquisa foi o 7º ano, pois considero fundamental o desenvolvimento das habilidades em língua portuguesa o mais cedo possível. Ao iniciar o projeto de pesquisa em 2023, identifiquei que essa turma necessitava de um trabalho específico nas habilidades de escrita. Assim, ao longo de 2024, a pesquisa e a intervenção foram aplicadas com foco nesse grupo.

Um segundo motivo para a escolha da turma foi que todos os alunos residiam na sede do município, o que dispensou a necessidade de transporte escolar e facilitou a aplicação das atividades de intervenção. Isso foi especialmente importante, pois, em alguns casos, o transporte escolar fica dias sem operar, o que poderia comprometer o desenvolvimento e os resultados da pesquisa.

Composta por 22 alunos, foi identificado que os estudantes apresentam dificuldades diversas na escrita, incluindo pontuação, ortografia, coerência e coesão. Além disso, quatro alunos ainda não haviam se apropriado plenamente do sistema de escrita: sua produção textual era inexistente ou não apresentava lógica. Dentre esses quatro, dois contavam com professor de apoio.

A sala de aula é ampla, porém a ventilação é insuficiente. Os ventiladores, além de pouco eficazes, são barulhentos, o que prejudica a comunicação entre professores e alunos.

No que diz respeito à frequência, os estudantes raramente faltam às aulas, o que foi outro motivo para a escolha dessa turma para a pesquisa.

Entre eles, 15 receberam autorização dos pais para participar da pesquisa. No entanto, apenas 12 foram incluídos no levantamento de dados: um aluno foi remanejado, um não compareceu no dia do diagnóstico inicial, e o outro, no diagnóstico final. Todos os 22 alunos participaram de todo o processo de intervenção, uma vez que a exigência do Profletras é que a intervenção seja aplicada na sala de aula em que o pesquisador já lecione.

De modo geral, os alunos demonstram preocupação com as tarefas propostas, embora nem sempre as executem com o devido capricho. No entanto, em comparação a outras turmas, apresentam um desempenho satisfatório, porém com escrita deficitária.

A participação dos pais também é positiva. Sempre que são chamados à escola, a maioria comparece, demonstrando interesse pela vida escolar dos filhos.

Em relação ao comportamento, a turma não apresenta problemas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Os alunos respeitam os professores. Eventualmente, ocorrem conflitos entre os próprios alunos, mas as questões são resolvidas internamente, sem a necessidade de acionar os responsáveis.

Todos os estudantes estão na idade adequada para o 7º ano, sem casos de repetência ou dependência em disciplinas.

O ambiente escolar favorece a aprendizagem; no entanto, o maior desafio está na falta de uma base sólida de alfabetização e letramento. Os alunos ainda precisam que continuem o aprimoramento de suas habilidades de leitura e escrita para que possam progredir academicamente. Essa defasagem pode ser observada nas provas externas e internas, como no resultados da turma na prova diagnóstica do SIMAVE abaixo:

Figura 6 – Resultados da avaliação diagnóstica – 7º ano (2024)



Fonte: Portal Simave (2024)

A escolha do ano escolar também foi motivada pelos desafios identificados no desempenho dos estudantes. De acordo com o levantamento do SIMAVE 2024, o 7º ano dessa escola apresentou baixo desempenho na avaliação diagnóstica de língua portuguesa. Como mostrado na imagem acima, 77% dos alunos ficaram abaixo do nível adequado, conforme evidenciado na avaliação diagnóstica.

Além disso, por meio da observação empírica da sala de aula, como professora regente, ao longo de todo o ano letivo de 2023, notei que, mesmo estando no 6º ano, esses alunos ainda não haviam adquirido as habilidades de escrita necessárias para continuar seu desenvolvimento acadêmico de forma adequada. Com base nessa constatação, a intervenção foi planejada para desenvolver as competências essenciais à escrita, por meio de oficinas interativas, leitura de modelos textuais e produção orientada.

Também levei em consideração as características dos alunos e o contexto educacional impactado pela pandemia da Covid-19.

Além disso, observei as exigências do Profletras, que determina que a intervenção seja aplicada em uma turma do Ensino Fundamental. Para a aplicação da pesquisa escolhi a pesquisa-ação.

3.2 Método e Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e por meio do método da pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1988, p. 14)

Nesse tipo de pesquisa, pesquisadores e participantes colaboram de forma cooperativa, auxiliando-se mutuamente. Busca-se, portanto, unir esforços para desenvolver um trabalho coletivo que garanta resultados satisfatórios. Como pesquisadora e professora, contribuí com o conhecimento adquirido sobre métodos e referenciais teóricos essenciais à prática de produção textual utilizando os gêneros contos de fadas e fábulas, enquanto os participantes ajudaram a comprovar a hipótese levantada durante a elaboração do projeto de pesquisa: a produção de narrativas digitais, a partir de contos de fadas e fábulas, potencializaria o letramento dos alunos ao aprimorar suas habilidades de escrita, reconhecendo que tanto a estrutura quanto a pontuação são importantes para a coerência textual.

O delineamento da pesquisa foi qualitativo, pois o objetivo era promover a continuidade do processo de letramento dos alunos do 7º ano B, o que impossibilitou a quantificação dos resultados. Além disso, descrevi os avanços de cada aluno por meio de uma análise comparativa entre o diagnóstico inicial e o final.

Embora tenha utilizado o delineamento qualitativo, ao realizar o levantamento das habilidades já adquiridas e daquelas que ainda precisavam ser desenvolvidas no diagnóstico inicial, empreguei uma grade de avaliação baseada em Abaurre (2012).

Adotei, também, o caráter descritivo para alcançar os objetivos propostos. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são frequentemente utilizadas por pesquisadores sociais voltados à atuação prática, sendo particularmente valorizadas em contextos educacionais. Assim, ao comparar os diagnósticos inicial e final, fiz uma análise descritiva dos textos dos alunos descrevendo os avanços alcançados por cada um deles.

A pesquisa foi realizada na própria escola, especificamente na turma do 7º ano B, sob minha atuação enquanto professora de Língua Portuguesa da turma, mestranda do Programa

de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Montes Claros, turma 9 e orientada pela Dr^a. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

3.3 Técnica de coleta dos dados

A coleta de dados foi feita de acordo com as orientações definidas por Thiolent (2011), que a organiza em três fases distintas: diagnóstico inicial, planejamento e intervenção/ação, e diagnóstico final.

A fase de diagnóstico inicial consistiu na produção escrita de um conto a partir de personagens previamente definidos, com o objetivo de observar o nível de habilidades linguísticas na escrita dos alunos do 7º ano. Para o levantamento das habilidades já adquiridas pelos alunos e para o planejamento de atividades intervencionais que os levassem a ampliar suas habilidades de escrita.

Na fase de planejamento/intervenção/ação, a coleta de dados ocorreu por meio de portfólios que documentaram tanto o planejamento quanto as ações executadas durante as oficinas. A observação direta também foi empregada nesta etapa, permitindo registrar o engajamento dos alunos e a aplicação das estratégias propostas.

A fase de diagnóstico final envolveu a comparação entre duas produções textuais: o primeiro texto produzido para o diagnóstico inicial e o segundo, para o diagnóstico final. Esse estudo comparativo possibilitou descrever o grau de avanço no processo de escrita dos alunos, por meio de uma análise comparativa entre as produções.

Em todas as fases, utilizei a técnica de observação direta, registrando os acontecimentos para futuras análises. Os dados coletados foram analisados qualitativamente ao longo e ao término da pesquisa. Para garantir a ética da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

A análise qualitativa dos dados baseou-se na observação direta e na análise comparativa das produções textuais, contrastei o diagnóstico inicial com o diagnóstico final para avaliar os avanços na escrita dos participantes. Além disso, observei a participação dos alunos em todas as etapas do processo de criação do livro, bem como o envolvimento nas oficinas.

As oficinas resultaram na produção de livros digitais, baseados na escrita de paródias e paráfrases de contos de fadas e fábulas. Esse recurso foi utilizado como estratégia para

promover a continuidade do letramento dos alunos do Ensino Fundamental, atendendo ao objetivo geral da investigação.

3.3.1 Parâmetros para sistematização dos dados do diagnóstico

Iniciei a aplicação da pesquisa com uma proposta de produção textual diagnóstica para avaliar o nível de escrita dos alunos do 7º ano da EEJAM, e a partir dela identifiquei dificuldades relacionadas à estrutura narrativa, pontuação, coesão e coerência textual. Para a análise dos dados obtidos recorri a Abaurre (2012), que chama a atenção dos professores para o fato de que é importante a construção de parâmetros claros para se avaliar um texto.

Para realizar as marcações nos textos dos alunos, enfrentei dificuldades ao trabalhar diretamente no arquivo digitalizado, pois, sempre que precisava deslocar a imagem, as marcações se desalinhavam. Optei por não fazer essas anotações diretamente nos textos originais dos alunos, pois isso poderia resultar em rasuras ou até mesmo inutilizá-los. Diante disso, digitei os 12 textos e procedi com as marcações conforme demonstro a seguir. Para esse fim, criei um sistema de cores, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Tabela de cores para análise dos textos diagnósticos

CORES PARA MARCAÇÃO DE INADEQUAÇÕES NA ESCRITA	
 ortografia inadequada	 coesão
 concordância inadequada	 linguagem informal ou próxima a fala em contexto impróprio
 regência inadequada	 falta de coerência
 uso inadequado das classes gramaticais	 pontos forte
 vocabulário impróprio para o contexto	 sugestões de pontuação

Para a análise dos dados obtidos recorri a Abaurre (2012), que chama a atenção dos professores para o fato de que é importante a construção de parâmetros claros para se avaliar

um texto produzido pelos alunos, assim evita-se que o professor se perca em sua subjetividade.

O propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade e linguagem. (Abaurre, 2012, p. 44).

Elá disponibiliza uma grade de notas e descritores que variam de 1 a 5 pontos para que o professor possa utilizá-las no momento de avaliar os textos dos alunos.

Desta forma foram utilizadas tanto a grade de notas quanto as grades de descritores por ela elaboradas.

Quadro 1 – Tabela de descritores segundo Abaurre (2012, p. 53)

Pontos	Conceitos
1	Muito fraco (muitos problemas com relação ao aspecto analisado)
2	Fraco (alguns problemas com relação ao aspecto analisado)
3	Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)
4	Bom (desempenho acima da média com relação ao aspecto analisado)
5	Muito bom (excelente desempenho com relação ao aspecto analisado)

Fonte: ABAURRE (2012, p. 53)

Quadro 2 – Tabela de descritores segundo Abaurre (2012, p. 56-57)

DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta alguma marca estrutural que permite identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

ASPECTOS GRAMATICAIS	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados e em grandes quantidades e/ou presença excessiva de marcas de oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contexto não autorizado.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismo, uso de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.
COESÃO	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Muitos problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação no interior do parágrafo e entre os parágrafos do texto.
2	Alguns problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação localizada.
3	Ocorrência mínima de problemas coesivos. Correta articulação dos parágrafos.
4	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
5	Uso sofisticado dos recursos coesivos que beneficia de modo evidente a articulação textual.
COERÊNCIA	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ideias desarticuladas e/ou presença de contrações graves que afetam o sentido geral do texto.
2	Momento de desarticulação das ideias e/ou presença de contradições leves que afetam localmente o sentido do texto.
3	Articulação correta das ideias. Ausências de contradições.
4	Indícios de articulação intencional das ideias para beneficiar o desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
5	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.

Em cada uma das quatro critérios de avaliação, as notas variam de 1 a 5, de acordo com o grau de competências adquiridas pelos alunos em cada um dos seguintes critérios: desenvolvimento do gênero discursivo proposto, aspectos gramaticais, coesão e coerência. Para a organização dos levantamentos, criei uma grade de correção, segundo orientações retiradas de Abaurre (2012).

Grade - Levantamento dos diagnóstico inicial

GRADE DE CORREÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO INICIAL				
Alunos	DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO	ASPECTOS GRAMATICAIS	COESÃO	COERÊNCIA

Desta

forma, ao analisar o texto dos alunos utilizei essa grade para registrar a pontuação do aluno segundo as tabelas fornecidas por Abaurre (2012).

Ao final, foi possível identificar o nível de desenvolvimento de cada aluno e, a partir disso, estabelecer um parâmetro para acompanhar sua evolução ao longo do processo de intervenção por meio das oficinas.

Utilizei para a base de cálculo um valor de referência de 10 pontos, uma vez que a somatória de todos os descritores daria 20. Assim seguiu-se a regra de três simples: ao aluno atingir uma pontuação de 14 pontos:

Figura XX: Exemplo de regra de três utilizada na compilação do diagnóstico inicial e também final.

Figura 7 - Amostra de cálculo dos resultados das grades de correção

Pontos	Valor
20 ----- 10	$X = \frac{14 \cdot 10}{20}$
14 ----- X	X = 7

Após o preenchimento da tabela, os dados foram organizados no Planilhas Google, permitindo a criação dos gráficos que serão apresentados no subtópico seguinte.

É importante ressaltar que o uso das tabelas, das marcações coloridas nos textos, a utilização das grades de correção e a produção dos gráficos, não tem o objetivo de quantificar a evolução do aluno após a intervenção, mas sim de proporcionar uma visualização mais clara desse progresso.

3.4 Fase diagnóstica inicial

Para o diagnóstico inicial, fixei no quadro seis figuras para que baseados nas nelas os alunos criassem um conto de fadas ou fábula; após terem terminado o rascunho, eles passaram a limpo e entregaram-me.

Figura 7 - Personagens para criação de histórias

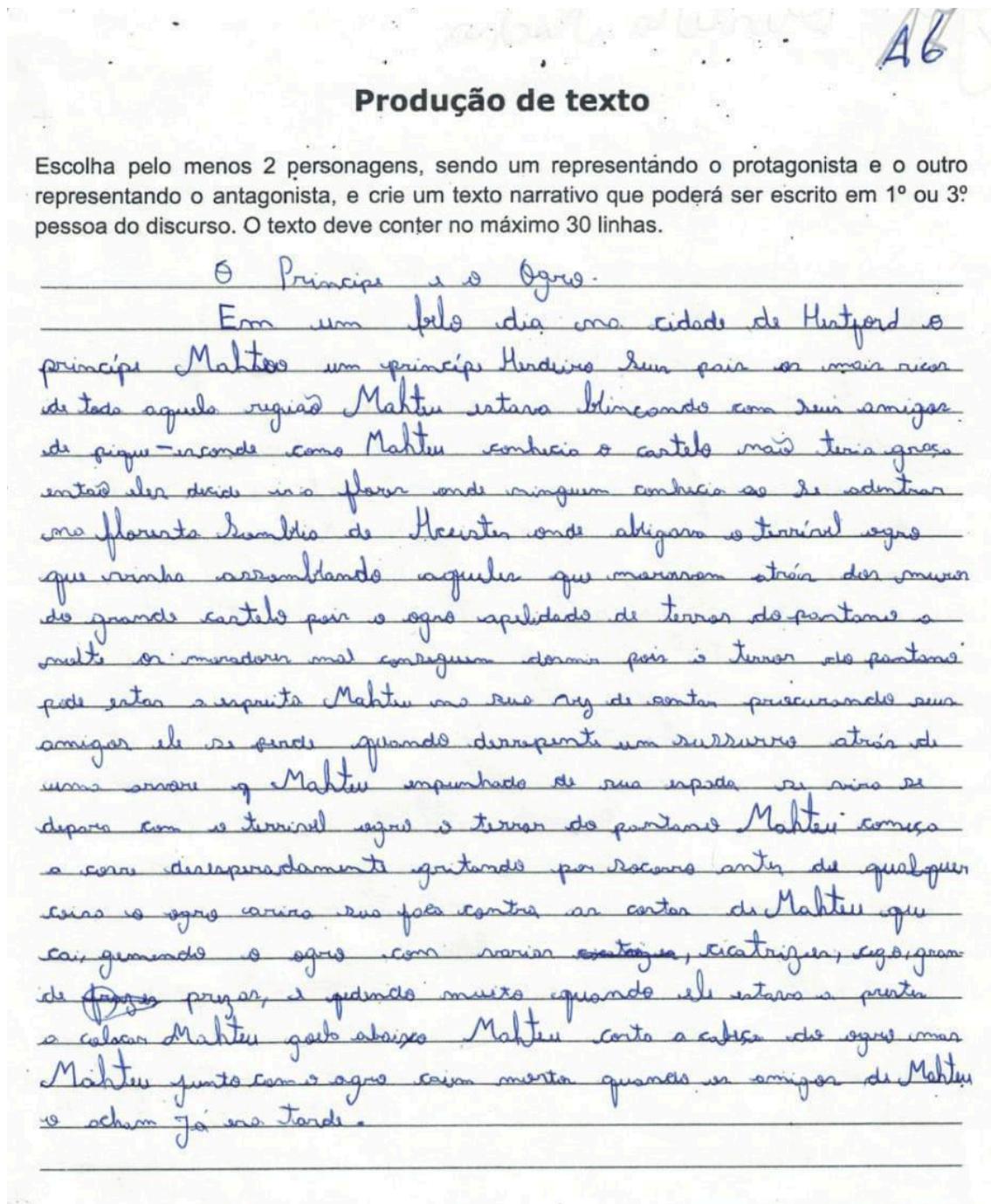


CANVA. *Personagens para criação de histórias* [apresentação digital]. 2024. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGiwsEFq-k/9vwxVCIwMQaq00eP1j2rbg/view?utm_content=DAGiwsEFq-k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utId=h8306cf5268. Acesso em:

Informei-os de que não receberiam o texto novamente, pois o objetivo dele era servir de diagnóstico.

Para exemplificar como se deu o levantamento dos dados escolhi o texto do aluno A6.

Figura 8 - Texto do diagnóstico inicial do Aluno A6



Agora abaixo, como disse, apresento ele digitado para que eu pudesse fazer as marcações sem rasurar o texto original.

Figura 9 - Texto digitado para marcações segundo a Tabela de cores para análise dos textos diagnósticos

O Príncipe e o Ogro

*Em um belo dia(.) na cidade de Histford(.) o príncipe Mahteu um príncipe Herdeiro
 seus pais os mais ricos de toda aquela região(.) Mahteu estava brincando com seus amigos
 de pique-esconde como Mahteu conhecia o castelo(.) não teria graça então eles decide ir a
 floresta onde ninguém conhecia (.). ao se adentrar na floresta Sombria de Hreister(.) onde
 abrigava o terrível ogro que vinha assombrando aqueles que moravam atrás dos muros do
 grande castelo pois o ogro apelidado de terror do pantano (.). a noite os moradores mal
 conseguem dormir(.) pois o terror do pantano pode estar a espreita(.) Mahteu na sua vez
 de contar(.) procurando seus amigos(.) ele se perdeu(.) quando derrepente um sussurro
 atrás de uma arvore que Mahteu enpunhadou de sua espada se vira se depara com o terrível
 ogro(.) o terror do pantano (.). Mahteu começa a correr desesperadamente gritando por
 socorro(.) antes de qualquer coisa(.) o ogro atira a sua faca contra as costas de Mahteu
 que cai gemendo(.) o ogro com varias cicatrizes, cego, grandes presas, e fedendo muito
 quando ele estava prestes a colocar Mahteu goela abaixo(.) Mahteu corta a cabeça do
 ogro(.) mas Mahteu junto com o ogro cai morto quando os amigos de Mahteu o acham Já
 era tarde.*

Escolhi esse texto, primeiramente, devido ao grande número de marcações que fiz seguindo a legenda de cores. Em segundo lugar, porque esse aluno é considerado um aluno com bom desempenho, o que me levou a refletir sobre a pouca eficácia das estratégias que eu vinha utilizando até então.

O que mais chamou minha atenção no texto de A6 foi a ausência total de pontuação, exceto pelo ponto final ao término do texto. Isso me surpreendeu, uma vez que venho trabalhando a pontuação com a turma desde o 6º ano.

