



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
Carlos Alberto Reyes Maldonado



HELOIZA APARECIDA ISMAEL

**LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO: DO HERÓI DAS NARRATIVAS DE AVENTURA AO
PROTAGONISMO DISCENTE**

**SINOP-MT
2025**

HELOIZA APARECIDA ISMAEL

**LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO: DO HERÓI DAS NARRATIVAS DE AVENTURA AO
PROTAGONISMO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Cláudia Landin Negreiros

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

I831 Ismael, Heloiza Aparecida.

LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO: DO HERÓI DAS NARRATIVAS DE AVENTURA AO
PROTAGONISMO DISCENTE / Heloiza Aparecida Ismael. - Sinop, 2025.

133f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop - Mestrado Profissional,
Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Cláudia Landin Negreiros.

1. Leitura. 2. Retextualização. 3. Narrativa de Aventuras. I.
Negreiros, Cláudia Landin. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81'42

HELOIZA APARECIDA ISMAEL

**LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO: DO HERÓI DAS NARRATIVAS DE AVENTURA
AO PROTAGONISMO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Cláudia Landin Negreiros
UNEMAT – Câmpus Universitário de Barra do Bugres

Avaliadora Externa

Dra. Helenice Joviano Roque de Faria
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Interna

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

SINOP-MT

25 de abril de 2025

Dedico este trabalho a todas as vezes em que pensei em desistir, mas soube reconhecer minha capacidade.

Heloiza

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, reflito sobre a intensa e agradável jornada que percorri até aqui. Dedico estas linhas àqueles que contribuíram para minha trajetória, oferecendo incentivo, desafios e suporte ao longo do percurso.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois nunca desistiu de mim, sendo o sustento e a razão dos meus dias.

Também sou grata à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Câmpus de Sinop, e ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por abrirem as portas para o tão sonhado mestrado, após quase 20 anos da conclusão da graduação nesse mesmo espaço.

Expresso minha gratidão aos meus queridos professores do PROFLETRAS, que, inicialmente, nos desafiaram com a imensidão de informações, mas, ao longo do caminho, mostraram que somos capazes de nos superar a cada dia, tornando-nos profissionais melhores. Com vocês, aprendemos que a teoria, quando aliada à prática, tem o poder de nos transformar nos educadores que nossos estudantes esperam e merecem.

Às minhas orientadoras, professoras Dra. Albina e Dra. Cláudia, agradeço o apoio e por apresentar os caminhos para a construção das reflexões presentes nesta dissertação.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, Alessandra, Cláudia, Edna, Fernanda, Francis, Hozinete e Maria Célia, sou grata por todo apoio, pelas palavras de ânimo, pelos risos, pelas trocas de conhecimento, pelos momentos de distração, pela companhia nos cafés e nos almoços e pelas trocas de mensagens. Vocês foram fundamentais neste processo, e eu só tenho a agradecer por tanto.

À minha família, ao meu esposo, aos meus filhos e à minha mãe. Agradeço a compreensão nos momentos em que estive ausente devido às aulas presenciais. Obrigada por me apoiarem e sempre confiarem na minha capacidade de conquistar meus objetivos.

Aos alunos, minha eterna gratidão. Cada um de vocês foi peça fundamental neste trabalho. O verdadeiro triunfo não foi eu acreditar em vocês, mas vocês acreditarem em si mesmos. Cada texto escrito, cada aula compartilhada e cada questionamento feito são provas do quanto vocês cresceram e me inspiraram.

À Escola Estadual André Antônio Maggi de Colíder, à equipe gestora e aos colegas professores, agradeço pelos muitos momentos desafiadores e pelas longas conversas que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expresso minha gratidão por tornar essa jornada financeiramente possível.

A todos, meu muitíssimo obrigada.

Heloiza

A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina, bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva.