Além disso, surpreendeu-me o fato do aluno ter estruturado seu texto em um único bloco, sem qualquer separação entre parágrafos, apesar de ser um elemento já abordado em diversas atividades. Além disso, ao longo de todo o bimestre que antecedeu a intervenção,

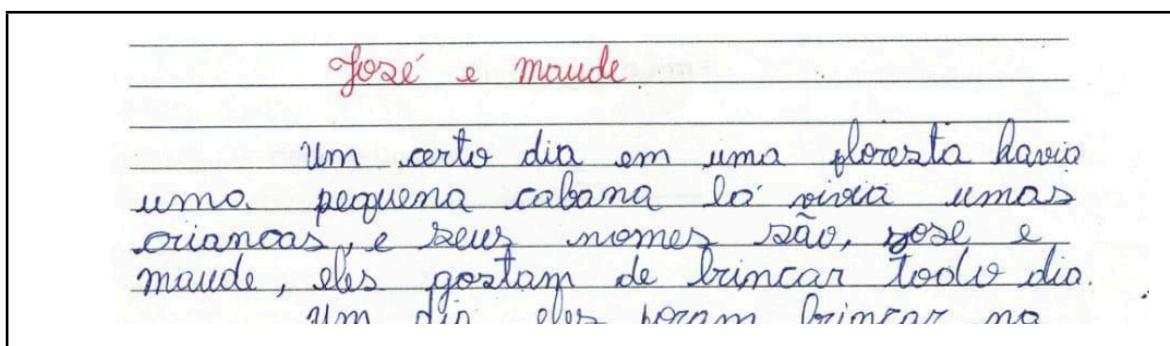
tanto em 2023 quanto em 2024, os alunos produziram uma redação por bimestre, incluindo o trabalho de reescrita, o que reforçou minha preocupação com essa dificuldade.

E por último, a grande quantidade de frases com problemas de coesão, comprometendo a coerência do texto. Os erros ortográficos, por outro lado, já eram esperados.

A6 não foi o único com problemas visíveis de pontuação textual, além dele A4, A12, A13, A14 E A15, também não utilizaram pontuação em seus textos.

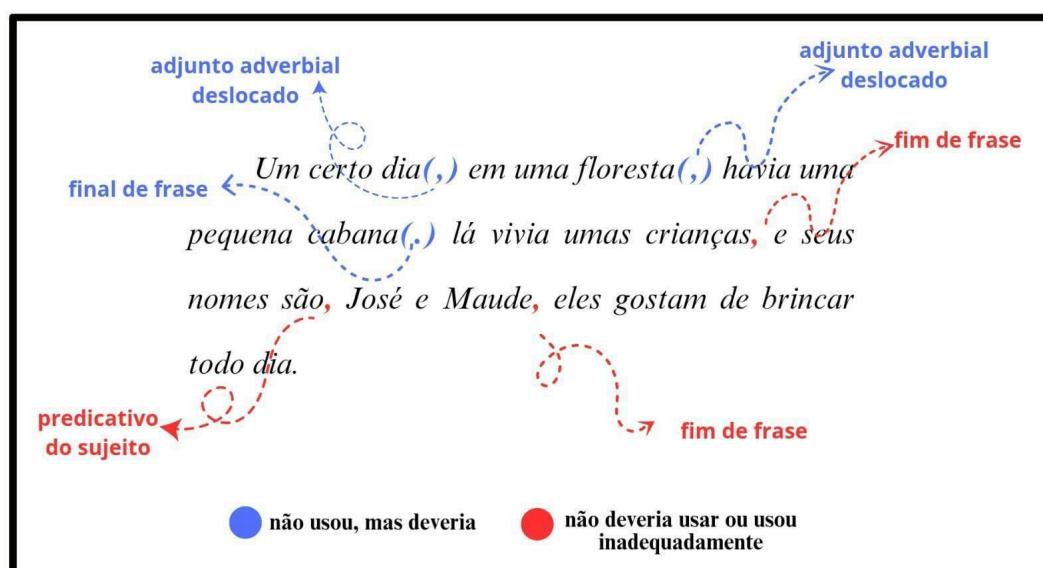
A5 e A9 utilizaram o ponto final apenas no final dos três parágrafos, sendo que no interior dos parágrafos não apareceu pontuação, quando apareceu, foi de forma inadequada. Como na introdução do texto de A5. Vejamos:

Figura 8 - Fragmento digitalizado do texto de A6



Vemos que faltam vírgulas para separar os dois adjuntos adverbiais deslocados e que há uma vírgula sobrando, dividindo o sujeito do predicativo

Figura 9 - Fragmento transcrito do texto de A6



Já os alunos A3, A7, A8 e A9 apresentaram uma pontuação mais elaborada. Além de utilizarem o ponto final ao término dos parágrafos, também fizeram uso dos dois pontos, da interrogação, da exclamação e tentaram empregar a vírgula. No entanto, em alguns momentos, a utilizaram de forma inadequada. Veja o exemplo retirado de A8:

Figura 8 - Fragmento digitalizado do texto de A8

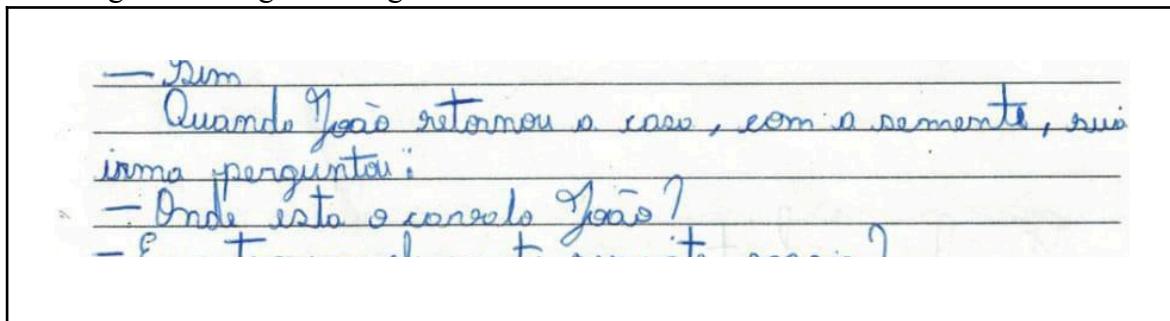
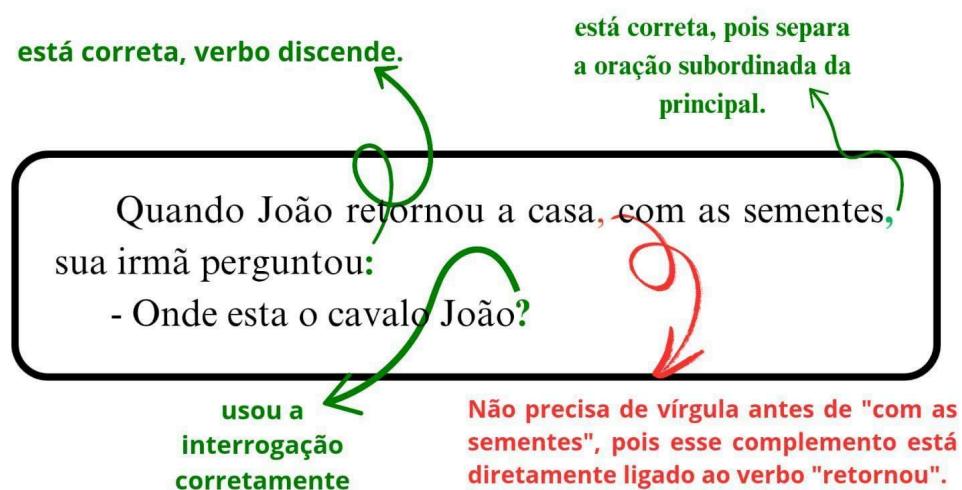


Figura 9 - Fragmento transcrito do texto de A8



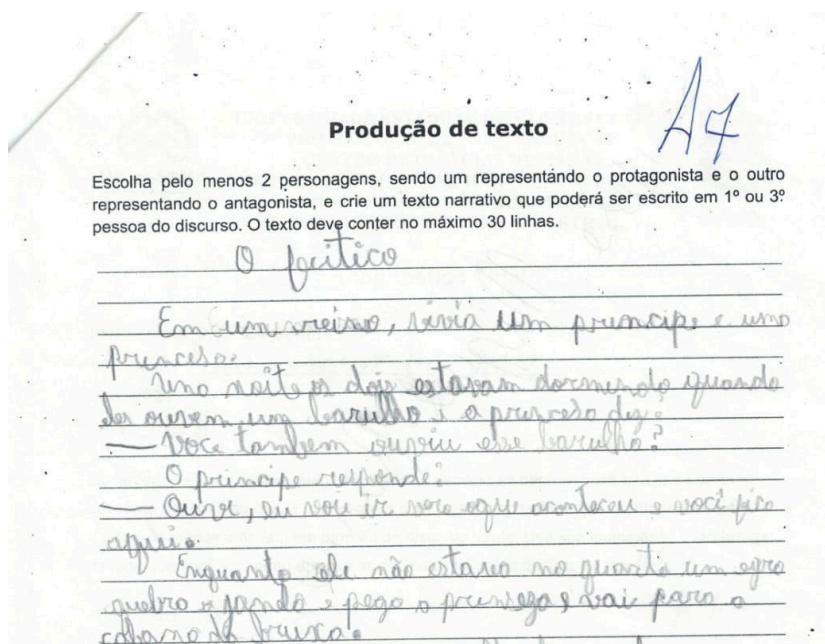
Além disso, A8 não separa o vocativo "**João**" com a vírgula, nenhum deles. Não só A8 cometeu esse equívoco, todos os demais participantes da pesquisa também erraram, apesar de ter sido abordado várias vezes nas aulas de português.

Assim como ocorreu com A6 em relação à paragrafação, os alunos A4, A5, A12, A13, A14 e A15 também estruturaram seus textos em um único bloco. Já A5 e A9 apresentaram uma tentativa de paragrafação, mas cometeram erros na divisão correta entre o conflito e o desfecho.

Somente A3, A7, A8 e A10 utilizaram uma paragrafação próxima do adequado. Seus textos apresentam vários parágrafos e também trazem personagens bem marcados pelo uso do

travessão. No entanto, não utilizaram o espaço do parágrafo antes do travessão. O que podemos ver no fragmento do texto de A7:

Figura 10 - Texto do diagnóstico inicial do Aluno A7



Todos os textos apresentaram problemas de coesão textual, o que também comprometeu a coerência. No entanto, os textos com maiores índices de incoerência foram os de A4 e A14, são alunos com grande defasagem e que demonstram grande dificuldade em assimilar os conteúdos estudados em todas as demais disciplinas. Destaca-se o caso de A14, que escreveu um texto sem nenhuma lógica.

Baseada nessa análise descritiva dos texto, preenchi as grades sugeridas por Abaurre (2012), que poderá ser conferida logo abaixo

3.5 Apresentação e análise dos dados do diagnóstico inicial

Ao terminar a análise de todos os textos cheguei a esse resultado descrito abaixo na grade de correção.

Tabela 1: Grade para lançamento do diagnóstico inicial

ANÁLISE DO TEXTO DIAGNÓSTICO INICIAL

Alunos	DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO	ASPECTOS GRAMATICAIS	COESÃO	COERÊNCIA	SOMATÓRIA EM BASE 20/2	
					Dividir a soma por 2	
A1	-	-	-	-	-	-
A2	-	-	-	-	-	-
A3	3	3	3	3	13	6,5
A4	2	2	1	2	6	3,0
A5	2	2	3	3	10	5,0
A6	2	2	2	2	8	4,0
A7	3	3	3	3	12	6,0
A8	3	2	3	2	10	5,0
A9	3	2	2	2	9	4,5
A10	2	2	2	2	8	4,0
A11	-	-	-	-	-	-
A12	1	2	1	1	4	2,0
A13	2	2	2	2	8	4,0
A14	1	1	1	1	4	2,0
A15	2	2	2	3	9	4,5
Somatória	26	25	25	26	102	51,0
Habilidades em %	43,3%	41	41,6%	43,3%	42,5%	42,5%

Conceitos para a pontuação

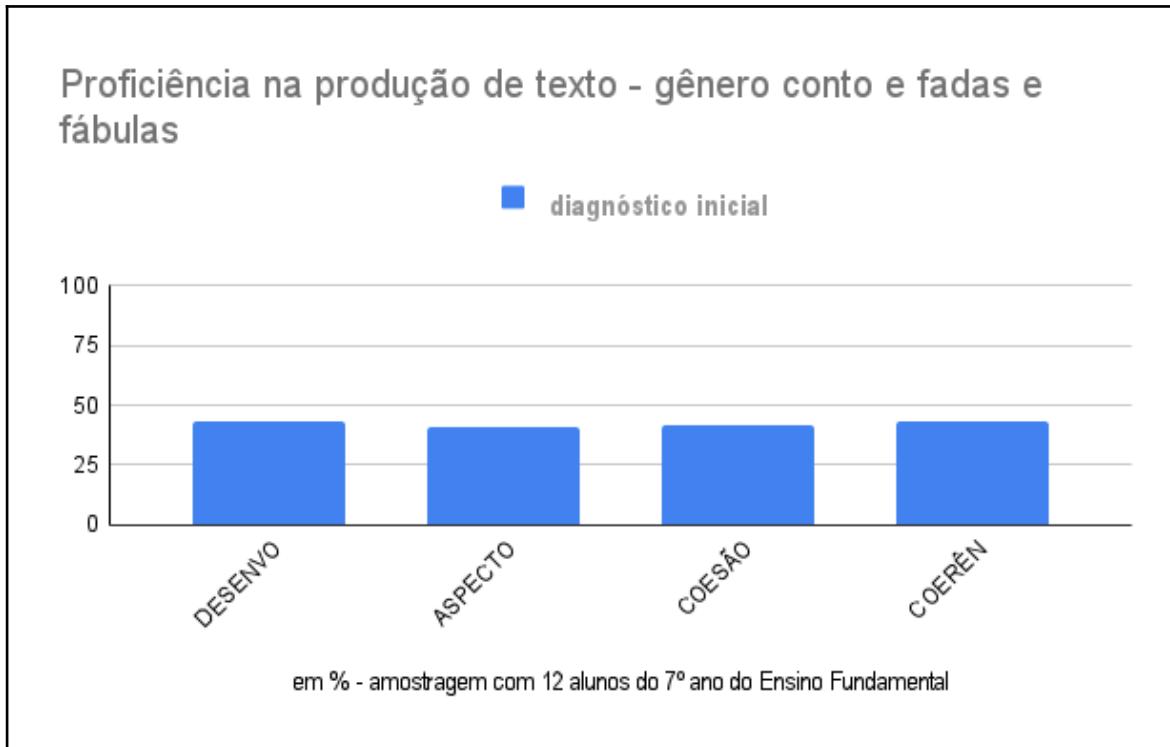
1 - Muito fraco (muitos problemas com relação ao aspecto analisado)
 2 - Fraco (alguns problemas com relação ao aspecto analisado)
 3 - Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)
 4 - Bom (desempenho acima da média com relação ao aspecto analisado)
 5 - Muito bom (excelente desempenho com relação ao aspecto analisado)

Observação: Os alunos A1, A2 e A11, não entraram no levantamento de dados pois não completaram as etapas necessárias ao para o levantamento. O aluno A1, foi transferido antes mesmo do diagnóstico final; o aluno A2 participou de todo o processo, mas não realizou o diagnóstico final; o aluno A11 chegou a realizar o diagnóstico inicial, mas foi remanejado para o 7º ano A, a pedido dos pais.

Tabela criada pela pesquisadora

Logo após, levei os dados para o Planilhas Google e obtive este gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Resultado do diagnóstico inicial



Com base na análise desses dados do diagnóstico dos textos produzidos pelos alunos do 7º ano e gráfico obtido, foi possível identificar diversas dificuldades que comprometiam a clareza, a coesão e a estruturação das narrativas. As principais fragilidades observadas incluem: muitos textos apresentavam uma organização confusa, que não seguiam a estrutura típica de um conto de fadas ou fábula (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho). Alguns alunos criaram histórias lineares e simplificadas, enquanto outros deixaram a narrativa desorganizada, com conflitos e resoluções pouco desenvolvidas ou abruptas.

A pontuação foi inadequada ou inexistente comprometendo a fluidez e a compreensão dos textos. Foram recorrentes a ausência de vírgulas em enumerações e orações subordinadas, falta de ponto final em falas diretas e o uso incorreto de sinais de pontuação, como interrogação e exclamação. Essa dificuldade leva a períodos longos e confusos, tornando a leitura cansativa e pouco inteligível.

Um grande número de textos foi escrito como um bloco contínuo, sem separação entre os diferentes momentos da história. Isso prejudicou a organização das ideias e dificultou a identificação das partes essenciais da narrativa. Mesmo nos textos que apresentavam

parágrafos, a divisão foi inadequada, com desfechos misturados ao desenvolvimento ou com conflitos pouco claros.

Muitos alunos não utilizaram o discurso direto ou o fizeram de forma inadequada. Houve dificuldades na marcação dos diálogos, seja pela ausência de travessões, aspas ou verbos dicendi (como “disse” e “perguntou”) e pela introdução confusa das falas dentro da narrativa. Isso afetou a interação entre os personagens e a expressividade dos textos.

Foram identificados erros ortográficos recorrentes, como trocas de letras e omissões de acentos, além do uso inadequado de palavras e expressões (“supita” em vez de “súbita”; “mais” em vez de “mas”). Essas falhas demonstram dificuldades com a norma culta da língua.

As narrativas, de modo geral, careceram de descrições detalhadas de personagens e ambientes. Muitas histórias apresentaram apenas um esboço superficial das figuras envolvidas e dos locais onde ocorreram os eventos, sem aprofundamento na caracterização, o que compromete o entendimento do texto.

Diversos textos apresentaram finais abruptos ou mal desenvolvidos, sem uma conclusão satisfatória para a trama. Alguns alunos não construíram uma resolução coerente, deixando o texto sem uma conclusão clara ou sem a moral da história, característica essencial das fábulas.

A análise do diagnóstico inicial indicou a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas para o aprimoramento da escrita narrativa. Trabalhos direcionados à estruturação de textos, uso adequado da pontuação e paragrafação, além de atividades que explorassem a construção de personagens, cenários e diálogos que contribuissem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

4 APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ENSINO

Após a análise diagnóstica e a identificação das dificuldades de escrita apresentadas pelos participantes, foram elaboradas sugestões para promover o desenvolvimento do letramento dos alunos do 7º ano B por meio de uma intervenção pedagógica, que utilizou a produção de textos dos gêneros contos de fadas e fábulas como estratégia de ensino, culminando na criação de livros digitais destinados a interlocutores do Ensino Fundamental I.

E baseada nas ideias defendidas por Thiollent (1986) comprehendi que era importante definir com precisão quais eram as ações/fases, quais eram seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, ainda, qual era a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados.

Assim, os parágrafos que se seguem abaixo procuram descrever e definir as ações/fases que serão desenvolvidas através de três oficinas que serão descritas logo abaixo.

4.1 Aplicação da proposta de prática de ensino

As atividades propostas para a primeira oficina, que visou o estudo do gênero contos de fadas e fábulas, foi organizada no formato de sequência didática, a qual, conforme explicam Gonçalves e Ferraz (2016. p, 126), o conceito de Sequência Didática (SD) surgiu em 1996, nas diretrizes oficiais para o ensino de línguas na França, como uma forma de superar a fragmentação dos conhecimentos no ensino de línguas. Para fundamentar essa afirmação, os autores se basearam nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que destacam que as SDs têm como objetivo favorecer mudanças e auxiliar os alunos no domínio dos gêneros textuais e das diversas situações de comunicação.

Segundo estes mesmos autores, as SDs devem ser compreendidas como um conjunto sistemático de atividades organizadas em torno de um gênero textual, seja oral ou escrito. Dessa forma, entre as ações que compõem uma SD, incluem-se: práticas de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos, bem como a análise linguística, permitindo uma abordagem que ultrapassa os limites da gramática normativa.

Desta forma criei sequências didáticas para cada uma das três oficinas observando as ideias defendidas pelos autores.

Dividi o percurso de desenvolvimento da intervenção em Oficinas e criei uma sequência didática para cada uma delas:

- **Oficina 1-** Contos de fadas e Fábulas.
- **Oficina 2 -** Produção de paródias e paráfrases a partir de contos de fadas ou Fábulas conhecidas.
- **Oficina 3 -** Produção dos livros digitais.

A Oficina 1 atendeu ao primeiro e segundo critério determinado por Dolz e Schneuwly (2004), a prática de escuta e leitura. A Oficina 2 foi elaborada para atender ao terceiro e quarto critério (escrita e reescrita), durante todo o processo da oficina 2, cumpriu-se a análise linguística durante o processo de avaliação horizontal e vertical. A Oficina 3, ampliou as ações de escrita e reescrita.

No quadro abaixo, apresento o cronograma de aplicação da intervenção. Logo adiante, durante a descrição da aplicação da intervenção, aparecerão as datas de aplicação de cada atividade referente à sequência didática descrita abaixo.

Quadro 2 - Cronograma de aplicação da intervenção

Cronograma da sequência didática			
Atividades de intervenção	Sequência didática	Horas/aula	Datas
Introdução	Apresentação do livro digital Os três lobinhos para instigar os alunos a escreverem textos criativos.	1h/a	de 1 à 11 de outubro
Oficina 1: Estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas	Apresentação do Livro Chapeuzinhos Colorido	1h/a	21 à 28 de outubro total de 10h/a
	Trabalho em equipe: leitura das versões de Chapeuzinho presente no livro Chapeuzinhos Coloridos e apresentação para a sala.	2h/a	
	Comparação entre o texto original e as versões presentes no livro Chapeuzinhos Coloridos.	2h/a	
	Apresentação e análise da fábula A rã e o boi, versão de	1h/a	
	Trabalho em equipe: cada equipe receberá uma fábula e deverá associá-la a sua moral. Fábulas retiradas de Trabalhando com os gêneros do discurso fábulas (Ferreira, 2001): O lobo e o cordeiro, Esopo (p. 8 e 9); Os lobos e os cordeiros, Esopo (p. 24 e 25); A liga das nações, Monteiro Lobato (p. 34); A liga dos ratos, La Fontaine (p. 41 e 42); O lobo e o cachorro (p. 44 e 45).	2h/a	
	Criação de mapa mental com características típicas do gênero fábula.	2h/a	

	Criação de mapa mental com características típicas do gênero fábula. Comparação entre os dois mapas mentais.		
Oficina 2: Produção textual	Criação do texto inicial que poderá ser uma paródia de um conto de fadas ou fábulas.	2h/a	29 de outubro à 14 de novembro 10h/a
	Avaliação horizontal dos textos criados pelos alunos. Primeira refacção.	4h/a	
	Avaliação e análise dos textos feito pelo aluno/autor juntamente com o professor. Segunda refacção.	4h/a	
Oficina 3: Produção dos livros digitais	Digitação no editor de texto pelos alunos do texto criado na oficina 2.	1h/a	25 de novembro à 6 de dezembro.
	Anotações feitas pela professora para possíveis correções do texto digitados pelos alunos.	1h/a	
	Produção da arte gráfica do livro no Canva, e inserção do texto já digitado.	6h/a	
	Correção seguindo orientações e marcações nos livros feitos pela professora em xerox da versão preliminar dos livros criados pelos alunos.	2h/a	

Para cada oficina criei uma sequência didática

A sequência didática para Oficina 1, destinada ao estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas, foi criada observando os seguintes aspectos enumerados abaixo:

- Motivação para leitura;
- leitura de paráfrases e paródias de contos de fadas e fábulas;.
- elementos que compõem a estrutura do conto de fadas e fábulas;
- análise de moral explícitas e implícitas em contos de fadas e fábulas;
- produção de mapas mentais.

Para a Oficina 2, relacionada à produção de textos escritos, as atividades foram planejadas com base nas orientações presentes no livro Ensino de Língua Portuguesa, coordenado por Carvalho (2014, p. 127-129.), para o trabalho de produção de texto, a autora acredita que o processo de escrita exige tempo e criatividade.

A autora propõe o desdobramento das etapas nos cinco passos descritos abaixo:

- Compreender as especificidades das narrativas escritas;
- Realizar a análise diagnóstica do primeiro esboço produzido;

- Desenvolver atividades que abordem os principais problemas linguísticos apresentados;
- Trabalhar o repertório de recursos estruturais para a escrita de narrativas;
- Solicitar ao aluno que escreva uma versão mais elaborada de seu primeiro esboço.

Observando os passos sugeridos pela autora, e as ideias defendidas por Geraldi e Citelli (1997) entendi que o primeiro passos para uma aula eficiente de produção textual era a apresentação clara do que se ia escrever, para quem se vai escrever; em seguida, através da análise diagnóstica das produções dos próprios textos dos alunos, eu deveria desenvolver atividades que favorecessem o ensino e o aprimoramento da língua escrita; assim, separar momentos para a análise individual e coletiva dos textos; e por fim, as reescritas. E cheguei a seguinte sequência didática:

- Produção dos textos com base nos gêneros contos de fada ou fábulas;
- Análise horizontal;
- Primeira reescrita;
- Análise vertical;
- Segunda reescrita;

Para a Oficina 3, produção dos livros digitais, foi criada a sequência didática abaixo:

- Digitação do texto do aluno em um editor de texto;
- envio por email para a professora para possíveis correções;
- impressão dos textos pela professora para que ela possa fazer as anotações e correções;
- devolução dos textos aos alunos para que possam fazer as correções finais no computador.
- produção do livro digital no Canva.

Após essa fase finalizada, os alunos finalmente produziram a arte gráfica dos livros digitais. Para essa fase de produção do livro digital, criei essa sequência:

- Entreguei a cópia do livro *Os três lobinhos* para que os alunos possuíssem um modelo para criação;
- produção da arte gráfica do livro digital;
- compartilhamento do projeto do livro criado via e-mail;
- correção diária pela professora das partes já desenvolvidas dos livros;

- ao término do primeiro protótipo de seu livro, a professora fará a impressão em preto e branco (xerox) e fará todas as observações para que os alunos possam fazer uma última revisão do seu livro;
- a professora sentará com cada aluno para poder orientá-los quanto aos últimos ajustes necessários para finalizar o livro.

4.2 Motivação

A primeira aula da intervenção, dia 09 de outubro de 2024, teve como objetivo estimular os alunos a produzirem seus próprios livros digitais. Para isso, apresentei a eles o livro *Os Três Lobinhos*, uma obra que eu mesma criei no Canva alguns anos antes, mas que se mostrou perfeitamente adequada para a ocasião. Durante a leitura, fizemos pausas estratégicas para interpretar trechos do texto e analisar a moral da história. Além disso, destaquei as principais características do gênero fábula.

Um aspecto interessante dessa atividade foi que, no início, não revelei a autoria do livro, mantendo esse detalhe em segredo até o final das atividades. Quando finalmenterevelei que eu era a autora e que também iriam criar livros como aquele, os alunos ficaram entusiasmados com essa possibilidade.

Figura 11 - Livro para motivação da escrita dos livros digitais pelos alunos



CANVA. *Os três lobinhos* [apresentação digital]. 2024. Disponível em:
https://www.canva.com/design/DAEiBOhtJ5I/PwbSJidJFKxoNiJodLRbMA/view?utm_content=DAEiBOhtJ5I&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utllId=h5ab402af1c
Acesso em: 21 set. 2024.

Foto 1 - Apresentação do livro para o 7º ano B



4.3 Oficina 1 - Estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas

No dia 21 de outubro, dei início à sequência didática planejada para a Oficina 1. Para introduzir o estudo do gênero conto de fadas, utilizei o texto *Chapeuzinho Preto*, presente no livro *Chapeuzinhos Coloridos*. Optei por fazer a leitura em voz alta para os alunos, pois percebo que o encanto da narrativa muitas vezes se perde quando peço que leiam sem um preparo prévio. Além disso, eles relatam compreender melhor quando eu realizo a leitura, o que também favorece a imersão na história. Vale destacar que o objetivo da intervenção não era desenvolver a fluência leitora, mas estimular o interesse pela leitura das diferentes versões da história de *Chapeuzinho Vermelho* presentes no livro.

Durante a atividade, fiz pausas estratégicas para destacar elementos essenciais do conto e incentivar inferências sobre o desenrolar da narrativa, promovendo uma leitura mais reflexiva e interativa.

Figura 12 – Capa do livro *Chapeuzinhos Coloridos*, utilizado para introdução ao gênero contos de fadas



Fonte: Amazon. Disponível em:

https://m.media-amazon.com/images/I/819SIIvgWoL.AC_UF1000,1000_QL80.jpg. Acesso em: 22 mai. 2024.

Propus questionamentos para estimular a reflexão, como: "*Por que o autor teria criado uma personagem chamada Chapeuzinho Preto?*" As respostas foram variadas—alguns alunos sugeriram que a cor preta poderia indicar que a personagem era má, enquanto outros associaram à adolescência, uma fase em que muitos jovens preferem roupas escuras.

Ao longo da leitura, analisamos juntos as diferenças entre essa versão e a narrativa original, destacando as mudanças na construção da personagem, no enredo e na abordagem temática.

No momento do clímax e do desfecho, os alunos encontraram dificuldades em compreender a profundidade da moral implícita revelada pelo lobo. Foi necessário explicar que ele simbolizava a morte e que a expressão "*comer as jabuticabas bem devagar*" significava aproveitar a vida sem pressa, pois a morte chega para todos. Após essa explicação, os alunos conseguiram interpretar a mensagem e consideraram o conto muito relevante para a vida real.

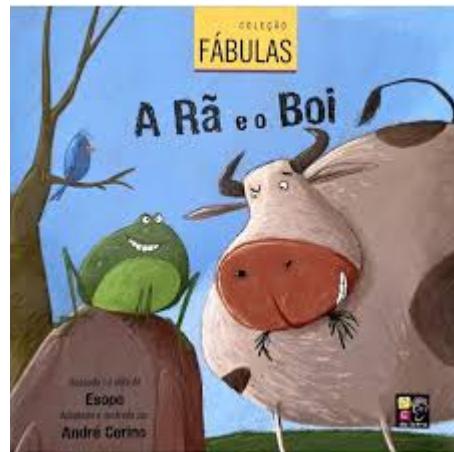
Após a leitura e interpretação, compartilhei no grupo de WhatsApp da turma, o PDF do livro "Chapeuzinhos Coloridos". Os alunos foram divididos em cinco grupos, cada um responsável por uma versão diferente da história.

Na aula do dia 22 de outubro de 2024, os grupos apresentaram suas leituras para a turma, destacando pontos positivos e analisando a moral implícita. Como os comentários iniciais foram superficiais, estimulei reflexões mais aprofundadas por meio de perguntas direcionadas sobre o enredo e a relação entre a cor e as personagens. Essa etapa ocorreu ao longo de dois horários consecutivos.

Na última aula da semana, em 23 de outubro, os alunos preencheram um quadro comparativo entre a história original e a versão lida. Cada equipe apresentou oralmente as semelhanças e diferenças identificadas.

Na semana seguinte, 28 de outubro, entreguei aos alunos a fábula *A Rã e o Boi*, de André Cerino.

Figura 13 – Capa do livro utilizado para introdução ao gênero fábulas

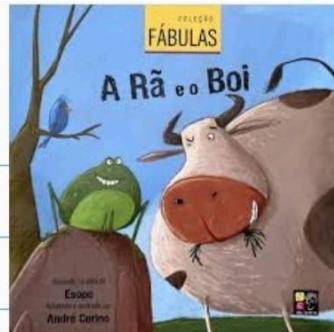


Fonte: Editora PedaLetra. Disponível em:

https://editorapedaletra.com.br/media/catalog/product/cache/d51e17e3f97aa21e3ce0a3f7526ec2e9/w/h/whatsapp_image_2021-03-22_at_17.01.26.jpeg. Acesso em: 24 mai. 2024.

Como precisavam fazer marcações no texto, a pesquisadora distribuiu cópias, além de apresentar para a sala o livro físico. Para isso tive de digitar o texto presente no livro para que todos pudessem acompanhar a leitura.

Figura 14 – Texto reproduzido pela pesquisadora para estudo em sala de aula



A Rã e o Boi

O Boi que no caminho pastava
Um verde capim, ruminava.
Estava tranquilo em seu canto,
Quando a Rã causou-lhe espanto

- Que faz aqui, criatura?
Perguntou o boi com brandura.
- Tão pequenina como é?
Tome cuidado com meu pé!

A Rã não gostou da piada.
E disse, se achando humilhada:
- Não Faço parte do rebanho,
Mas posso ser do seu tamanho!

O boi sorriu. Não entendeu.
A rã para o boi prometeu:
- Amanhã provo pra você!
- Do seu tamanho posso ser!

No outro dia veio a rã
acompanhada da irmã.
Encheu o papo de ar
E começou a inflar.

Enquanto a rã se inflava,
Para a irmã perguntava:
- Já estou do tamanho do boi?
- Não, mana. Ainda não foi!
- Pode inflar mais um pouquinho.
Tá quase chegando pertinho.
Foi inflando até encher
Pra não dar o braço a torcer.

Pra do tamanho do boi ficar,
sugou o ar até aguentar.
Com sua empáfia, conseguiu.
Depois, porém, ela explodiu.

Moral da história:
Não cobice as
coisas alheias!

CERILO, André. **A rã e o boi**. Pé da
Letra, 2021.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora no Canva. Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGiBIq2N4A/DbHgxRYTkqIbtvubZg30Q/view?utm_content=DAGiBIq2N4A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks. Acesso em: 02 set. 2024.

Pedi a duas alunas que realizassem a leitura em voz alta. Após a leitura completa, retomei o texto com uma leitura pausada, permitindo uma análise mais detalhada das características da fábula presentes na obra. Juntos, observamos elementos como personagens, uso do discurso direto, tempo, espaço, conflito, clímax, desfecho e a moral da história, aprofundando a compreensão do gênero.

A estrutura em formato de poema agradou os alunos, que consideraram a leitura melódica. Expliquei que mesmo sendo escrita em versos, a história ainda se enquadra no gênero fábula, pois apresentava animais personificados, discurso direto, conflito gerador do enredo e moral explícita. E assim fizemos uma rápida revisão do gênero.

No horário seguinte, dividi a turma novamente em cinco grupos, distribuindo a cada um uma fábula diferente. No pátio, os alunos realizaram a leitura e, ao retornarem para a sala, encontraram algumas folhas fixadas no quadro, contendo diferentes morais. Propositalmente, omiti a moral das fábulas entregues para que os grupos identificassem qual ensinamento correspondia à história lida.

Foto 2 - Alunos lendo as fábulas no pátio da escola



A atividade foi concluída com uma discussão sobre as morais e suas relações com as narrativas, além de uma reflexão sobre a importância das fábulas para nossa cultura. Para finalizar, fiz um breve relato sobre Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, destacando suas contribuições para o gênero.

Foto 3 - Alunos identificando a moral das fábulas lidas



Na aula seguinte, foi construído os mapas mentais:

Foto 4 - Mapa mental 1

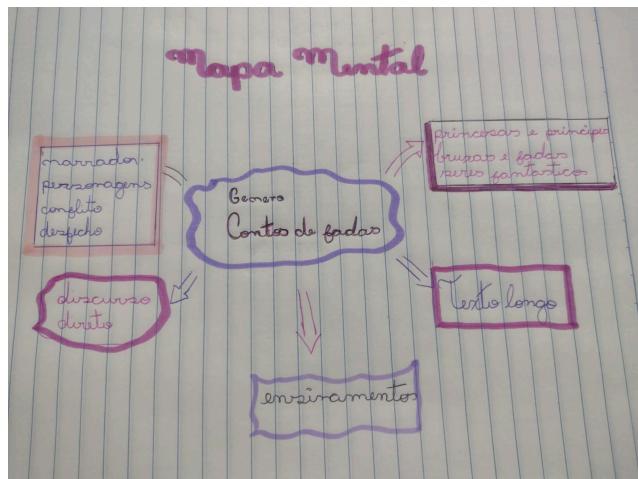
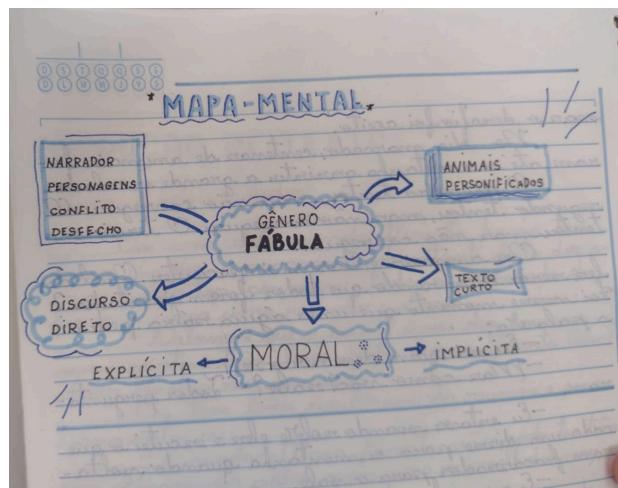


Foto 5 - Mapa mental 2



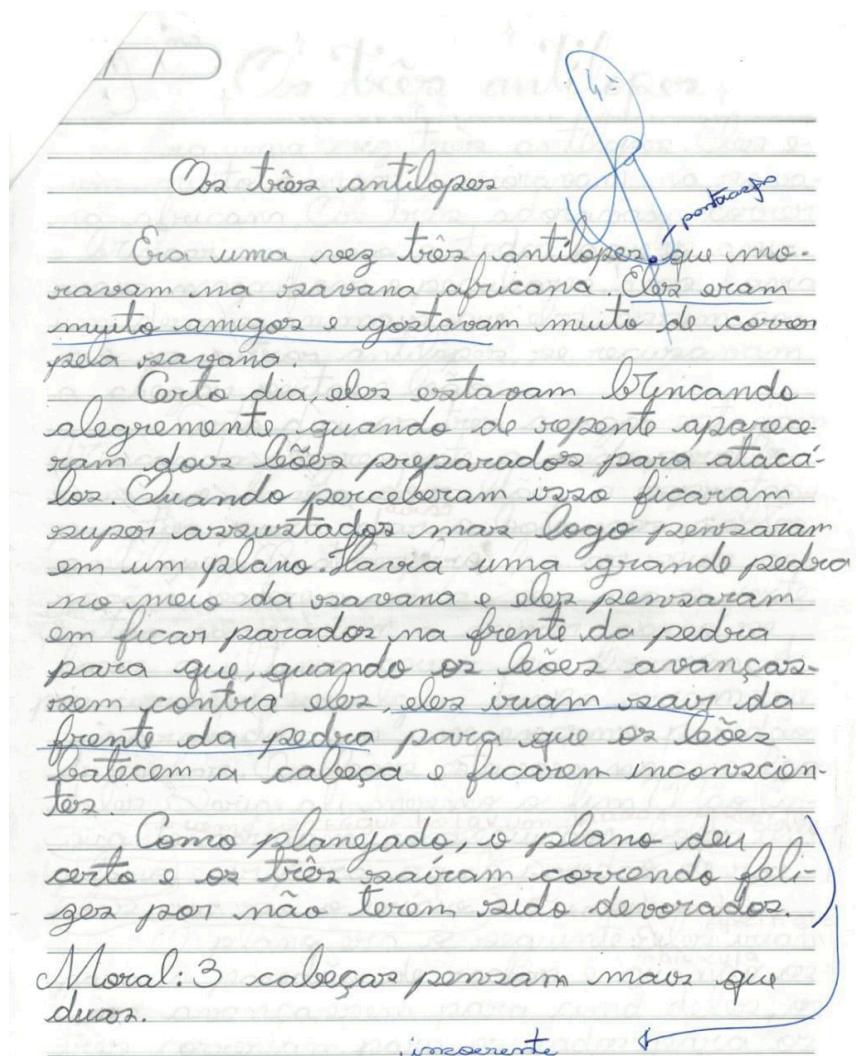
Para que se reconhecesse as características de cada gênero e que assim pudessem compará-los, criei em sala de aula juntamente com a turma os mapas mentais apresentados acima. O que levou a turma a perceber que a principal diferença entre os dois gêneros estava no tipo de personagem e na extensão da narrativa. No entanto, ambos apresentam uma estrutura semelhante, composta por introdução, conflito, clímax, desfecho, narrador e discurso direto. Assim, terminada todas as etapas da primeira oficina, pude iniciar a oficina 2.