Luiz Antônio Marcuschi

RESUMO

Esta dissertação surgiu da preocupação de docentes e da equipe gestora da Escola Estadual André Antônio Maggi, em Colíder-MT, com o desenvolvimento dos alunos em habilidades essenciais de leitura e produção textual. A maioria sabe ler, mas não consegue construir sentidos à leitura, tampouco produzir textos com domínio da estruturação básica (parágrafos, uso de letras maiúsculas e minúsculas) e de elementos como pontuação, concordância, coesão, coerência textual e ortografia. O objetivo da pesquisa visa analisar em que medida a narrativa de aventura *A volta ao mundo em 80 dias* favorece o desenvolvimento dessas habilidades, mobilizando o protagonismo dos alunos, que assim como os heróis das histórias lidas, eles se tornem heróis de suas histórias. A proposta apresentada justifica-se pela prática observada em sala de aula, a qual evidencia as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura e à produção de textos de forma autônoma. Fundamentado na Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho envolveu alunos do sétimo ano do ensino fundamental em atividades interventivas, com o objetivo de aprimorar suas competências textuais e discursivas. Ao longo do desenvolvimento da sequência didática, foram planejados e executados módulos específicos para corrigir as deficiências identificadas na produção inicial dos alunos. Esses módulos visaram facilitar a construção de uma produção final mais coesa e adequada, permitindo que os estudantes avançassem de maneira significativa em sua capacidade de escrever de forma estruturada e argumentativa. Tais intervenções foram planejadas de maneira a garantir uma progressão no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo o aprendizado de maneira contínua e efetiva. Além disso, a prática pedagógica teve como foco a promoção de um ambiente colaborativo, onde os alunos pudessem trocar experiências, refletir sobre seus próprios textos e construir de forma gradual e estruturada o conhecimento necessário para atingir um nível de produção mais autônomo e qualificado. A análise envolveu textos produzidos por três alunos, levando em consideração critérios como pontuação, coerência, coesão, retextualização e os elementos característicos das narrativas de aventura. Para a correção e reescrita dos textos, adotou-se a proposta interventiva/dialógica, conforme defendida por Ruiz (1998), Passarelli (2012) e Gonçalves e Bazarim (2013). Além disso, a análise foi fundamentada nos postulados teóricos de Marcuschi (2003), Dell'Isola (2007), Koch e Travaglia (2001), bem como em Barbosa e Rovai (2012), cujas obras forneceram o suporte necessário para a reflexão sobre os processos de produção e reescrita textual. Além disso, a pesquisa utilizou inteligência artificial, integrando tecnologias digitais e os gêneros textuais formais do currículo ao processo criativo. Os resultados indicaram avanços significativos na produção textual, destacando a importância de estratégias pedagógicas que integrem gêneros literários e recursos tecnológicos ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: leitura, produção, narrativa de aventuras, retextualização, sequência didática.

ABSTRACT

This dissertation arose from the concern of teachers and the management team at André Antônio Maggi State School, in Colíder – MT, regarding the development of students' essential reading and writing skills. Most students can read, but they are unable to construct meaning from reading or produce texts with basic structural mastery (paragraphs, use of uppercase and lowercase letters) and elements such as punctuation, agreement, textual cohesion, coherence, and spelling. The objective of this research is to analyze to what extent the adventure narrative *Around the World in Eighty Days* promotes the development of these skills, fostering students' protagonism so that, like the heroes of the stories they read, they become heroes of their own stories. The proposal presented is justified by the classroom practice observed, which highlights the difficulties faced by students regarding autonomous reading and text production. Based on the Didactic Sequence proposed by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), the work involved seventh-grade elementary school students in intervention activities aimed at improving their textual and discursive skills. Throughout the development of the didactic sequence, specific modules were planned and executed to address deficiencies identified in the students' initial production. These modules aimed to facilitate the construction of a more cohesive and appropriate final production, allowing students to make significant progress in their ability to write in a structured and argumentative way. Such interventions were planned to ensure progress in the development of reading and writing skills, fostering learning in a continuous and effective manner. Furthermore, the pedagogical practice focused on promoting a collaborative environment where students could exchange experiences, reflect on their own texts, and gradually and systematically build the necessary knowledge to achieve a more autonomous and qualified level of production. The analysis involved texts produced by three students, considering criteria such as punctuation, coherence, cohesion, retextualization, and the characteristic elements of adventure narratives. For text correction and rewriting, the intervention/dialogic proposal was adopted, as advocated by Ruiz (1998), Passarelli (2012), and Gonçalves and Bazarim (2013). Additionally, the analysis was based on the theoretical postulates of Marcuschi (2003), Dell'Isola (2007), Koch and Travaglia (2001), as well as Barbosa and Rovai (2012), whose works provided the necessary support for reflecting on textual production and rewriting processes. Moreover, the research employed artificial intelligence, integrating digital technologies and formal curricular textual genres into the creative process. The results indicated significant progress in textual production, highlighting the importance of pedagogical strategies that integrate literary genres and technological resources to develop reading and writing skills.