4.4 Oficina 2 - Produção de paródias e paráfrases de contos de fadas ou fábulas

Antes de iniciar a Oficina 2, em 29 de outubro, informei aos alunos que dariam início ao processo de produção do livro digital. Curiosos, eles perguntaram se iriam ao laboratório de informática, mas expliquei que essa etapa ocorreria somente após a finalização completa dos textos que eles iriam criar naquela aula, seguida de revisões e correções.

Orientei que criassem textos baseados nos gêneros conto de fadas ou fábula, de livre escolha de personagens, aplicando as características estudadas nas oficinas anteriores. Assim, começaram suas produções, elaborando paráfrases ou paródias dessas narrativas. Escolhi para exemplificar a produção inicial dos livros o texto do aluno A3, pois veremos como foi significante a evolução desse texto do momento inicial à produção final.

Figura 14 - Texto produzido pelo aluno A3 para produção do livro digital



Nas aulas que se seguiram do dia 29 à 07 de novembro, apliquei a avaliação horizontal.

Para preservar o anonimato e evitar constrangimentos, transcrevi manualmente os textos produzidos pelos alunos na aula anterior e distribuí cópias xerocadas para cada aluno. Eles fizeram a leitura silenciosa e, em seguida, discutiram coletivamente cada história. No início, demoravam na correção, focando principalmente nos erros ortográficos. Expliquei que o objetivo era analisar aspectos como paragrafação, pontuação e coerência e criatividade.

Na aula seguinte, para direcionar melhor a análise, transcrevi os textos sem os erros ortográficos, permitindo que os alunos se concentrassem nos demais aspectos, que eram mais relevantes para aquela atividade. Essa ação seguiu ao longo da semana, sendo possível revisar de três a quatro textos por aula, variando conforme o tamanho do texto ou a quantidade de elementos a serem discutidos. A cada encontro, eu devolvia discretamente os textos corrigidos para seus respectivos autores, para que pudessem aprimorá-los com base na avaliação horizontal.

Como percebi que não conseguiria concluir essa etapa dentro do cronograma previsto, solicitei a um colega professor a cessão de dois horários na quinta-feira, 7 de novembro, para garantir a finalização dessa fase do projeto.

Após três dias de avaliações horizontais, observei uma mudança significativa nos alunos. Aqueles que, no início, estavam tímidos ao analisar os textos dos colegas tornaram-se mais críticos e participativos. Ao final da semana, já se empenhavam em sugerir desfechos mais atrativos para as histórias, o que contribuiu bastante para a próxima etapa do processo.

Como mencionado anteriormente, a avaliação horizontal acontecia e, após as análises, eu entregava o texto ao aluno, para aprimorá-los e devolvê-los para mim na aula seguinte. Ao final da semana, já havia recolhido quase todas as produções.

Figura 15 - Primeira reescrita do texto produzido por A3 para a produção do livro digital

Os Três Antílopes

Era uma vez três antílopes. Eles eram muito amigos e moravam na savana africana. Os três adoravam correr e brincar em meio a todos aqueles animais magníficos e peculiares, mas havia um desses animais que eles, assim como os outros antílopes, se recusavam a chegar perto: o leão.

Uma vez, os três amigos estavam brincando alegremente quando perceberam que havia ~~dois~~ leões a esperar prontos para dizer o bote nos pobos antílopes. O desespero fez os seus corações baterem cada vez mais forte, então começaram a correr como se fosse a última coisa que fizessem. Após correrem por algum tempo viram-se encorralados em um enorme paredão de rochas. Os leões estavam no encalço deles. Deu ali mesmo o fim? Não! Como conseguiram ~~planear~~ ^{com estratégia} um plano e voltar para aquele paredão de rochas era só o inicio.

O plano era o seguinte: ~~Eles~~ ^{especificamente} ~~viam~~ ^{maiúscula} para o paredão de rochas e quando os leões avançassem para cima deles, os três correriam para os lados para os leões colidirem na parede de rochas. O plano funcionou exatamente como planejado e os voltaram a brincar em paz.

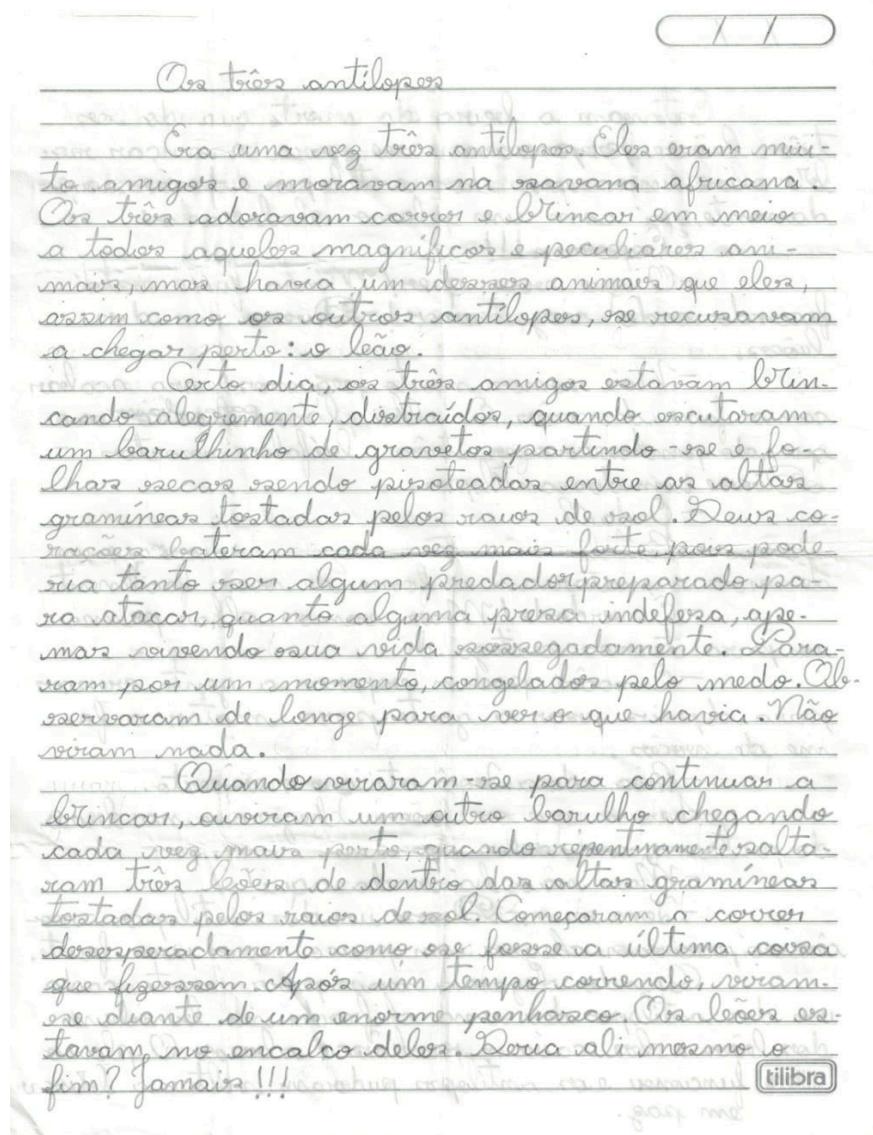
Moral: Três cérebros raciocinam melhor que dois.

Levei todos os textos para casa e fiz outra correção. Na segunda-feira, 11 de novembro, chamei os alunos individualmente à minha mesa, enquanto os demais realizavam uma atividade do livro de português. Dessa forma, li juntamente com cada aluno os textos criados por eles, permitindo que estes compreendessem onde e por que eu havia feito as marcações, além de esclarecer possíveis dúvidas. Também foram apresentadas ao aluno novas sugestões para o aprimoramento das produções. Esse processo durou quatro dias, 11, 12, 13 e 14 de novembro, novamente pedi a um colega um horário para finalizar essa atividade.

Essa ação foi bastante desafiadora de ser aplicada. Foi uma experiência cansativa e estressante. Felizmente, a turma era pequena e bem comportada. Ainda assim, o barulho e a agitação durante as correções individuais incomodaram, mas o processo foi concluído dentro do esperado. Ao final, os alunos conseguiram aprimorar bastante o texto.

Agora, observe o texto do aluno A3, após a avaliação individual.

Figura 16 - Segunda reescrita do texto produzido para a produção do livro digital



Estavam a beira da morte quando os três leões preparam-se para avançar sobre eles, mas um dos antílopes disse rapidamente, já com um plano elaborado:

- Esperem!!!

- O que você quer? Minha fome está ficando cada vez maior! - Disse um dos leões.

- Nós somos muito pequenos para acabar com a fome de vocês. Eu olhei lá ~~para trás~~ e vi que do penhasco e os três búfalos mortos. - Disse um dos antílopes.

- O dai?

- Búfalos são três vezes maiores que um de nós e matariam a fome de vocês facilmente.

- É verdade! Mas vamos olhar primeiro para termos certeza.

- Vocês podem esperar a gente crescer para depois usar a gente para matar a fome de vocês.

- Boa ideia. Você até que é esperto.

Assim que os leões chegaram na beira do penhasco, um deles disse:

- Mas não há nada aqui!

- Têm sim, - Disse um dos antílopes. - Vocês só precisam chegar um pouco mais para frente.

Quando chegaram mais para frente cada um dos antílopes deu uma chifrada no bumbum dos leões e eles caíram penhasco abaixo. O plano **tilibra** funcionou e os antílopes puderam voltar a brincar em paz.

A reescrita do texto, após a análise feita pelos colegas e por mim, trouxe melhorias significativas em diversos aspectos, evidenciando o progresso do aluno em relação à construção da narrativa.

Na primeira versão, o enredo foi simples e direto: os três antílopes são perseguidos por leões e, ao chegarem a um paredão de rochas, utilizam uma estratégia para se livrar dos predadores. Já na segunda versão, percebe-se uma ampliação significativa da história, com a inclusão de mais detalhes e maior desenvolvimento da tensão narrativa. A troca dos leões

pelas hienas na última versão também trouxe um elemento novo e possibilitou um desfecho mais elaborado.

Além disso, a cena em que os antílopes percebem os sons das hienas entre as gramíneas acrescenta suspense e expectativa, tornando a narrativa mais envolvente. Essa construção progressiva dos acontecimentos contribui para prender a atenção do leitor.

A segunda versão apresenta uma ambientação mais rica e detalhada. Enquanto na primeira versão os antílopes simplesmente percebem a presença dos leões, na segunda há a introdução de sons e descrições mais elaboradas, como “barulhinho de gravetos partindo-se e folhas secas sendo pisoteadas entre as altas gramíneas tostadas pelos raios de sol”. Esse recurso sensorial permite que o leitor se sinta mais imerso na cena, tornando a experiência de leitura mais cativante.

No texto 1, a sequência dos eventos é mais previsível, com os personagens percebendo o perigo e rapidamente executando um plano de fuga. Já na segunda versão e terceira, a estrutura narrativa está mais bem organizada, com momentos de pausa para reflexão dos personagens e um desfecho mais elaborado, o que contribui para a construção de um clímax mais envolvente. Esse elemento não estava presente na primeira versão e acrescenta maior dinamismo à cena, além de tornar os personagens mais expressivos. O uso do discurso direto com verbos dicendi como “disse”, “respondeu” e a variação de falas entre os personagens enriqueceram a interação e ajudaram a tornar a história mais natural e interessante.

A comparação entre as versões do texto evidencia um progresso significativo na escrita do aluno. A terceira versão demonstra maior maturidade narrativa, com um enredo mais bem desenvolvido, uma ambientação mais detalhada e um desfecho mais elaborado. Além disso, a inserção de diálogos e recursos sensoriais contribui para tornar a história mais envolvente. Esses avanços refletem o impacto positivo das orientações recebidas durante o processo de revisão coletiva e da reescrita, reforçando a importância de atividades que incentivem a reflexão e o aprimoramento da produção textual dos alunos.

Assim segui com os demais textos dos alunos para podermos iniciar a oficina 3.

4.5 Oficina 3 - Produção do Livro Digital

Na segunda-feira, 25 de novembro, com os textos prontos e revisados, fomos à sala de informática para iniciar o trabalho com o livro digital. A primeira etapa consistia em digitar o texto e enviá-lo por e-mail para que eu pudesse corrigi-los. Essa aula foi desafiadora. Os

alunos dominam redes sociais e o Canva, pois este o utilizamos desde o 6º ano, mas sempre que precisam usar o editor de texto a aula se torna tumultuada. Eles me chamavam constantemente, principalmente para inserir acentos. Em dois horários, os alunos finalizaram a digitação. Aqueles que tinham maior agilidade ou textos menores puderam iniciar a capa do livro no Canva, o que incentivou os demais a acelerar o processo.

Foto 6 - Alunos no laboratório de informática digitando o texto criado para a produção do livro digital



Ao final, recebi os textos por e-mail. Como esperado, alguns alunos não conseguiram concluir a digitação, o que ficou para a próxima aula.

Figura 17 - Envio do e-mail para a professora do texto digitado

A capivara e a onça

Externo Caixa de entrada

26/11/2024

para mim

Traduza para o português

A onça era uma capivara

Era uma vez em dia que Gaguê morava aí na várzea e um dia choveu. Ele ia para seu sítio quando fechou a chuva. Ele achou que não havia mais chuva, mas quando ele entrou no pátio de casa de um vizinho acordou e se machucou. Deitado, ele chorava cagando e urinando pra cima da sua cama. Cevê, que era o cãozinho de Gaguê, veio pra lá e viu que o dono estava com dor. Cevê correu pra dentro de casa e trouxe um lenço limpo e um lençol limpo e deitou ao lado de Gaguê. Só que Gaguê não parou de chorar.

— Seu Gaguê! — disse o cãozinho de Cevê. — Vai pra cá e eu vou te visitar, pois estou bêbado de tanto chorar.

— Eu sou bêbado de tanto chorar — disse Gaguê.

— Tá certo, tá certo — disse o cãozinho de Cevê. — Vou te visitar.

Mais dentro contou os detalhes da história pra Gaguê e Gaguê ficou mais triste.

— Cevê, tu é meu cãozinho, eu te amo de paixão, eu te amo de paixão — disse Gaguê.

— Calma Calma Cevê — disse um fazendeiro, mas não sou eu pra tentar que me solte.

— Cevê, tu é meu cãozinho, eu te amo de paixão, eu te amo de paixão — disse Gaguê.

Dessa vez Cevê enganou bem o vizinho machucado: tirou caneta pra você se traçar e contada todos os dias e respondeu que Gaguê era bêbado.

Os textos enviados foram impressos e corrigidos por mim, o que facilitou para que os alunos realizassem os ajustes necessários nas versões já digitadas. Veja exemplo abaixo:

Figura 1 - Marcação feitas pela professora sobre o texto digitados para a produção do livro digital

A onça e a capivara

Era uma vez, em uma grande floresta, ~~morava~~ uma onça que se chamava Carla. Ela era linda, seus sedosos pelos brilhavam sob a luz do sol.

Certa vez, Carla estava casando e ao pular de uma de uma árvore acabou caindo e se machucando. Debilitada, não conseguia caçar e estava prestes a morrer de fome em sua caverna. Ela, esperta do jeito que era, teve uma exelente ideia. A onça Carla ~~mudeu~~ chamou o Tucano para lhe pedir um favor.

– Senhor Tucano ! Vá até a casa da dona Capivara e diga a ela para vir me visitar, pois estou a beira da morte e antes de partir quero me despedir dela.

O Tucano foi até a casa da Capivara e deu a ela o recado. A Capivara ~~confusa~~ confusa disse:

– Porque logo a onça me chamará para uma visita ?

Mais mesmo confusa ela decidiu ir.

Ao chegar a caverna da onça, a Capivara entrou ~~no entrar~~, a onça a atacou.

A Capivara desesperada gritou:

– Calma dona Carla !!! Vamos fazer um combinado, mas para isso eu ~~preciso~~ que me solte.

~~A onça ao soltar a Capivara, fez~~ com ela o seguinte combinado:

– Dona Carla, enquanto você estiver machucada irei ~~cassar~~ para você e trazer a comida todos os dias e em troca você não comera meus filhotes.

A onça aceitou ~~aceitou o combinado~~. E daí em diante, a capivara levava comida para a onça todos os dias. Até que a onça se recuperou por completo e já podia voltar a ~~cassar~~.

~~Serta vez, Carla estava passeando pela floresta até que ela encontrou a Capivara e seus filhotes.~~

~~Como ela estava com fome, acabou os devorando e quebrando o combinado.~~

AUTORA: [assinatura]

Assim que terminavam essa etapa a etapa de correção da digitação, os alunos iniciavam a produção do livro no Canva.

A semana de 02 à 05 de dezembro, seguiu com a produção do livro, contando com o apoio ocasional do bibliotecário. Desde o início, pedi aos alunos que compartilhassem comigo o projeto iniciado no Canva, permitindo-me acompanhar e orientar o desenvolvimento de cada livro.

Atender aluno por aluno foi um grande desafio, pois, com apenas cinco horários semanais nessa turma e aulas em outras turmas, o tempo era escasso. Pedi ao bibliotecário que imprimisse os livros que estavam em andamento e os levei para casa para fazer anotações. No dia 4 de dezembro, entreguei as cópias com as anotações aos alunos. Para minha surpresa, ficaram animados ao receberem as versões impressas, mesmo em preto e branco (xerox).