Keywords: reading; writing; adventure narratives; retextualization; didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Narrativa produzida pelo aluno 1	17
Figura 2 - Narrativa produzida pelo aluno 2	17
Figura 3 - Narrativa produzida pelo aluno 3	18
Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	42
Figura 5 - Esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly	44
Figura 6 - Imagem do Rio Teles Pires.....	51
Figura 7 - Imagem da Cachoeira Mercúrio	51
Figura 8 - Imagens da Cachoeira da Família	52
Figura 9 - Imagem do Lago dos Pioneiros	52
Figura 10 - Desempenho da escola nas edições do SAEB.....	54
Figura 11 - Desempenho da escola nas últimas edições do CAEd.....	54
Figura 12 - Acolhimento da turma	58
Figura 13 - Ficha para a produção inicial	62
Figura 14 - Momento de leitura e elaboração das apresentações.....	65
Figura 15 - Apresentação das Narrativas e Rotação por Estação de Aprendizagem	66
Figura 16 - Rotação por Estação de Aprendizagem.....	68
Figura 17 - Texto para análise 1.....	70
Figura 18 - Texto para análise 2.....	70
Figura 19 - Texto para análise 3.....	71
Figura 20 - Texto para análise 4.....	71
Figura 21 - QR Code Elementos do Texto Narrativo.....	74
Figura 22 - Criação do herói.....	77
Figura 23 - Imagens dos heróis criadas pelos alunos	78
Figura 24 - Imagens dos heróis escolhidos	80
Figura 25 - A2 interpretando Michael Jackson	91
Figura 26 - Orientações com A1.....	99
Figura 27 - Capa do e-book.....	109
Figura 28 - Qr Code do produto educacional	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dicotomias estritas	26
Quadro 2 - Dimensões ensináveis do gênero	37
Quadro 3 - Motivações para mudanças na SD e adaptações propostas	46
Quadro 4 - Características das SD recorrentes pelas propostas brasileiras	47
Quadro 5 - Habilidades cobradas na avaliação do sistema estruturado de ensino ...	55
Quadro 6 - Habilidade de produção textual cobradas no sistema estruturado de ensino.....	56
Quadro 7 - Produção inicial de A1.....	86
Quadro 8 - Produção inicial de A2.....	89
Quadro 9 - Produção inicial de A3.....	92
Quadro 10 - Produção Final / Escrita Inicial de A1	95
Quadro 11 - Produção Final / Reescrita de A1	95
Quadro 12 - Produção Final / Versão Final de A1.....	95
Quadro 13 - Bilhete orientador para A1.....	97
Quadro 14 - Produção Final / Escrita inicial de A2	99
Quadro 15 - Produção Final / Reescrita de A2.....	100
Quadro 16 - Produção Final / Versão Final de A2.....	100
Quadro 17 - Bilhete orientador para A2.....	102
Quadro 18 - Produção Final / Escrita Inicial de A3.....	104
Quadro 19 - Produção Final / Reescrita de A3.....	104
Quadro 20 - Produção Final / Versão Final de A3.....	104
Quadro 21 - Bilhete orientador para A3.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Textos que os alunos mais leem	59
Gráfico 2 - Escolha do herói.....	81
Gráfico 3 - Escolha do nome do protagonista	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IA	Inteligência Artificial
PDG	Projetos Didáticos de Gênero
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEE	Sistema Estruturado de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	21
2.1 Leitura e escrita no contexto escolar	21
2.2 Concepções de linguagem	23
2.3 Relação entre oralidade e escrita	25
3 RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ROMANCE DE AVENTURA	28
3.1 Processo de Retextualização	28
3.2 O gênero textual “Narrativas de Aventura”	32
3.3 O Herói das Narrativas de Aventura	35
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
4.1 Metodologia da Pesquisa	40
4.2 Estratégias Metodológicas: a sequência didática no processo de retextualização	43
5 CONTEXTO, PARTICIPANTES E METODOLOGIA	49
5.1 Universo da Pesquisa: o município de Colíder-MT	49
5.2 Universo da Pesquisa: Escola e Participantes	52
5.3 Aplicação do projeto	57
5.3.1 Apresentação da situação.....	58
5.3.2 Produção inicial.....	61
5.3.3 Módulos da sequência didática.....	62
5.3.4 Produção final	83
6 RESULTADOS EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E PRÁTICA	85
6.1 Análise da produção inicial sob um olhar crítico	86
6.2 Análise da evolução textual: melhorias nas produções escritas dos alunos	94
6.2.1 Análise comparativa das três versões de A1	96
6.2.2 Análise comparativa das três versões de A2	101
6.2.3 Análise comparativa das três versões de A3	105
6.2.4 Produção Educacional: Livro de Narrativas de Aventura.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115

APÊNDICE	119
APÊNDICE A – Produto Educacional	119
ANEXOS	120
ANEXO A - Produção inicial de A1	120
ANEXO B - Produção inicial de A2	122
ANEXO C - Produção inicial de A3	124
ANEXO D - Produção Final/ Escrita Inicial e Reescrita de A1	126
ANEXO E - Produção Final/ Escrita Inicial e Reescrita de A2	128
ANEXO F - Produção Final/ Escrita Inicial e Reescrita de A3	132

1 INTRODUÇÃO

A aventura é um elemento presente na vida das pessoas em muitas formas de entretenimento, como literatura, cinema, jogos e até mesmo experiências de vida. Elas têm a capacidade de nos transportar para mundos imaginários, uma vez que nos desafia, inspira e desperta nossa curiosidade e oferecem uma fuga da realidade cotidiana visto que nos permite vivenciar experiências emocionantes por meio de personagens envolventes e tramas empolgantes. A escolha dessas narrativas foi feita pelo professor pesquisador, considerando sua fácil compreensão e reconhecimento, uma vez que os alunos participantes são do sétimo ano e não possuem domínio das habilidades de interpretação. As ações desenvolvem-se a partir de situações de conflito que impulsionam os personagens a enfrentar desafios e superar obstáculos, traçando caminhos repletos de aventuras e descobertas. Esses eventos ocorrem em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final” (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 9).

As histórias que narram aventuras podem estar presentes em outros textos, não somente em narrativas de aventura. Podemos encontrá-las em mitos, textos bíblicos, lendas, entre outros. Para entendermos essa amplitude, é necessário um breve panorama histórico sobre sua origem. De acordo com Sousa (*apud* Barbosa; Rovai, 2012, p. 82), “o primeiro texto literário que contém aventuras foi registrado em tábuas de argila por volta de 3 mil anos a.C.” Tal texto, denominado *A epopeia do Rei Gilgamesh*, narra as aventuras desse rei, apresentando personagens como animais da mitologia e deuses. Desde então, inúmeras narrativas de aventura foram produzidas, consolidando-se no imaginário coletivo. Assim, *Zorro* e *Indiana Jones*, ao lado dos heróis de Dumas: *Os três mosqueteiros*, ou de Miguel de Cervantes: *Dom Quixote de La Mancha* e tantos outros heróis de autores do gênero, “já se firmaram e hoje fazem parte do imaginário de histórias de aventura” (Barbosa; Rovai, 2012, p. 91).