Nos dias 4 e 5 de dezembro, todos finalizaram os livros, com exceção de um aluno que não compareceu às aulas. Assim tivemos a produção de 20 livros abaixo relacionados que

podem ser acessados pelo QR code inserido nas capas de cada exemplar exposto abaixo ou pelo link:

Livro 1 - O gato preto



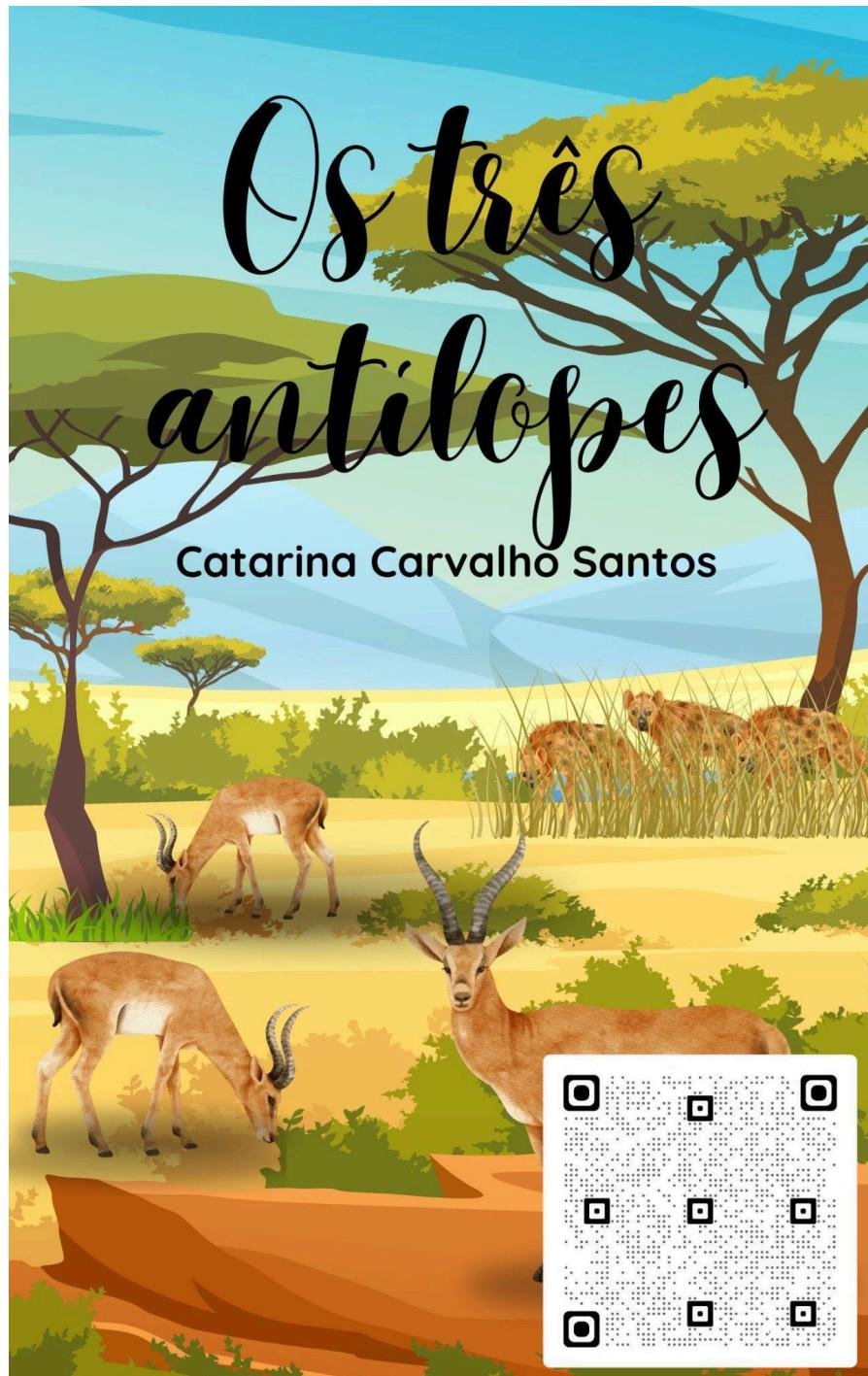
https://www.canva.com/design/DAGYKo32x3Y/rObHoa4toiT5TSOW1Wz51A/view?utm_content=DAGYKo32x3Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utId=hf1a5d62d1b

Livro 2 - Porquinhos coloridos



https://www.canva.com/design/DAGYKVuwntM/3QDpuBNoGVVXfnkqEdQFaw/view?utm_content=DAGYKVuwntM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h780a4b70f4

Livro 3- Os três antílopes



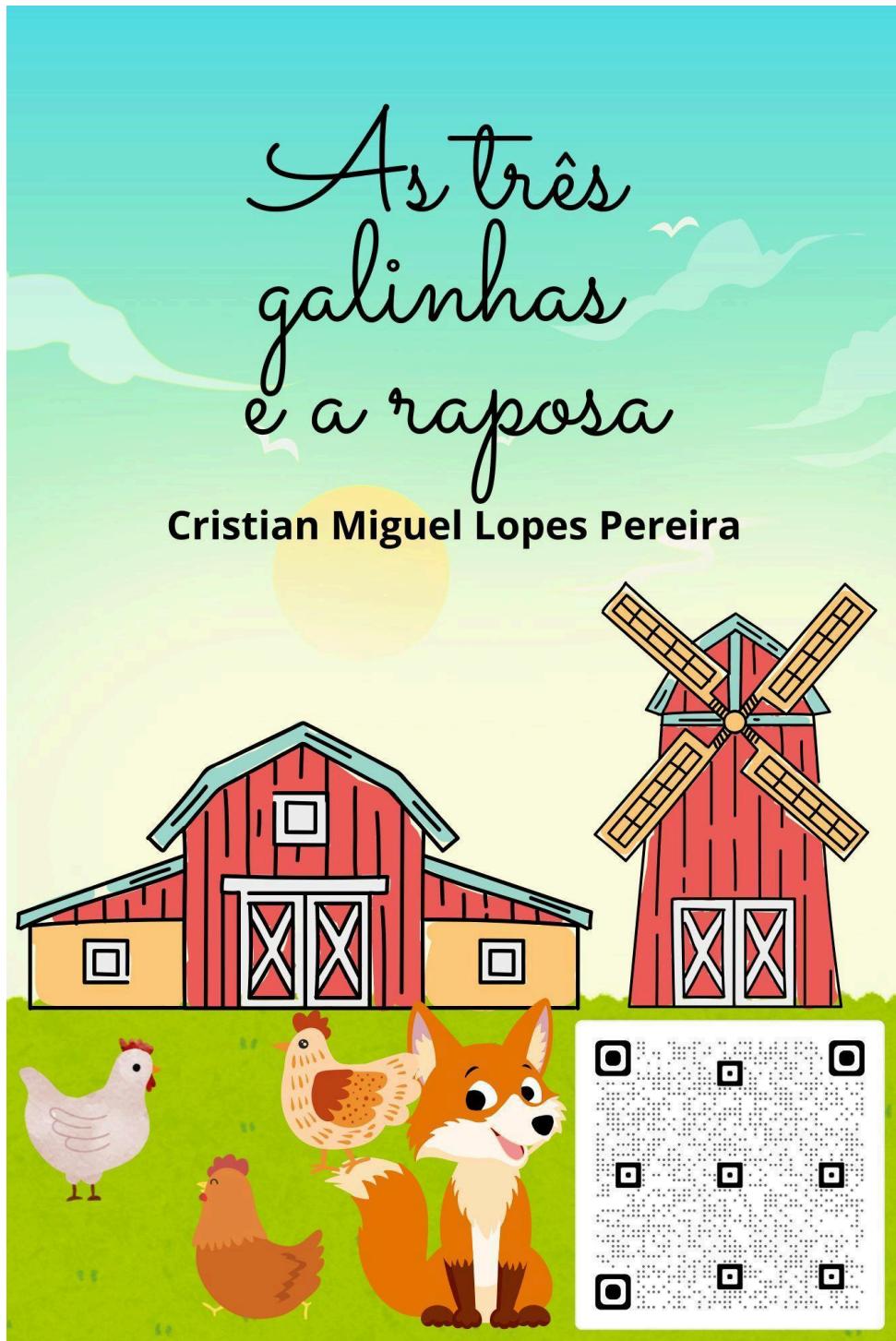
https://www.canva.com/design/DAGXuN6cAGc/xYl3UE3AHbsU3D0aDnx9Ow/view?utm_content=DAGXuN6cAGc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utLinkId=hec6576b880

Livro 4 - Os três monstrinhos



https://www.canva.com/design/DAGXuN6cAGc/xYI3UE3AHbsU3D0aDnx9Ow/view?utm_content=DAGXuN6cAGc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utId=hec6576b880

Livro 5 - As três galinhas e a raposa



https://www.canva.com/design/DAGYKR7tMhU/dS5Vlta_EQR4Rvo6NzbpKg/view?utm_content=DAGYKR7tMhU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utLinkId=h11e2c82f34

Livro 6 - Os sete amigos



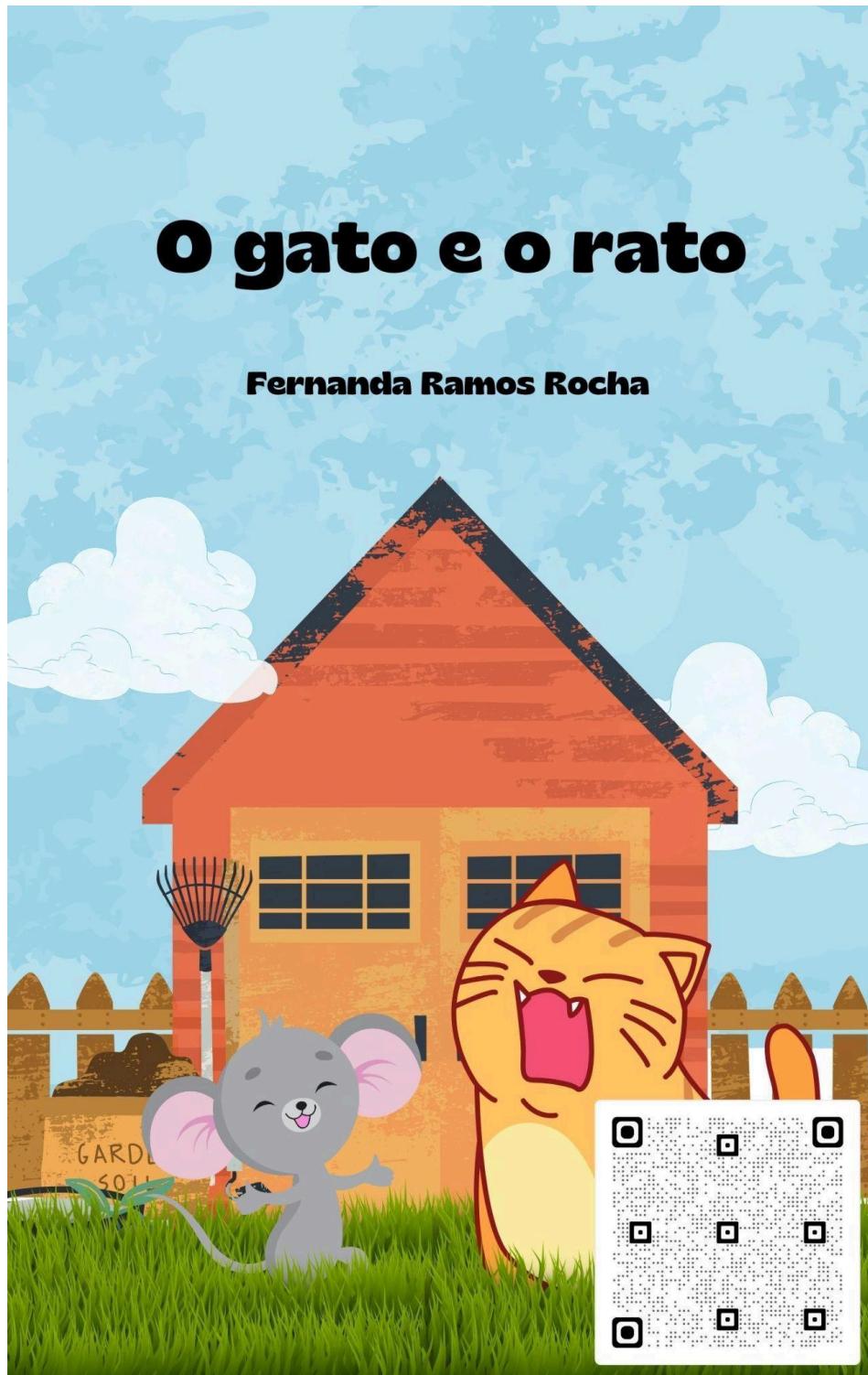
https://www.canva.com/design/DAGXsbX1Ggs/AxYMwYNzt8Jpg6NK3-8Iag/view?utm_content=DAGXsbX1Ggs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utId=h45a2b4649d

Livro 7 - A raposa e o coelho



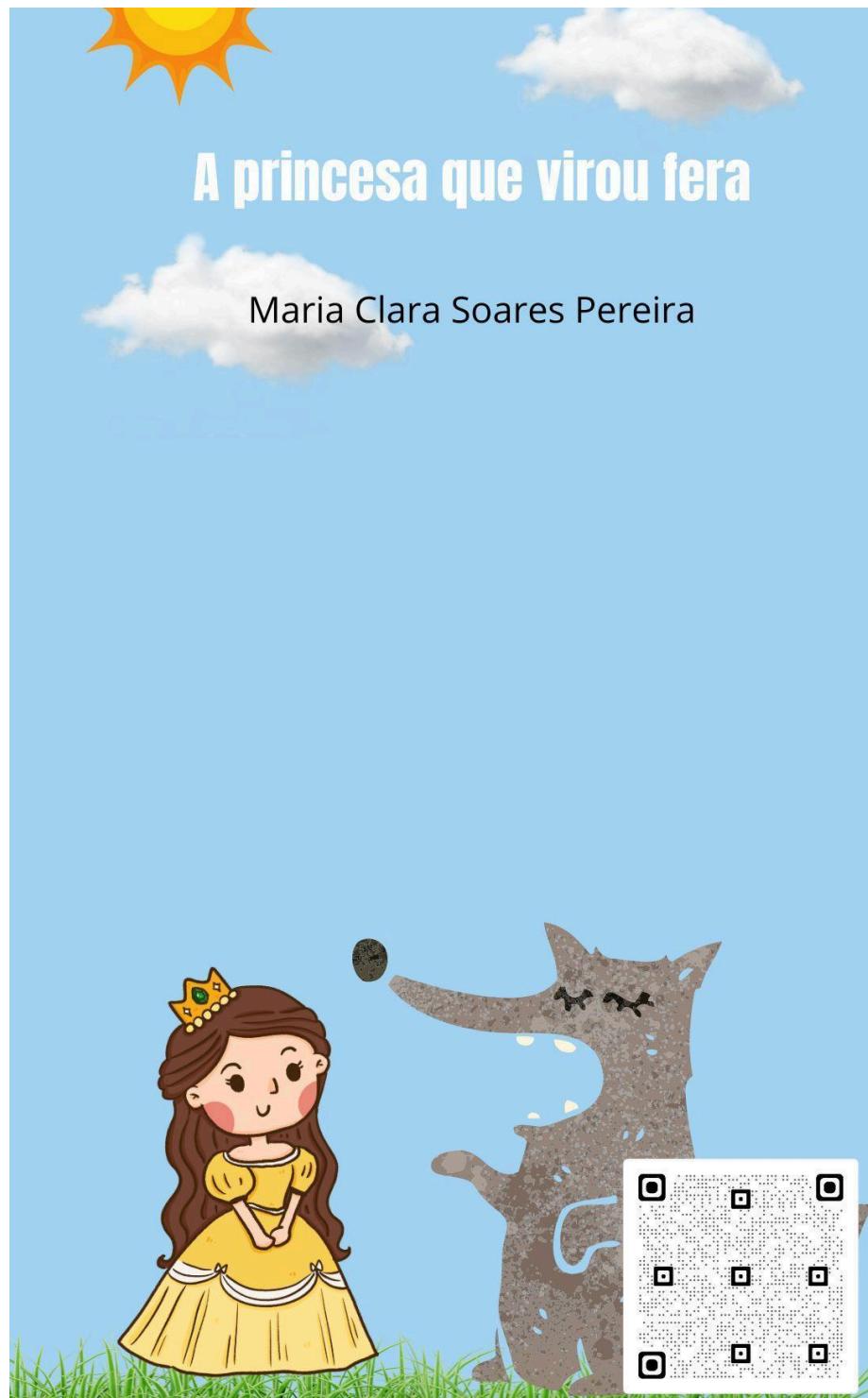
https://www.canva.com/design/DAGXsX1_J74/XWZ2bbWpoPLqexb4sGPV_w/view?utm_content=DAGXsX1_J74&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique-links&utllId=h43d0827cae

Livro 8 - O gato e o rato



https://www.canva.com/design/DAGYQZ0m8Wk/_XA3bnokVFZTJbhi4gcBtQ/view?utm_content=DAGYQZ0m8Wk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utllId=h55ff1d583f

Livro 9 - A princesa que virou fera



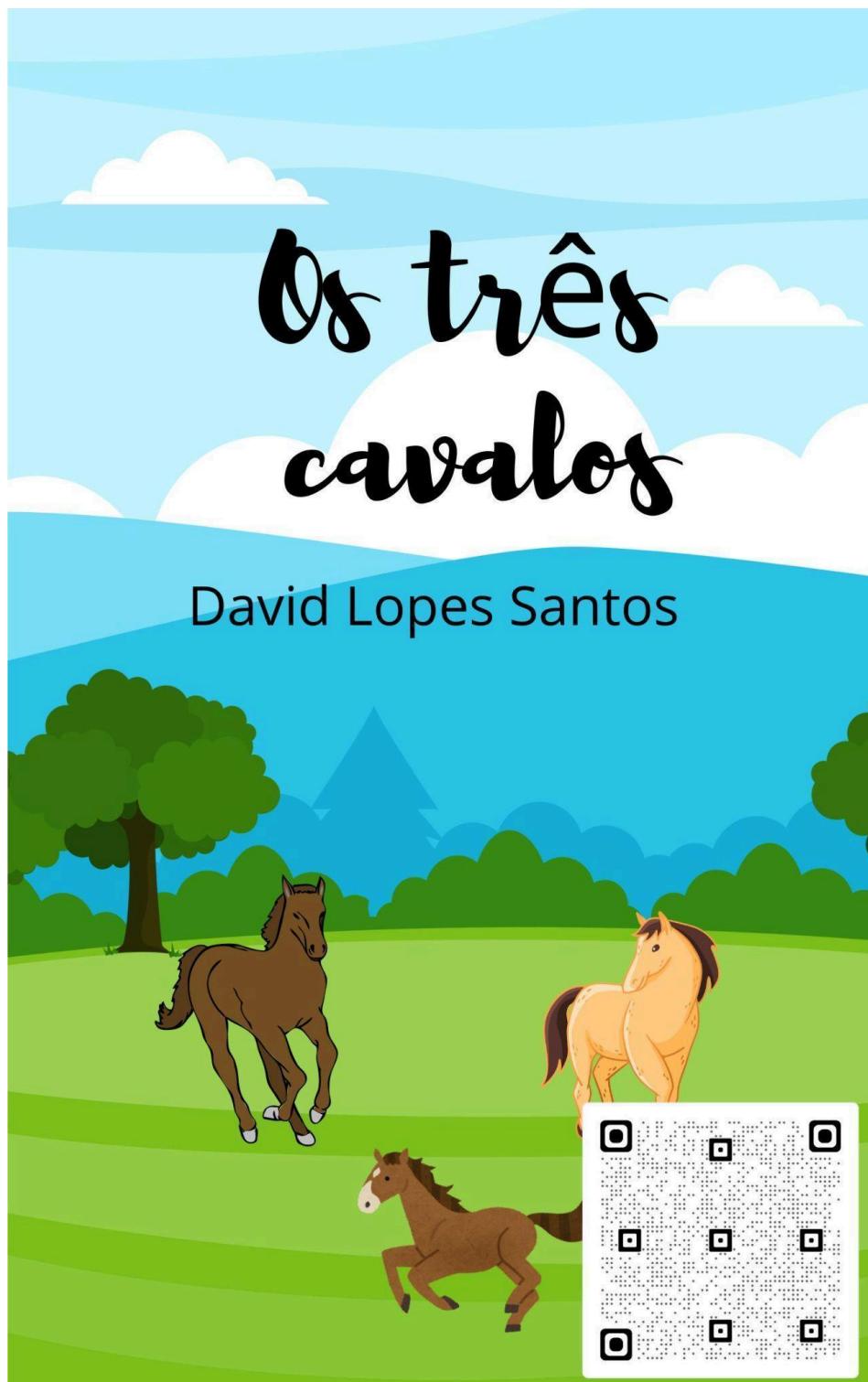
https://www.canva.com/design/DAGYA0c1Iyg/-AWdqKQz50CO0EpFECSxgA/view?utm_content=DAGYA0c1Iyg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utLinkId=h39191609d6

Livro 10 - Pedro e o pé de banana



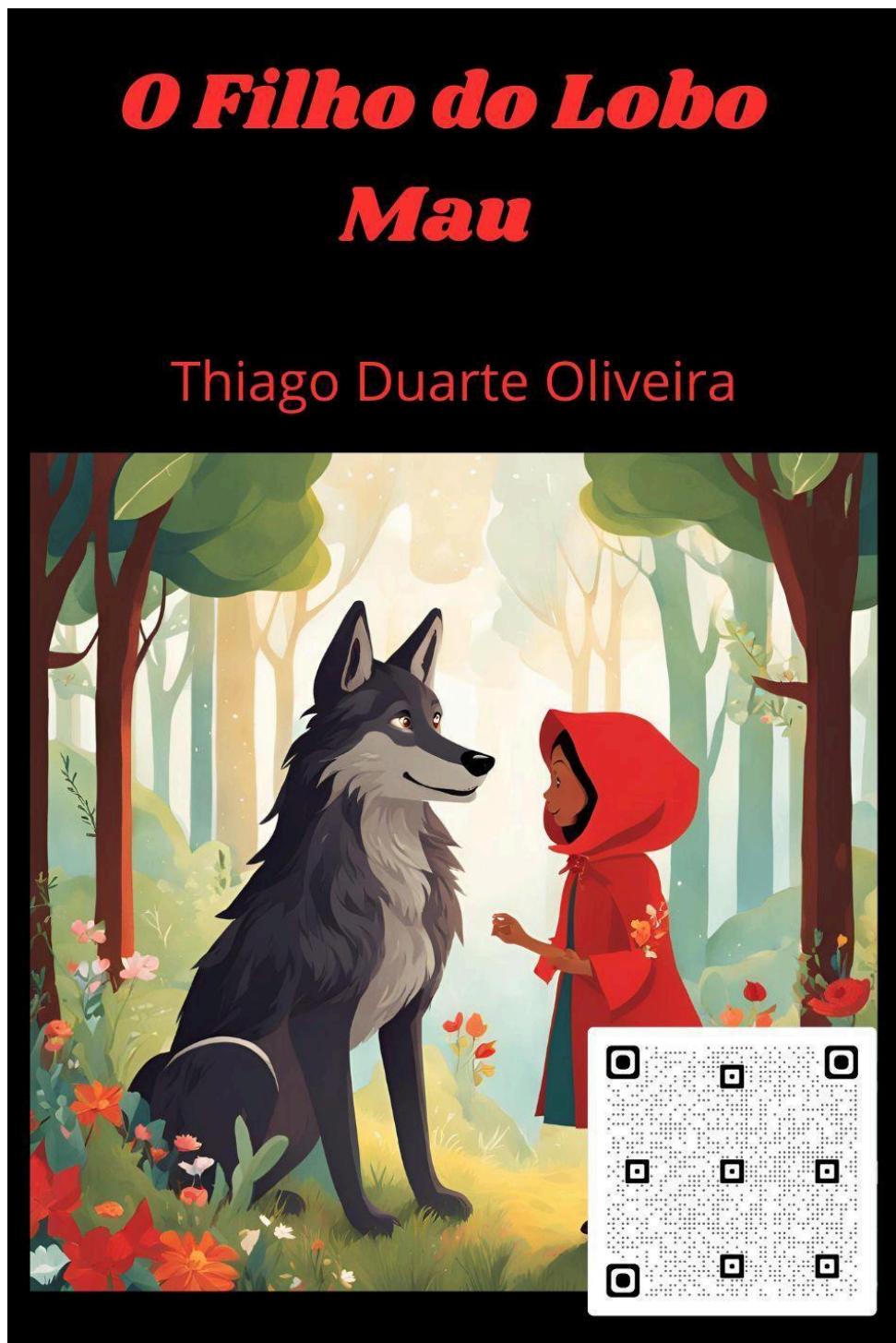
https://www.canva.com/design/DAGikDqp0OU/xQ2MEVcODBE0-G1eMa0O5Q/view?utm_content=DAGikDqp0OU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h84fd33f7d4

Livro 11 - Os três cavalos



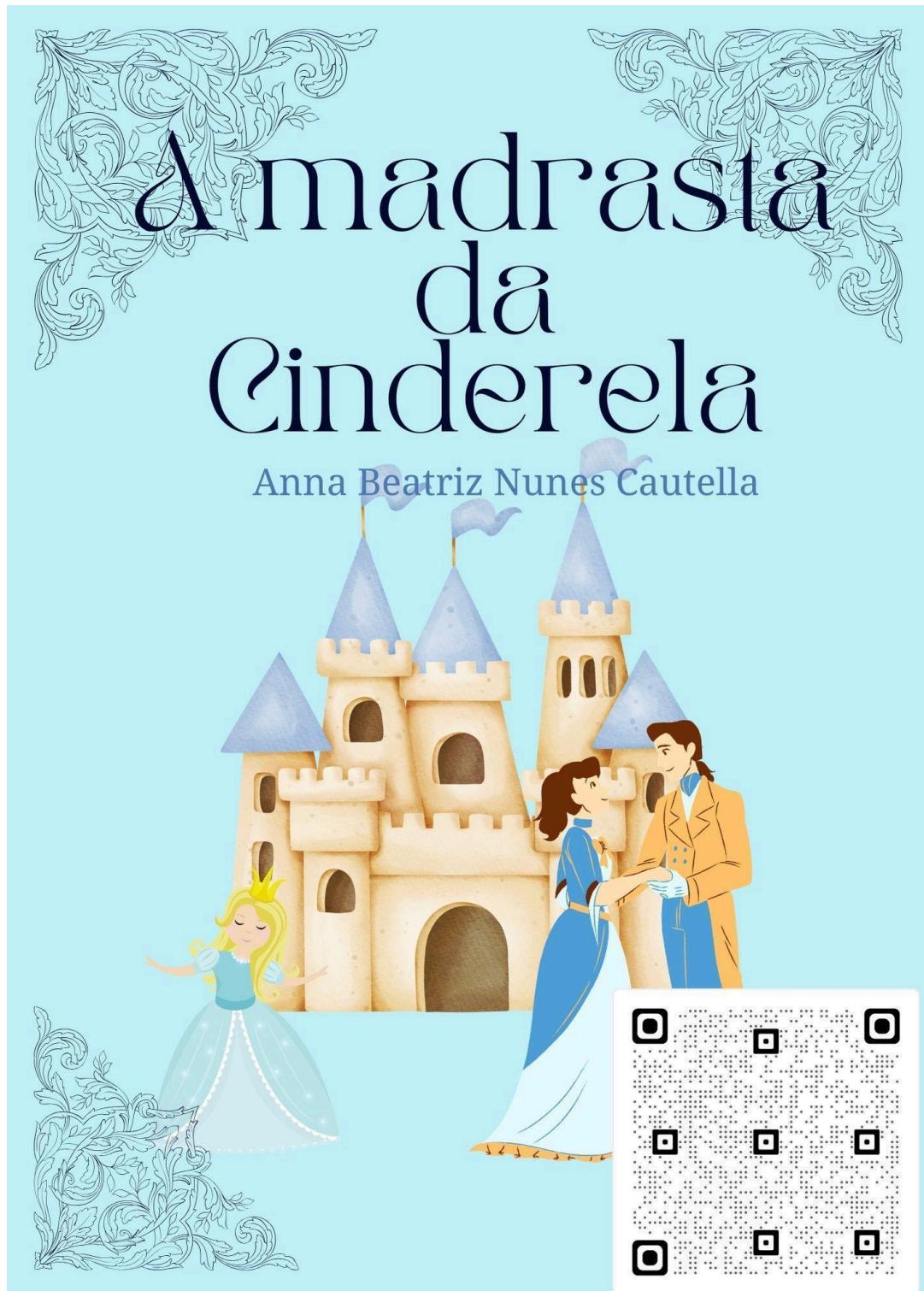
https://www.canva.com/design/DAGXs9jy0iA/E4goCOk7M_bIOq3mFQlgpg/view?utm_content=DAGXs9jy0iA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h00523d254b

Livro 12 - O filho do lobo mau



https://www.canva.com/design/DAGXsgQ4r0s/cXP_W1e-5t2Eh4uYZVkcSQ/view?utm_content=DAGXsgQ4r0s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique-links&utlId=hb82cf3dda9

Livro 13- A madrasta da Cinderela



https://www.canva.com/design/DAGXsTNX6aQ/W1_FkWps12ioZkWe-zsZbA/view?utm_content=DAGXsTNX6aQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utLinkId=had71d29166

Livro 14 - A formiga e o pássaro



https://www.canva.com/design/DAGYKPUbLE0/SxM2xN5z571tUghqrgAtMw/view?utm_content=DAGYKPUbLE0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utId=h42e3ac56f8

Livro 15- A onça e a capivara



https://www.canva.com/design/DAGXsTynxSw/ysE-MnTOz_PGp45v16EeuQ/view?utm_content=DAGXsTynxSw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueslinks&utLinkId=hd5a93f5f5e

Livro 16 - O pássaro e o cachorro



https://www.canva.com/design/DAGYKdG7mBg/ly63sf73vi3wu90UuhSUOg/view?utm_content=DAGYKdG7mBg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utLinkId=h199a692af2

Livro 17 - Era uma vez



https://www.canva.com/design/DAGYQteVaiI/Iy4KyrBDuX5Pvx5EXPZrHg/view?utm_content=DAGYQteVaiI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique_links&utlId=hc73a00a707

Livro 18 - Os três passarinhos



Livro 19 - As três raposas



https://www.canva.com/design/DAGkE9Mlruk/zvir-bKSxoVMOXkwfDOKAw/view?utm_content=DAGkE9Mlruk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelink&utllid=he10d4080c5

Livro 20 - Robson e a plantação de coqueiro



https://www.canva.com/design/DAGXsclE-Xk/1pZ1XKQmA8n5uWC9za-jhw/view?utm_content=DAGXsclE-Xk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique_links&utLinkId=h82c2cc5587

Durante a intervenção, foram produzidos 20 livros. No entanto, o aluno autor de "As três raposas", último livro exposto acima, apagou o material, acreditando que ele permaneceria salvo por ter sido compartilhado comigo. Contudo, se o criador original apagar sua criação, os demais participantes perdem o acesso, pois o material desaparece para todos.

A turma, conforme descrito anteriormente, era composta por 22 alunos. Dentre eles, dois necessitavam de professor de apoio. Um desses alunos conseguiu concluir seu livro com a ajuda da professora, enquanto o outro, devido a limitações intelectuais mais severas, não conseguiu realizá-lo. Além disso, um outro aluno não finalizou a produção do livro por ter faltado nos últimos dias do processo, porém ele não fazia parte da amostragem de alunos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que apenas 12 alunos faziam parte. Como seus nomes são sigilosos, optei por incluir todos os livros na dissertação, garantindo que não seja possível identificar quais alunos, de fato, fizeram parte dos levantamentos de dados.

4.6 Análise do diagnóstico final

Para verificar se a intervenção atingiu seu objetivo de aprimorar as habilidades de escrita dos alunos do 7º ano B na produção de contos de fadas e fábulas, apliquei uma nova produção de texto, chamada por mim como diagnóstico final. Essa etapa permitiu a comparação com o diagnóstico inicial, possibilitando a análise dos avanços obtidos ao longo do processo.

Assim, fiz as marcações seguindo os quadro de cores e preenchendo as grades de correção que me levaram ao seguinte resultados:

Tabela 2 - Resultado do diagnóstico final

ANÁLISE DO TEXTO DIAGNÓSTICO FINAL						
Alunos	DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO	ASPECTOS GRAMATICAIS	COESÃO	COERÊNCIA	SOMATÓRIA EM BASE 20/2	
A1	-	-	-	-	-	-
A2	-	-	-	-	-	-
A3	5	5	4	4	18	9,0
A4	2	2	3	3	10	5,0
A5	3	2	3	3	11	6,5
A6	3	3	3	3	12	6,0
A7	0	3	3	3	9	4,5
A8	3	2	3	3	11	5,5
A9	3	3	3	4	13	6,5
A10	3	2	3	3	11	5,5
A11	-	-	-	-	-	-
A12	3	2	2	3	10	5

A13	3	3	3	3	12	6,0
A14	1	1	1	1	4	2,0
A15	3	2	3	3	11	5,5
somatória	32	30	33	36	121	60,5
Habilidade s em %	53,3%	50%	55%	60%	50,4%	50,4%

Conceitos para a pontuação

- 1 - Muito fraco (muitos problemas com relação ao aspecto analisado)
- 2 - Fraco (alguns problemas com relação ao aspecto analisado)
- 3 - Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)
- 4 - Bom (desempenho acima da média com relação ao aspecto analisado)
- 5 - Muito bom (excelente desempenho com relação ao aspecto analisado)

Observação: Os alunos A1, A2 e A11, não entraram no levantamento de dados pois não completaram as etapas necessárias ao para o levantamento. O aluno A1, foi transferido antes mesmo do diagnóstico final; o aluno A2 participou de todo o processo, mas não realizou o diagnóstico final; o aluno A11 chegou a realizar o diagnóstico inicial, mas foi remanejado para o 7º ano A, a pedido dos pais.

Como o objetivo da fase diagnóstica, tanto inicial quanto final, era observar os avanços dos alunos ao longo dessas etapas após a intervenção pedagógica, não apresentarei uma análise individual para a fase 2. Em vez disso, apresentarei uma comparação direta entre as duas fases.

Optei por não apresentar os textos neste momento, mas eles estarão disponíveis nos apêndices para eventuais consultas e futuros estudos. Assim, descreverei abaixo as análises seguindo os critérios: primeiro, farei o diagnóstico comparativo da evolução de cada aluno, individualmente; em seguida, abordarei os avanços gerais da turma.

Onde se encontra **Texto 1** refere-se ao diagnóstico inicial e o **Texto 2** ao diagnóstico final. Para organizar os alunos, utilizei as identificações A1, A2, A3... A15. No entanto, os alunos A1, A2 e A11, não entraram no levantamento de dados pois não completaram as etapas necessárias. O aluno A1, foi transferido antes mesmo do diagnóstico final; o aluno A2 participou de todo o processo, mas não realizou o diagnóstico final; o aluno A11 chegou a realizar o diagnóstico inicial, mas foi remanejado para o 7º ano A, a pedido dos pais.

Vale ressaltar que me refiro a todos os participantes por alunos por não ver relevância em dividi-los pelo gênero.

A intervenção pedagógica voltada para o estudo dos gêneros contos de fadas e fábulas resultou em avanços significativos na produção textual dos alunos. A comparação entre o **Texto 1** (pré-intervenção) e o **Texto 2** (pós-intervenção) evidencia melhorias notáveis nos seguintes aspectos. Como veremos abaixo:

O aluno **A3** demonstrou avanços significativos na construção da narrativa, sobretudo na organização da estrutura do gênero fábula, no uso mais preciso da pontuação e na exploração do discurso direto. O segundo texto evidenciou maior domínio da linguagem, com personagens mais bem definidos, diálogos estruturados e fluidez narrativa, o que indica assimilação das características do gênero trabalhado.

O aluno **A4** apresentou progresso relevante na estruturação da narrativa, com maior organização do enredo e tentativa de seguir a sequência lógica de uma fábula. Houve avanços na paragrafação e no uso da pontuação, embora ainda de forma incipiente. O uso do discurso direto, mesmo com falhas, contribuiu para dinamizar o texto, revelando um entendimento inicial das convenções do gênero.

A produção textual do aluno **A5** evoluiu de uma narrativa desorganizada para um conto com estrutura mais definida, enredo coeso e personagens contextualizados. Houve melhora significativa na pontuação e na paragrafação, além da incorporação do discurso direto, o que tornou o texto mais dinâmico. Apesar de ainda apresentar períodos longos com pontuação interna inadequada, o aluno demonstrou apropriação progressiva das características do gênero.

O aluno **A6** apresentou notável evolução na estrutura da narrativa, na organização das ideias e no domínio das convenções gramaticais. O segundo texto evidenciou avanços no uso da paragrafação, na pontuação e no emprego do discurso direto, com falas bem marcadas e contextualizadas. A construção do enredo mostrou-se mais coerente e fluida, indicando assimilação das características do gênero fábula.

O aluno **A7** progrediu na organização do enredo e na elaboração da moral, aproximando-se mais da estrutura da fábula no segundo texto. Observou-se uma leve melhora na pontuação e no uso do discurso direto, com inserção de verbos dicendi. Embora ainda haja necessidade de trabalhar a paragrafação e a pontuação em falas, os avanços demonstram uma compreensão crescente das estruturas narrativas.

A produção textual do aluno **A8** revelou progresso tanto na organização das ideias quanto na construção da narrativa. O segundo texto apresentou maior coesão e criatividade, com enredo original e uso mais adequado da pontuação. Embora ainda existam dificuldades com a paragrafação e a marcação do discurso direto, a evolução em relação ao primeiro texto foi evidente.

O aluno **A9** demonstrou uma transição significativa de um texto de suspense desorganizado para uma fábula estruturada, com presença de moral e personagens bem caracterizados. Houve melhora no uso de vírgulas, na separação de falas e na ortografia,

embora com algumas inconsistências. A tentativa de paragrafação e a inserção de discurso direto indicam um desenvolvimento importante na escrita narrativa.

O aluno **A10** apresentou avanços consideráveis na estrutura do texto, na organização da narrativa e na elaboração de diálogos. A segunda produção evidenciou maior domínio das características do gênero fábula, com início, meio e fim definidos. A pontuação, embora ainda falha, melhorou, e o uso do discurso direto passou a ser mais consciente, com verbos dicendi e separação entre fala e narração.

A produção do aluno **A12** evoluiu de um texto desorganizado e com falhas estruturais para uma narrativa com enredo coerente, personagens definidos e progressão lógica dos acontecimentos. A pontuação e a paragrafação melhoraram, ainda que de forma parcial. O uso do discurso direto tornou-se mais presente e relevante na construção do texto, evidenciando um progresso significativo nas habilidades de escrita.

O aluno **A13** apresentou um segundo texto mais coeso, com estrutura narrativa mais clara, melhor uso da pontuação e presença de discurso direto. A paragrafação foi aplicada de forma mais consistente, contribuindo para a fluidez da narrativa. A adequação ao gênero conto de fadas foi mais evidente, indicando uma melhor compreensão dos elementos estruturais e linguísticos esperados.

O segundo texto do aluno **A14** evidenciou progressos em todos os aspectos analisados: estrutura narrativa, pontuação, paragrafação e discurso direto. Embora ainda apresente dificuldades, o aluno demonstrou esforço em organizar melhor as ideias, desenvolver o enredo e estruturar os diálogos. A intervenção teve impacto positivo em sua escrita, revelando um processo de assimilação das convenções do gênero.

O aluno **A15** demonstrou avanços significativos no segundo texto, com melhor organização narrativa, pontuação mais adequada e uso mais claro do discurso direto. A estrutura da fábula foi respeitada, com personagens bem caracterizados e presença de ensinamento moral. Ainda que persistam erros ortográficos e gramaticais, a evolução textual foi evidente, especialmente na construção dos diálogos e na fluidez da narrativa.

No geral a turma teve avanços significativos no que se refere à **estrutura narrativa**, foi possível perceber uma evolução considerável na organização das histórias. Enquanto, nos textos iniciais, muitos alunos apresentavam enredos fragmentados, com introduções vagas, desenvolvimento pouco elaborado e desfechos abruptos, nos textos finais, observou-se maior domínio da lógica narrativa. As histórias passaram a contar com uma introdução mais clara dos personagens e do cenário, desenvolvimento mais consistente do conflito e desfechos condizentes com a proposta do gênero. Um exemplo disso foi a produção em que o aluno

criou uma fábula protagonizada por um carneirinho e um lobo, estruturando o texto com começo, meio e fim bem definidos, além de incluir uma moral implícita ao final — elemento ausente em sua primeira produção.

A **pontuação**, que inicialmente representava um dos maiores obstáculos à clareza textual, também apresentou melhorias significativas. Nos textos iniciais, era comum a ausência quase total de vírgulas, pontos finais e sinais gráficos essenciais para marcar a entonação e os limites das orações. Com a intervenção, os alunos passaram a utilizar com mais propriedade os recursos de pontuação, sobretudo em trechos que envolviam diálogos entre os personagens. Um aluno, por exemplo, que no primeiro texto escrevia frases extensas e sem pontuação interna, passou a empregar corretamente vírgulas e pontos em estruturas como: “Mas, senhor lobo, vossa Lobência está na parte mais alta do rio, e eu, na mais baixa, portanto não posso turvar a água que vais beber.” A apropriação dessas convenções gramaticais não apenas favoreceu a compreensão dos textos, mas também contribuiu para a expressividade das falas e da narrativa como um todo.