No contexto desta pesquisa, propomos envolver os educandos do sétimo ano do Ensino Fundamental em uma emocionante jornada de exploração, na qual eles assumirão o papel de protagonistas de uma história envolvente e interativa. O objeto de estudo e retextualização partiu da leitura, da interação e da exploração da obra *A volta ao mundo em 80 dias*, uma narrativa que se trata de um romance de aventura

escrito por Júlio Verne (2019). A história narra a jornada de Phileas Fogg, um cavalheiro inglês excêntrico e metucioso, que aposta ser capaz de dar a volta ao mundo em 80 dias. Acompanhado por seu fiel criado, Passepartout, Fogg enfrenta uma série de desafios e obstáculos durante sua viagem por diferentes países, incluindo perseguições, enganos e contratemplos. A narrativa é repleta de emoção, suspense e reviravoltas, posto que culmina em um desfecho surpreendente. Além do mais, a obra explora temas como coragem, determinação, lealdade e a busca pelo desconhecido, de modo a cativar os leitores com uma trama envolvente e personagens memoráveis.

A relevância deste estudo torna-se ainda mais evidente ao considerarmos o impacto da crise sanitária mundial ocorrida entre 2019 e 2021, a qual afetou significativamente diversos setores sociais, incluindo a educação. Dessa forma, nossos alunos perderam parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase importante para o processo de alfabetização e para a construção das habilidades básicas de leitura e escrita. Isso porque esse período é fundamental para a alfabetização, base para todo o aprendizado futuro.

Além disso, o fechamento das escolas e a transição abrupta para o ensino remoto comprometeram a consolidação dessas competências pelos estudantes, seja pela falta de interação presencial com professores e colegas, seja pelas limitações impostas pelo contexto familiar ou tecnológico. Como consequência, muitos alunos apresentam lacunas significativas em sua formação, o que impacta negativamente não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoconfiança e a motivação para aprender.

Utilizamos essa fase da Educação Básica como referência para exemplificarmos esse agravante, que aconteceu em todas as etapas. Nesse contexto, é preciso que a escola, a sociedade e o governo atuem de forma colaborativa, a fim de oferecer suporte e estratégias que possibilitem a recuperação do tempo perdido. Desse modo, buscamos garantir que os discentes tivessem a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita, fundamentais para seu crescimento intelectual e social.

O intuito deste estudo não consistiu na análise das causas da não alfabetização, mas na proposição de estratégias que auxiliasse os alunos a superarem os desafios enfrentados nesse processo. Ademais, pretendíamos contribuir para que

os demais estudantes aprimorassem suas habilidades no âmbito da leitura e da escrita.