Outro aspecto que se destacou foi a **paragrafação**. Nos textos iniciais, predominava a estrutura em bloco único, o que dificultava a leitura e comprometia a fluidez da narrativa. Já nos textos finais, a maioria dos alunos passou a organizar suas produções em parágrafos distintos, separando a apresentação do cenário, o desenvolvimento do conflito e a conclusão da história. Em muitos casos, houve também a divisão dos diálogos em parágrafos próprios, o que indicou maior consciência da organização do texto e da necessidade de guiar o leitor com clareza. Um exemplo foi o texto em que o aluno introduziu os diálogos entre o carneirinho e o lobo em parágrafos separados, intercalando com as ações narradas, o que conferiu maior dinamismo à história.

O uso do **discurso direto** foi outro indicador de progresso. Inicialmente, a maioria dos textos apresentava falas pouco marcadas, sem verbos de elocução ou sinais gráficos adequados, como travessões ou aspas. Após a intervenção, os alunos passaram a utilizar com mais frequência os verbos *dicendi* e, mesmo com algumas inconsistências, demonstraram maior domínio na marcação das falas dos personagens. Um bom exemplo foi o texto em que a personagem Gizelda, uma onça, pede ajuda ao lobo: “Ó, meu amigo lobo, você pode fazer um favor para mim?” – disse Gizelda. O trecho evidencia não apenas o uso do discurso direto, mas também uma tentativa de caracterização da personagem por meio da linguagem, o que contribuiu para a expressividade do texto.

Além desses aspectos estruturais e linguísticos, a intervenção também estimulou a **criatividade, a autonomia e o engajamento dos alunos**. O fato de os textos finais terem

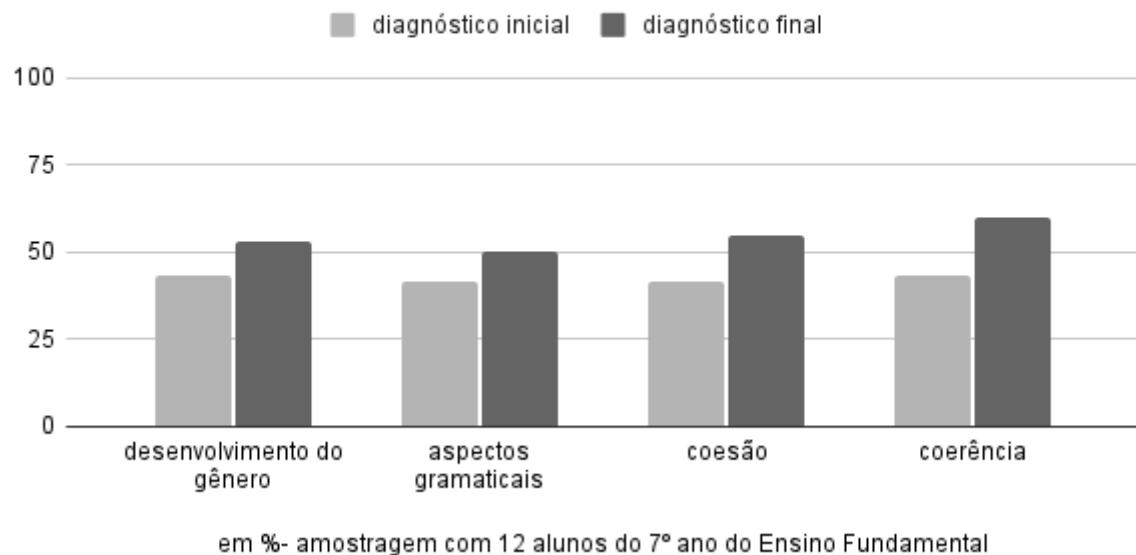
como destino os alunos do Ensino Fundamental I da escola vizinha conferiu **um propósito comunicativo real** à escrita, o que impactou diretamente na motivação dos estudantes. Houve uma valorização visível do processo de produção textual, desde a elaboração das histórias até a diagramação dos livros digitais, o que reforça o potencial das práticas de letramento vinculadas a situações autênticas de uso da linguagem.

Apesar dos avanços observados, persistiram alguns desafios, como o uso inadequado de tempos verbais, problemas de concordância e ortografia, além da necessidade de maior domínio nas convenções do discurso direto. No entanto, a redução desses erros em relação aos textos iniciais e a ampliação das estratégias discursivas empregadas pelos alunos revelam que a intervenção pedagógica cumpriu seu objetivo principal: promover o desenvolvimento das habilidades de escrita por meio de uma prática significativa, contextualizada e colaborativa.

Os dados obtidos por meio dos diagnósticos inicial e final levaram à criação deste gráfico, elaborado no Planilhas Google.

Gráfico 2 - Gráfico de avanço de resultados da intervenção

Proficiência na produção de texto - gênero conto de fadas e fábulas



Ao analisar o gráfico, pude visualizar com maior clareza a evolução da proficiência dos alunos do 7º ano na produção de textos do gênero conto de fadas e fábulas após a intervenção pedagógica aplicada nesta pesquisa.

O gráfico permitiu uma comparação mais objetiva dos níveis de proficiência dos alunos antes e depois da intervenção. Ele apresenta os quatro critérios propostos por Abaurre (2012): desenvolvimento do gênero, aspectos gramaticais, coesão e coerência. As barras mais claras representam o diagnóstico inicial, enquanto as barras mais escuras indicam o diagnóstico final.

A partir da análise dos diagnósticos descritivos e do gráfico, cheguei às seguintes conclusões:

- Houve um aumento na proficiência dos alunos, evidenciando que, após o estudo das características do conto de fadas e da fábula, eles conseguiram estruturar melhor seus textos dentro do gênero.
- A evolução em relação às questões gramaticais também foi perceptível, demonstrando que os alunos passaram a aplicar as regras gramaticais de forma mais adequada após a intervenção.
- Houve um progresso significativo na coesão textual, visto que os alunos passaram a articular melhor suas ideias e a organizar os parágrafos de maneira mais fluida.
- A coerência foi o critério com maior crescimento, indicando que os textos passaram a ter uma estrutura mais lógica e comprehensível, possivelmente devido ao estudo e às correções realizadas ao longo do processo.

Dessa forma, acredito que essa abordagem, que alia diagnóstico, ensino estruturado, produção e revisão, é uma estratégia eficaz para o ensino da escrita não só com os gêneros contos de fadas e fábulas, mas também em diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso criativo da tecnologia como ferramenta não apenas de criação, mas também de divulgação, incentiva sim os alunos a se dedicarem mais à escrita. Acostumados a escrever apenas para o professor, e quando sabem que terá seu público ampliado, alcançando leitores por meio das redes sociais, isso os incentiva a cuidar melhor da escrita. Essa ampliação do público leitor faz com que os alunos se empenhem mais na produção dos textos e busquem aprimorar suas narrativas para causar uma melhor impressão em seus novos interlocutores.

Vale destacar que os alunos demonstraram grande entusiasmo pelo processo de criação do livro digital, conforme esperado. Essa atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita, utilizando o gênero textual como referência. Além disso, a avaliação horizontal foi fundamental para que os alunos compreendessem melhor a estrutura do gênero ao corrigirem e opinarem sobre os textos dos colegas. No entanto, a avaliação individualizada mostrou-se uma tarefa desafiadora de ser realizada isoladamente, evidenciando a necessidade de mais agentes envolvidos no processo. Esse tipo de projeto deveria ser interdisciplinar e executado ao longo de um prazo maior, contando com a colaboração de outros profissionais, pois um trabalho em equipe poderia potencializar os resultados no processo de letramento.

Também é importante reconhecer que os avanços na ortografia foram limitados. Para melhorias nesse aspecto, seria necessário um projeto de longo prazo, focado especificamente na correção ortográfica. Durante a avaliação horizontal, optei por retirar os erros ortográficos dos textos apresentados aos alunos para evitar que eles se concentrassem apenas na identificação de erros dos colegas. Essa decisão pode ter contribuído para a ausência de avanços mais significativos nessa área. Assim, é fundamental a aplicação de outra intervenção pedagógica voltada especificamente para a ortografia.

No entanto, considero acertada a minha escolha de focar em aspectos mais amplos, como a estrutura do gênero, a pontuação, a coesão e a coerência. O avanço na coerência textual confirma que os alunos aprenderam a estruturar melhor seus textos, compreendendo a organização dos gêneros contos de fadas e fábulas o que contribuiu para a coerência textual.

Um ponto que poderia ter sido aprimorado em minha pesquisa foi a escolha dos gêneros trabalhados. Seria mais produtivo ter selecionado apenas um deles para a intervenção. No início do projeto, minha intenção era permitir que os alunos criassem textos em qualquer gênero, mas, por indicação da minha orientadora, foi necessário definir um gênero específico. Com mais de 25 anos de experiência em sala de aula, sempre trabalhei com gêneros textuais de forma esporádica, sem seguir uma sequência didática estruturada. Por isso, inicialmente,

tinha dúvidas sobre a eficácia desse método. Contudo, após a aplicação da intervenção e os resultados obtidos, percebo que a utilização de gêneros textuais será, daqui em diante, uma estratégia essencial para o desenvolvimento das habilidades dos meus alunos em língua portuguesa.

Ao longo dos anos, tentei melhorar a escrita dos meus alunos de diversas formas, mas, muitas vezes, os avanços eram mínimos, principalmente em relação à pontuação. O diagnóstico inicial desta pesquisa revelou dificuldades variadas nesse aspecto, bem como na paragrafação, na coesão e na coerência. No entanto, a intervenção pedagógica, aliada ao estímulo proporcionado pelo livro digital, demonstrou que, apesar do grande esforço exigido, os resultados foram positivos.

E o mais impressionante é que, apesar de sempre ter tentado melhorar a escrita desses alunos, não obtive resultados significativos. Ao seguir as orientações de Geraldi e Citelli, que afirmam que a base para o ensino da Língua Portuguesa deve ser o próprio texto do aluno, percebo que o professor realmente precisa repensar suas estratégias de ensino. Afinal, só se aprende a escrever, escrevendo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar e comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALMEIDA, A.; GOMES, M. *O gênero conto: a organização textual discursiva em narrativas eletrônicas*. In: SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO, 4., 2012, Recife. *Anais...* Recife, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto.2012>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, A. S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resultados do SAEB 2023: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames/saeb>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Dispõe sobre normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de implementação do complemento à BNCC – Computação*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-guia-para-implementacao-da-computacao-na-educacao-basica>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. *Direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexões e estratégias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CARRERO, Cristina. *Dicionário Ceale: livros digitais para crianças*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livros-digitais-para-criancas>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CEREJA, William Roberto. *Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Atual, 2022.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochard. *Português: Linguagens – 7 ano*. São Paulo: Atual, 2022.

CETIC.BR. *TIC Educação 2016: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.cetic.br>. Acesso em: 25 maio 2024.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Vera. *Letramento digital: leitura e escrita na cibercultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- CRUZ, Vitor. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.
- FERNANDES, Marisa Lajolo. *Contos de fadas: origem e estrutura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- FERNANDES, Mônica. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábulas*. São Paulo: FTD, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1985.
- GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz Damasceno Martins (orgs.). *Aprendendo com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. *Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- IBGE. *Censo demográfico 2022: resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- IBGE. *Panorama do Censo 2022*. IBGE. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LIMA, Julia Maria Domingos; MARTINS, Vera Vieira; RODRIGUES, Marinéa Silva Figueira. *As fábulas no processo de alfabetização e letramento*. Revista Mosaico, Vassouras: Universidade Severino Sombra, v. 7, n. 1, p. 38-43, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/download/108/62/117>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- LUCKESI, Cipriano. *Práticas docentes e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990. (Estudos e pesquisas).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MESQUITA, Roberto. *A fábula na educação infantil*. Rio de Janeiro: FTD, 2002.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Relatório técnico do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2023. Disponível em: <https://www.simave.caedufjf.net/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Relatório PISA 2022: resultados do Brasil*. Paris: OCDE, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/>. Acesso em: 23 set. 2024.

PORTELA, Nelson. *A fábula e seus significados*. Lisboa: Editorial Caminho, 1983.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?* In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

SEBRAE. *Canvas: como estruturar seu modelo de negócios*. Disponível em: <https://www.sebraepr.com.br/canvas-como-estruturar-seu-modelo-de-negocios/>. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, jan./abr. 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TIEPO, Karine; CRESTANI, Luciana Maria. *Entretecendo conhecimentos: leitura e intertextualidade em foco nas aulas de Língua Materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 50–63, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2974/2330>. Acesso em: 24 set. 2024.

UNESCO. *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias – AMI*. Paris: UNESCO, 2016.

APÊNDICE

Diagnóstico inicial de A3

A3

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

William e Dofia

Era uma vez dois irmãos, William e Dofia. Eles moravam em um castelo com seu pai, ele era rei, os irmãos adoravam explorar a floresta que havia nos arredores do castelo. Certo dia William e Dofia estavam explora- rando a floresta quando acabaram em um lugar muito longe do castelo e chegaram em uma pequena vila, pequeno não, minúsculo. Eles ficaram muito curiosos e foram explo- rar a vila. Enquanto se aventuravam, avista- ram uma casinha diferente. Então chega- ram perto da casa e de repente uma ve- nhora abriu a porta e disse:

- Entreem crianças, vou dar um lanchi- nho para vocês!

Após dizer essas palavras a senhora ba- ginha havia se transformado em uma bixuxa malvada com um nariz enorme e cheio de verrugas. Nesse momento os irmãos ficaram com muito medo e correram rapidamente de volta para o castelo.

Quando chegaram lá, contaram para o seu pai o que havia acontecido. Deu pa-  Ihes disse para não irem muito longe da próxima vez que fizessem blincas e que deveriam tomar muito cuidado.

Diagnóstico final A3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Diagnóstico Final

Professora: Gisleide Costa

Aluno(a): Catarina Corvalho Dantas

ano: 2024

data: 09/12/84

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A3

O carneirinho e o lobo

Era uma vez um carneirinho. Um carneirinho de sedosas e macias lãs que balançavam com o vento. Ele morava em uma floresta, onde a grama era como veludo e o rio de águas limpas e cristalinas refletia o vivo azul do céu.

Certo dia, o carneirinho sentiu sede, então decidiu ir ao rio saciar-lá. Chegou lá e aproximou-se do rio. Assim que o carneirinho se aproximou, o lobo também chegou. O pobr'e carneirinho tremia igual na ra medo, pois sabia o que o lobo fazia com os carneirinhos que iam ali beber água. O lobo olhou para o

carrancinho com cara de desprezo e falou:

— Carneiro imundo! Não sei que vim beber ci-
gula? Não quero beber a água que você também está
bebendo.

— Mas senhor lobo, respeito Solência está na par-
te mais alta do rio, e eu na mais baixa, portanto não
posso tirar a água que você beber.

O lobo, que era curto de inteligência, torceu um
pouco até encontrar uma resposta. Depois disse
mudando de assunto:

— Dáde o que eu lembrei? Quis rumores de que
você estava falando mal de mim no passado.

— Como pode, respeito Solência, se tenho apenas
três meses? No passado eu ainda estava no calcanhar
de minha avó.

O lobo torceu mais um pouco e respondeu:
— De não foi você, então foi o seu irmão.
— Como pode isso Solência, se meu filho único?
O lobo foi tomado por um acesso de raiva, en-
tão decidiu partir para a força e avançou para cima
do carneirinho.

Antes de lobo se meter de lugar, um enorme ga-
lho de árvore caiu sobre sua cabeça, para o pica-pau que
era muito amigo do carneirinho resgatou-o que estava acen-
tando e decidiu ajudar o carneirinho.

Diagnóstico inicial de A4

Produção de texto

A4

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

Pessoaromação

Em uma noite havia uma casadaria de recompensa estava quase matando um homem misterioso a casadaria acaba matando e ele acaba reincarnando no corpo de um ogro mais com as suas memórias antigas sabendo ate mesmo fazer mais ele faz um amigo chamado garol e quando os ogros chegar no nível 20 ele ia evadir mais para ele evadir ele tinha que explorar a floresta e cada monstre que ele mata ele adquire uma nova habilidade desses animais em um dia ele conseguiu uma ogra feminina e ela se apega com o gheubel evadindo para um globo com lista vermelha pelo corpo e o gheubel av novas habilidades e estava andando na floresta e encontrou um barulho do outro lado e ele viuam uma alquimista de lobos isto ficou em cima de uma arvore com uma besta mirada pra o lado ophra gloobel e garol ia na floresta gloobel deu o sinal para isto atirar a flecha e acabou acertando o peito do lobo ophra gloobel e garol atacou o resto dos lobos com lista vermelha no corpo com um chifre na testa e gloobel comeu a carne dos lobos e adquiriu as habilidades dos lobos e com isto ficou muito forte e

Diagnóstico final de A4

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

O Lobo e as ovelhas

Era uma vez um lobo que
não tinha uma alcateia. O lobo se chamava
Maico. Um dia ele estava andando
com seu irmão Cacau.

Eles avistaram um rebanho de ovelhas.
Eles decidiram chegar mais perto do rebanho.
O lobo decidiu voltar e avisar o líder
da alcateia de lobos. Eles chegaram e avisaram.
O líder da alcateia depois o líder perguntou:

Onde está o rebanho de ovelha Maico?
Mostre o caminho até o rebanho de ovelha.
A alcateia chega no lugar onde estão os
ovelhos. Ela chega mais perto do
rebanho. Ela decide atacar o rebanho de ovelha.
Ninguém sobrevive mais nenhuma ovelha.

Diagnóstico inicial de A5

A5

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

jose e maude

Um certo dia em uma floresta havia uma pequena cabana lá vivia umas crianças, e seus nomes são, José e Maude, eles gostam de brincar todo dia.

um dia eles foram brincar na floresta e eles cabou se perdendo confusos andaram por muito tempo e se depararam com uma casinha feita deas então eles começaram a devorar tudo e de repente saiu uma bruxa seu nome é Bruxa Brega.

E rapidamente a bruxa capturou eles amarrou eles e a bruxa preparou o forno para devorálos primeiro a bruxa pegou José quando a bruxa agachou-se para soprar o forno e Maude se solta e rapidamente engolou a bruxa para dentro do forno e eles fugiram e a bruxa morreu queimada e eles chegaram em sua cabana feliz e contente.

Diagnóstico final de A5

ano: 2024

data: 9/12/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A raposa e o coelho

*Um certo dia, em uma mata,
vivia um coelho que gostava de brincar
muito.*

*Em quanto ele estava brincando,
chegou uma raposa e ela disse:*

— Posso brincar com você?

O coelho olhou para ela e disse:

*— Não, não quero em raposas elas sem-
pre quer devorar coelhos como eu.*

Então o coelho ronco correndo e ele não prestou atenção e acabou caindo em um riacho, e a raposa que estava triste escutou o coelho gritando e foi rapidamente até o riacho, e encontrou o coelho apagado em uma pedra.

E a raposa agiu rápido e saiu pedra por pedra e conseguiu salvar o coelho, mas ele ronco correndo de novo e a raposa ficou mais triste e ela ronco que estava no território das raposas, até que chegou uma raposa dizendo para ela e começou a luta a raposa que ajudou o coelho estava perdendo então o coelho desistiu ajudar e com a ajuda do coelho a raposa que diziam não aguentou e ronco correndo.

Então a raposa e em pim os dois viraram amigos e viveram felizes para sempre.

Diagnóstico inicial de A6

A6

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

O Príncipe e o Ogro.

Em um belo dia, na cidade de Hertford o príncipe Mahteu, um príncipe herdeiro seu país, o maior reino de todo aquela região. Mahteu estava brincando com seus amigos de pequeno, quando Mahteu conheceu o castelo mais terrível que existia. Ele decidiu ir para lá, onde ninguém conhecia se de admittir que havia arrastando aqueles que moravam atrás dos muros de grande castelo para o ogro rapidinho de terror de pentes e mal. Os moradores mal conseguem dormir pois o terror de pentes pode estar sempre Mahteu na sua reja de canto procurando seus amigos. Ele se sente quando desce um sururuco atrás de uma sombra q Mahteu impunhado de sua espada se vira de depara com o terrível ogro o terror de pentes Mahteu consegue o cora desesperadamente gritando por socorro ante de qualquer coisa o ogro carrega sua faca contra os costas de Mahteu que sai gemendo o ogro com varin ~~estrias~~, cicatrizes, riscos, gram de ~~faz~~ prazer, e gritando muito quando ele estava a punto a colher Mahteu geht abaixo. Mahteu conta a história de ogre umas Mahteu junta com o ogro caem morto quando os amigos de Mahteu o acham já era tarde.

Diagnóstico final de A6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Diagnóstico Final

Professora: Gisleide Costa

Aluno(a): Higor Alívio Lachá

ano: 2024

data: 09/12/2024

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

*A onça era preta
 Era uma onça numa linda onça
 chamada Giselda. Ela era Giselda charrua
 Sórdida para casar, enquanto perseguia um
 coelho ele acabou tropeçando em uma
 pedra, machucando a pata, como onça
 conseguia casar, ela acabou ficando do
 ente, quando estava a beira da morte,
 teve uma milhanta idéia:
 — Olá meu amigo lobo, você
 não pode fazer um favor a mim? —*

disse Grigelda:

— Mas que tipo de falso? —
disse o lobo:

— Quero que mostre de quem ouviu
dito a minha previsão, avisou-me visitar
queir esteu a bina da morte — disse Grigel-
do:

Quando o lobo chega à ta-
ca da dona preá, ela bate na porta
dizendo:

— Tenho um recado para
lhe dizer — disse o lobo:

— Que recado? — disse a dona
preá:

— A senhora Grigelda disse que
você fará visita-lha pois ela está a
bina da morte.

Um pouco desconfiado ela de-
cidê ir imediatamente quando ela entra na
toca da onça antes de qualquer coisa
a onça abocanha a preá a devorando.

Diagnóstico inicial de A7

Produção de texto

A7

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

O feiticeiro

Em um reino, vivia um príncipe e uma princesa.

Uma noite os dois estavam dormindo quando deram um barulho à príncipe diz:

— Você também ouviu esse barulho?

O príncipe responde:

— Olha, eu vou ir ver o que aconteceu, você fica aqui.

Enquanto ele não estava no quarto um gato quebrou a porta e pegou a princesa e vai para o coberto da floresta.

Quando o príncipe volta de poede que a princesa não está no quarto e cemeter a princesa pelo castelo todo ate que acha.

Então ele mandou o exército do castelo procurar da no bosque.

Ele que ele achou uma cabana que tinha chão de pedra na porta, então um dos soldados foi surpreender o príncipe, quando ele depo m entro ele diz:

— Príncipe venha uma cabana que devemos faze.

O príncipe responde:

— Nada, eu que vou resolver.

O príncipe cobra na frente da cabana e mata os gatos entrando na cabana e bruxo isto fala um feitiço para matar que deixa o príncipe a morte.

Diagnóstico final de A7

data: 9/10/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A7

O Menino e a onça

Um dia, em uma floresta um caçador e seu filho estavam em seu cabana.

Quando o caçador resolve sair para caçar padamente o menino perguntou.

— Pai, deixa eu caçar com o senhor?

Então o pai responde:

— Não! você ainda é muito jovem!

Então o menino espera seu pai sair, quando deixa o menino o segue, e vê o seu pai com uma espingarda pronta a atirar em um passaro, quando uma onça aparece.

O menino grita muito alto:

— Pai! Toma onça!!!

O pai deixa para lado rapidamente e da um tiro na onça malandra elas.

Diagnóstico inicial de A8

A 8

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

José e o pe magico

Era um rey dois irmãozinhos José e Marquinho, eles eram muito pobres, eles não tinham um cavelo magro e velho um dia José estava deitado e cavelo para pastar, quando um senhor estranho, ele pegou uma semente para José:

— José aceita uma semente mágica em troco da cavelo?

— Sim

Quando José retornou a casa, com a semente, seu irmão perguntou:

— Onde está o cavelo José?

— Eu o troquei ele me deu a semente mágica!

O homem que me deu a semente me falou que tinha que plantar e esperar um dia, José ali plantou e já voltou, agora ele só espera.

José acordou com um latidão, e um sombra enorme em frente de casa, José saiu la para pra ver o que tinha acontecido.

Quando ele saiu era a semente mágica que tinha crescido ate a murra, ele chamou Marquinho e falou:

— Vou subir lá.

José subiu ate as muralhas ora que ele olhou tinha uma horta enorme, isto é, sendo protegido por um ogro, José fez um plane para conseguir pegar cavelo, José pegou um rabinho e um Tomate, e montou um barco, José colocou em lugar que tinha um buraco, o ogro viu o boneco e veio correndo e caiu no buraco, agora José tem cavelo.

Diagnóstico final de A8

data: 01/12/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A8

Tazinho é o duende magico

Era um rei num reino, que morava Tazinho, ele era muito pobre, é o seu pai estava muito doente, tisso só ele avisou pro duende povo os reinos.

Então dia quando ele dormiu no reino, ele encontrou um duende magico, que estava protegendo o reino, Tazinho rendeu-se lá, ele deu, ele pegou um punho, e se negou, e deu quando Tazinho terminou de limpar, o duende magico

começou a tremer, sentindo uma fumaça, quando
a fumaça estava acobrando, um bruxo veio.
Joãozinho tomou um susto, e a bruxa falou:

- Finalmente, depois de noveis em cima desse
lado. - Informou a Bruxa.

A Bruxa veio, em direção ao reino, quando
ela chegou na selva do reino ela trouxe um pedra no
selvagem, Joãozinho correu, com o bala em direção
do reino, Joãozinho chegou e viu uma mesma,
rodeando, o reino Joãozinho chegou perto da
Bruxa que podia passar dentro acobrando com o
sítio grande normal e nunca mais fizeram isso
tempo.

Diagnóstico inicial de A9

A9

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

A morte susita

Em uma noite nebulosa e sombria de inverno a princesa, Isabela, vagava pelos salões do castelo, um lugar antigo mais decorado com um ótimo gosto. As janelas e cortinas com um tom avermelhado, e o teto fechado por um material duradouro, e nele pendurado um lustre que quando sua luz refletia ao espelho, o salão tendia a ficar vermelho.

Isabela vagava pelos salões com medo grande, assistiu um vulto preto passar pela escuridão da noite. A luz vermelha refletia aos seus olhos. Foi quando ela percebeu que aquele era o anjo que esse seria seu fim.

Ela começou a correr de salão em salão até chegar as escadarias. Quando foi deitar a escadaria, ela tropeçou e caiu, vendo sua morte susita.

Diagnóstico final de A9

data: 3/11/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A9

A raposa e o coelho.

Em um dia ensolarado, um coelho, de pelos brancos com um nariz chamado Pompom, estava tentando esconder uma plantação de cenouras.

Uma raposa surateira que passava ali por perto, viu o que estava acontecendo e teve uma ideia brilhante:

— Eu em ajudar aquele coelho, a com seguir cenouras ele vai achar que sou seu amigo, depois que estiverem bem geradinho ele



será meu almoço.

Logo a raposa saiu até o coelho e ~~o~~
falou:

— Bom dia! Que você está tentando fa-
zer?

— Dia de péito de muss. Rei que quer
me comer. — Disse o coelho.

— Não. Estou apenas tentando fazer
pois não temos amigos.

— Então só fazer amizades com au-
guem da sua espécie.

— Por favor deichem-me só seu ami-
go. E como prova da nossa amizade farrei
o que quiser.

— Então entre meus plantas,
e traga-me algumas cenouras.

A raposa saiu em disparada e rou-
tou com muitas cenouras. E fazia isso com
frequencia. Assim conquistando a amizade
dos coelhos, e o coelho a sua.

O coelho já estava bem gordinho. Da raposa
foi por traz de Pompon, mas não teve coragem
de comê-la, pois percebeu que a amizade valia
mais.

Diagnóstico inicial de A10

Produção de texto

A10

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

Um príncipe era muito arrogante estava
passando e encontrou uma casa velha e feia
e velha:

Que casa feia o dono dela deve ter muito
velho.

O príncipe resolveu entrar na casa
e desesperado o portão se fechou e uma bruxa
apareceu e o prendeu e o príncipe gritou:

Me salte agora, eu sou o príncipe me
salte.

E fazia um falso para mim e eu te
salte.

Está bem, o que é?

Um joia de castelo.

Então a bruxa soltou o príncipe
mas como garantia transformou
o príncipe em um dragão.

O príncipe estava voltando para
o castelo quando chegou diante:

Abraam os portões para mim vos
saiam

E os guardas falaram:

Nos nunca derromperam

um dragão entra

então o príncipe passou a ser
um dragão.

Um príncipe arrogante

Diagnóstico final de A10

data: 09/12/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A10

<p>Um dia um porquinho estava andando no bosque perto do rio como sempre, fazendo muito barulho de sua rara vez alguma predadora tentar o atacá-lo. Em outro dia estava passando e viu um coelho e o chamou e disse:</p>
<p>— Ei vamos brincar do outro lado do rio?</p>
<p>o porquinho disse:</p>
<p>— Não sei, nunca brinquei do outro lado do rio.</p>
<p>— É só um pouco!</p>
<p>— Tô bem! — disse o porco</p>

Então fomos e ficaram brincando, quando o porquinho se deparou já estava muito longe de casa sózinho em um lugar deserto por ele e falou:

— Vou embora já está tarde!

O porquinho estava reclamando para casa e de repente viu uma pulsa na frente do porquinho ele saiu desesperado correndo da casa quando passou por uma casa e rapidamente entrou, e reparou e falou:

— Cheguei em minha casa finalmente.

Depois disso o porquinho prometeu a si mesmo que não ia andar longe de casa.

Diagnóstico inicial de A12

Produção de texto

A12 AB

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

Em um dia de verão Emilly chamou suas amigas para irem a praia, elas foram. Emilly foi a primeira a chegar, quando suas amigas chegaram perceberam que se estacionava porta da sua casa, ela apertou -se e deu sinal que se estava encendendo.

Chegando na praia havia muita gente mas isso não as impedia de se divertir, mais tarde elas resolveram comprar um picole, quando todos da praia começaram a correr desesperadamente, elas ficaram bem entendendo, quando ouviram murmurar uma vozinha verde se aproximando → deles. Quando ficou mais perto elas perceberam que era um homem negro que por amor procurava por Emilly, ela arrastou suas amigas para o carro. Elas foram para o Castelo das amigas não sabiam que Emilly era uma princesa elas mesmas elas descobriram ali mesmo elas explicaram para elas sobre tudo, elas se divertiram mais o negro achou todos e mo festejou a mesma e fizeram quatro elas negras tiveram surpresa por sua família.

Diagnóstico final de A12

data: 09/12/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A12

A bruxa enfeitiçada

Em uma terra morava uma bruxa querida isolada, pois todos o temiam por sua pele verde e seu enorme nariz. Ela transformava as pessoas em animais, pois não queria ser descoberta. Porém, em uma manhã, casou com o rei Nicolas que era bem aventureiro. Um dia ele foi até na floresta tentar ver a bruxa. Quando, de repente, ela apareceu, ela não quis deixá-lo e correu e o empurrou para longe.

Nicolas que vinha correndo já estava em cima
pois se arrestando.

- Eu ainda consigo ir até vocês dela!

Falou Nicolas.

No outro dia ele resolveu visitar. A bruxa
estava dormindo e ele, falou a Tora, e que
que não a bruxa, ela falou que não podia
chegar perto dela, pois, ela estava desfazendo.

- Não chegou perto de mim, eu fui engui-
tada.

Falou a Bruxa.

Ela falou que ia se ela casasse iria
quebrar o feitiço. Nicolas resolveu ajudá-la.

Ele o prendeu em carambita e ela ficou sem
acreditar, mas voltou.

Eles se casaram eela conseguiu ser livre
do feitiço.

Ela ficou muito grata e eles viveram
para sempre.

Diagnóstico inicial de A13

Produção de texto

A13

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

3 Mortes

Um dia Brad e Carlos estavam juntos em casa com sua filha. Foi era 11:00 da noite e a filha estava acordando a casa e foi colocar o frango para assar poreu muito tempo que ela tinha colocado o frango para assar que acabou desenrolando na sala poreu mto um tempo e elas acordou com a fumaça folidamente o frango não queimou muito

De repente ela escuta alguém batendo na porta da casa quando elas abriu a porta não havia ninguem lá ela se surgiu quando estava entrando em casa alguma lata no momento na porta elas caia e abriu a porta não tinha mdo. Muito brava a filha entra quando ela passa elas assunto pão veiu dois gnomos de fadas na casa elas saíto para guardar o frango. Elas guarda o frango e lembara que não tinha trancado a porta quando elas passa na porta os gnomos não estavam lá elas achou que esto cansada e rendo cairida e rende dormir elas passa no quarto para ver se as crianças estavam bem e dormiu. Ela guarda as 3:00 da madrugada com um barulho e rende ir ao quarto das crianças.

Quando elas chegou no quarto elas de-pois com os dois gnomos em cima da cama mas as crianças não estavam lá a baba resolve procurar as crianças por todos a casa e não encontrou nenhum dos dois de repente elas só um rastro de esqueleto elas seguir e veiu o cocheira das crianças no chão ela gritou e os dois gnomos que mataram as crianças mabaram a baba

20

Diagnóstico final de A13

data: 09/12/24

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A13

O príncipe e a fada
Era uma vez, uma pequena princesa que se chama Sophie que morava em um castelo com o seu irmão Marlone seu irmão mais novo Galoel e a rainha que era o seu pai e o Rei que era o pai.

Em um dia assim que amanheceu Iam cedendo por um pão rústico os filhos dormiram bem, assim que acordaram a porta do quarto das crianças perceberam que já haviam saído para brincar com a fada.

As poucas horas que ficaram presas
pelas crianças ficaram fadadas que elas
já tinham tomado o café que elas trouxeram.

Horas depois as crianças não conseguiram
chegar para almoçar e estavam me contando. Rapidamente eu liguei para a fada.

O rei disse quando a fada chegou a entender:

— Fada queremos você preciso mais rápido.
rápido!!

A fada disse:

— Sim, senhor.

Depois de meia hora procurando ela achou
os meninos brincando com o bicho. A fada fez um
tempinho desarranjo para eles e deles os meninos
ameaçaram felizmente que tudo bem, os meninos tinham até
almocoado.

Logo depois a fada levou as crianças explicou
o rei para que ele não usasse contigo depois de uma
longa explicação de entender e se disse que, quando
você sair me avise.

Diagnóstico inicial de A14

A14

Produção de texto

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

As crianças e a bruxa

era um vez umas crianças que
estava na floresta e morava lá feio foi
para lá mais tarde ele parou
e ficou com medo de repetir ele viu uma bruxa
ele correu daí mas para se esconder para
deixar de pedir os fundos para
amigos que está logo mais claudia
igualzinho mais a bruxa mama não
deixou ele e aguentou ele não tinha amigos
para ver as pessoas não dão para os amigos
Ele mais a bruxa lheu para um lugar
Tentou ela faleu metade sua bruxa
negocia eu eteu. capame eu voulage.
um gato você vai com um sapo
eu não vou desaparecer para você
eu não vejo. vial puxar meus més
eu mao voce' joga bruxa
mexete mais ele não era mais o pan
ele atorou uns filhos e marcou gotou
l seu pais vai para pegar os filhos
mas o pais voce' despediu os pelos
a bruxa mama que mal elas não
dava para pegar os filhos e que se
faziam para mama eu te creme
que é um tanto mais porque voce'
veio para cali mal eu peguei o gasto
mas més vai sair das avaras eu peguei
para mim elas ta demônio eu também
a bela bruxa fugiu das elas

Diagnóstico final de A14

data: 9/12/20

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A14

A menina e o menino

*Era um vez uma menina que só
fica, quando fala para o menino
que Maria gosta mais. Antes não
gosta de Maria nem gosta de Maria
falar para outros que não vai falar
mas se ele mais e em dia díndia
mãe tem filhos a mãe vai lá na
casa de Maria. Você vai em seu para
rua proa Isso tá se Maria tu leem*

Isim eu mõe a mõe se Artur tã aqui
 eu vou si menha filha maria gosta
 de Artur is. Eu vou fala para ele
 você vai para festa sim mõe eu vou saí
 se mas menha omiga tã filha eu vou
 falar para o paibler que maria e Artur
 se casouz com ele tem 18 meis eu
 vou fala para menha filha eu vou
 falar para Artur eu cheguei da festa
 da i escola voce veio casou com artur
 eu vou casou com nego mas tã mõe
 voce para eu partiu quei mas mõe
 peteca mas vou i loro tã eu veio faze
 um camara bom para o Natal.

~~um dia~~ Tôpô. um dia so
 pararo
 se Artur tu leem sim maria eu vou
 paracasa quei reu seim eu leem
 ida que leu dian que o seu mõe fale
 para casou eu reu casou com reu sim eu
 aruto tã eu te ona muito mõe is.
 filho e filha eu vou te lem dia lendo
 com voce tã menha vinda!! fin

Diagnóstico inicial de A15

Produção de texto

A15

Escolha pelo menos 2 personagens, sendo um representando o protagonista e o outro representando o antagonista, e crie um texto narrativo que poderá ser escrito em 1º ou 3º pessoa do discurso. O texto deve conter no máximo 30 linhas.

Era num rey, em um belo conto de fada um foiem príncipe, que morava num grande vilarejo, o seu nome Arthur e estava quase se tornando rei, pois seu pai estava bem doente, Arthur era um belo rapaz que queria muito pedir, em casamento, uma bela camionera do vilarejo, mas os pais não permitiam seu casar, porque, o seu pai de não permitia. Passaram muito tempo e pai de Arthur faleceu, no vilarejo em um fantasma velho lá morava uma bruxa formida e que tinha umas dudas com o falecido rei, a bruxa vai até o castelo para saberem um grande conto, Arthur sem querer saber ligou pagou o elo, mas todo dia ele só lhe pedia cobrir um pouco mais, Arthur começou a namorar com aquela velha camionera, a bruxa só saiu o que havia acontecido, e pegou o camionero e prendeu num torre onde havia um grande ogro que impedia qualquer um que tentasse tirar da elo. Arthur propôs que daria todo seu dinheiro, porque dentro nenhuma é maior que o amor que ele sentia.

Diagnóstico final de A15

ano: 2024

data: ___/___/___

Observando as oito figuras que você recebeu, escolha as personagens que farão parte de um conto de fadas ou fábula que você irá criar agora. Lembre-se da estrutura desse gênero e crie pelo menos uma fala em formato de discurso direto. Use sua imaginação e lembre-se de tudo que você aprendeu durante as oficinas de Contos de fadas e fábulas.

Agora é com você...

A15

Era uns vez, 3 coelhos, Pedro, Pedrilo e pedrinho. Pedro é mais velho era mais engraçado. Pedrilo é de meia e mais agitado só pedrinho é calmo era quieto e respeito.

Um dia seu mãe raiu para colher raízes, então disse que só abris o porto para ninguém.

E pedras perguntou:

- Como iremos saber estamos atrás do porto?

- Quando surirem o murro:

"Olhos vermelhos e pés manquinhos de

parros legeiros en xai coelhinho".

Lento do caro ladrão um lobos que ouvia
tudo aquilo.

I mamae coelha estava bem longe de
caro, era o xane da loba entao com sua voz
mais aguda contou:

"De olhar vermelhos e pelo abanado de paixão
legeiros en xai coelhinho.

Pedro e Pedroso foram correndo abrir a porta,
mas pedrinho falou que o lobos entrares errado.

Pedro nem entrou e o lobos encima de Pedro
e gris em uns xó' bocados. Pedroso caiu
correndo para fora e o lobos foi atrás dele,
enquanto isso...

Pedrinho pensou:

- Tre me escendo dentro do forno, ató porque
quem-va escenderse no forno?

Passou-se um tempo ató que o lobos
voltar e disse:

- Onde veio este coelhinho?

E de repente ouviu um barulho de dentro
do forno, e para pegar o coelhinho de surpresa,
o lobos encima do caro espalhou dentro do
chaminé, mas pedrinho foi mais experto e escender
o forno.