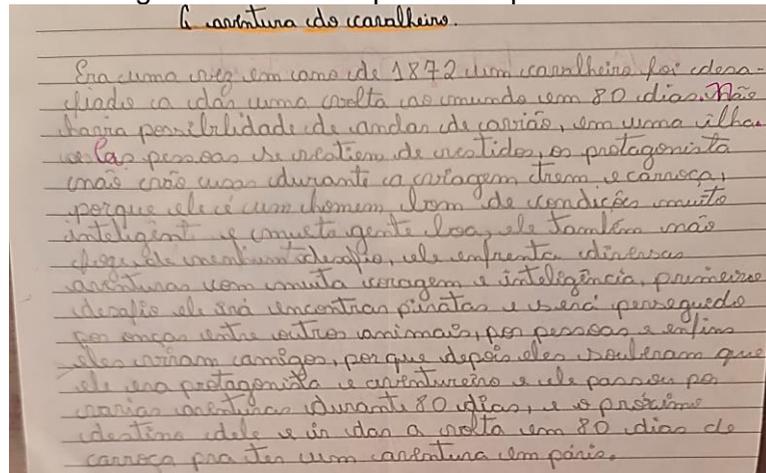
A investigação foi desenvolvida na Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada em uma região de vulnerabilidade social no município de Colíder-MT. Nossos educandos, em sua maioria, moravam nos bairros próximos. Ao final do ano de 2022, ficou determinado o redimensionamento da educação no município. Nesse processo, as escolas da rede municipal ficaram responsáveis por atender os alunos da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e as escolas da rede estadual, por sua vez, ficaram incumbidas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por conta dessa movimentação, mudou muito o perfil dos discentes em nossa escola, que passou a atender alunos de todos os bairros da cidade. A instituição já enfrentava desafios expressivos relacionados às dificuldades de aprendizagem e, com o remanejamento de estudantes, essas fragilidades foram agravadas, uma vez que as turmas passaram a apresentar superlotação, além de incluir, simultaneamente, discentes não alfabetizados e alguns com necessidades especiais em uma mesma turma.

A idealização deste projeto surgiu após a realização de uma atividade diagnóstica de produção textual, prevista no material estruturado destinado ao 1º bimestre do sexto ano do Estado de Mato Grosso (Paris; Pina, 2021). Durante a realização da atividade, observamos que os educandos enfrentavam inúmeras dificuldades na escrita. Entre os principais problemas identificados, destacamos o uso inadequado do espaço na linha, a falta de espaçamento do parágrafo, não pular linhas, a ausência de pontuação e as dificuldades na separação silábica. Ademais, constatamos problemas de concordância, coerência e ortografia, entre outros aspectos. Isso causou grande preocupação, pois ficou evidente que teríamos um grande desafio pela frente.

A proposta para essa atividade consistia em dar sequência na narrativa de aventura *A volta ao mundo em 80 dias*. O trecho que servia de base para a sequência é o início da trama de Júlio Verne (2019), em que o protagonista, Phileas Fogg, e seus amigos discutiam a dimensão do mundo até que um dos personagens propôs a realização da viagem em 80 dias, desafio prontamente aceito por Fogg. A partir dessa introdução, os alunos deveriam escolher o destino da primeira aventura do protagonista, realizar pesquisas sobre as características do local selecionado, incluindo as vestimentas típicas da época em que a trama foi escrita e, em seguida,

produzir um texto narrativo com base nessas informações. Ao final da produção, os discentes deveriam indicar o próximo destino do protagonista. Para ilustração dessa prática, compartilhamos algumas das narrativas elaboradas pelos estudantes, por meio das Figuras 1, 2 e 3.

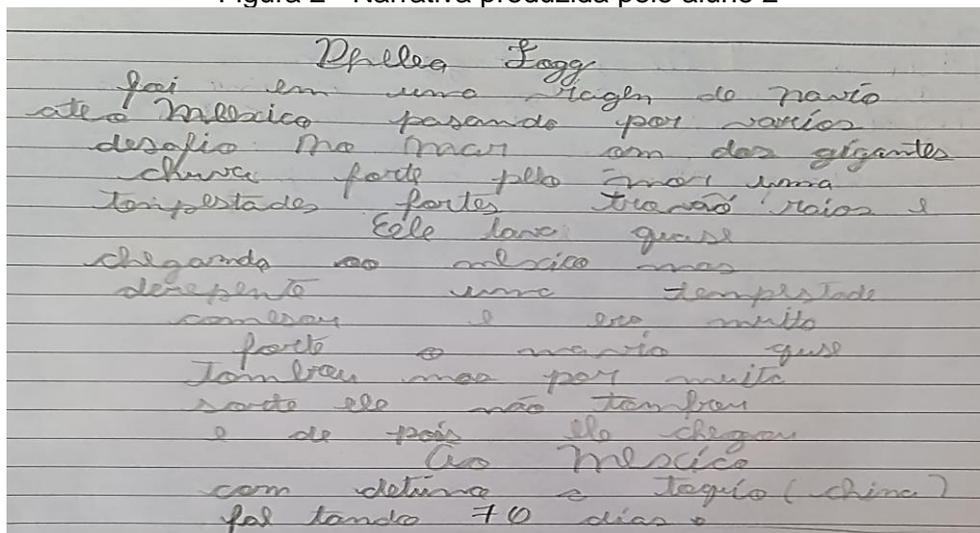
Figura 1 - Narrativa produzida pelo aluno 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Conforme podemos observar na Figura 1, o aluno apresenta uma grafia legível, porém demonstra dificuldades em relação à estrutura textual. Sua produção limita-se a um parágrafo e evidencia um uso inadequado das linhas, talvez devido ao desconhecimento ou falta de domínio na separação silábica. Além disso, seu texto narrativo não tem uma sequência coerente de ações que culminem em conflito, clímax e desfecho, e o discente não consegue usar adequadamente questões de pontuação.

Figura 2 - Narrativa produzida pelo aluno 2



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

o interesse e o prazer pela leitura, estimulando, conseqüentemente, a produção escrita entre os discentes. Para tanto, utilizamos metodologias ativas na realização de atividades relacionadas à leitura e à produção de narrativas de aventura, integrando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Ademais, fomentamos o aprimoramento das competências linguísticas dos estudantes, essenciais para seu desenvolvimento intelectual, criativo e crítico, por meio da prática da leitura e da retextualização em contexto escolar. Por fim, elaboramos estratégias que, aliadas ao uso das TDIC, auxiliaram os alunos do sétimo ano no desenvolvimento dessas competências, de modo a contribuir para a redução das lacunas de aprendizagem e para a consolidação da proficiência em leitura e escrita.

Segundo os pressupostos de Barbosa e Rovai (2012), o gênero narrativas de aventura caracteriza-se por elementos que estimulam a imaginação do leitor, como a presença de um herói corajoso, a ambientação em um espaço desafiador e hostil, e a tensão constante gerada por eventos inesperados da trama. A partir dessa perspectiva, esperávamos que os estudantes se envolvessem efetivamente com a obra, projetassem-se nas ações do protagonista, conseguissem criar suas próprias narrativas e, por conseguinte, as problemáticas fossem amenizadas e os objetivos atingidos. Além do mais, almejávamos que este estudo fosse referência para outros docentes interessados em trabalhar narrativas de aventura ou outros gêneros discursivos, e/ou até mesmo o processo de retextualização sob outro viés.

Como proposta metodológica, adotamos uma Sequência Didática (SD), por meio da qual os educandos foram mobilizados às práticas de leitura e produziram sua narrativa a partir de um local escolhido por cada participante e pela professora-pesquisadora no contexto da região norte do estado de Mato Grosso. A SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organiza-se em módulos estruturados, com o intuito de promover a aprendizagem da escrita de forma sistemática. Segundo os autores,

uma das finalidades dessa metodologia é preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 109).

Como método de pesquisa, esta se insere nos princípios da pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2011). Além do mais, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tal como defendida por Bortoni-Ricardo (2008) e David Tripp (2005), o qual usa o léxico pesquisa-interventiva.

Esta dissertação organiza-se, além desta introdução e das considerações finais, em cinco capítulos. Na segunda seção, abordamos as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, explorando como essas habilidades são desenvolvidas e aplicadas no ambiente educacional. Discutimos a concepção de linguagem adotada, entendendo-a como uma ferramenta de interação social e construção de significados. Além disso, examinamos a relação entre oralidade e escrita, destacando seu papel como fundamento para a produção textual.

Na seção 3 explicitamos o processo de retextualização, bem como a refacção e a reescrita do gênero narrativas de aventura, tomando como base o romance *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (2019). O objetivo é analisar como as aventuras dos personagens podem ser adaptadas a um contexto local e contemporâneo, por meio da construção de narrativas curtas. O capítulo salienta também a importância desse gênero na formação da escrita criativa e na habilidade de contextualizar temas universais, como desafios e superações, dentro de realidades específicas.

Em seguida, na seção 4, expomos os procedimentos metodológicos, fundamentados na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação, com vistas ao aprimoramento do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, particularmente no que tange à leitura e à produção textual. Discutimos, ainda, a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências textuais, mediante atividades sequenciais que favorecem a retextualização e a escrita.

A seção 5 descreve a aplicação do projeto em contexto real, incluindo: (a) caracterização do município de Colíder-MT; (b) perfil da escola e da turma participante; (c) métodos empregados; e (d) resultados obtidos em cada módulo da SD. Por fim, na seção 6, analisamos três produções textuais de alunos, com ênfase na evolução do processo de escrita, da produção inicial à versão final, a fim de evidenciar progressos no desenvolvimento das competências textuais dos estudantes. Expomos, ainda, uma visão geral do Produto Educacional, que culminou na elaboração de um *e-book* contendo todas as narrativas desenvolvidas pela turma.

2 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento educacional, social e cultural dos indivíduos, constituindo-se como pilares dos processos de ensino e de aprendizagem. Para além de competências técnicas, essas práticas envolvem processos complexos de compreensão, interpretação e produção de sentidos, os quais se conectam diretamente às experiências e ao contexto sociocultural dos alunos.

No ambiente escolar, as práticas de leitura e escrita assumem um papel central, servindo como instrumentos indispensáveis para a construção do conhecimento e a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, diversos desafios permeiam esse processo, incluindo lacunas no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a apropriação efetiva dessas habilidades pelos estudantes.

Diante desse cenário, este capítulo apresenta uma análise sobre a importância das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Além disso, destaca as concepções teóricas que fundamentam essas atividades.

2.1 Leitura e escrita no contexto escolar

É comum que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentem o desafio de lecionar para turmas que incluem alunos ainda não plenamente alfabetizados. Em muitos casos, esses docentes não sabem como ajudá-los a superar esses problemas de aprendizagem. Como consequência, o problema persiste, e esses discentes continuam avançando de ano sem desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Essa situação foi agravada entre 2020 e 2021, período em que a pandemia de Covid-19 impôs desafios inesperados ao sistema educacional.

Durante esse intervalo, muitos educandos que atualmente cursam o sétimo ano estavam no terceiro e no quarto ano e foram submetidos a metodologias de ensino remoto por cerca de um ano e meio, seguido de seis meses de ensino híbrido. Ainda que as tecnologias digitais tenham sido essenciais para a continuidade do aprendizado, elas evidenciaram desigualdades no acesso a recursos adequados e

dificuldades na adaptação ao novo formato, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Soma-se a isso a falta de formação específica dos docentes para o uso pedagógico dessas tecnologias, o que agravou os desafios enfrentados no período. Segundo Conte (2022, p.7), esse processo “é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet, mas sim, saber utilizar os diferentes recursos para pensar o cotidiano, promovendo a constante construção do conhecimento”. As plataformas de ensino e os recursos digitais, apesar de indispensáveis naquele contexto, nem sempre ofereceram suporte suficiente para mitigar as limitações de aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A utilização da internet no ambiente escolar e domiciliar cresceu exponencialmente nesse período, levando a um aumento significativo da produção textual, ainda que em meio digital. Todavia, esse fenômeno não resultou, necessariamente, em melhorias no desempenho dos estudantes em relação à linguagem verbal. Conforme destaca Passarelli (2012, p. 34), “vivemos uma crise na capacidade de estruturar adequadamente um texto”. Apesar dos esforços de professores e demais profissionais da educação, as ações implementadas não têm sido suficientes para reduzir as lacunas de aprendizagem agravadas pela pandemia.

A interação remota e a ausência do ensino presencial afetaram diretamente a construção de habilidades fundamentais, como a alfabetização, que requer a troca constante entre professor e discente. As tecnologias, ainda que tenham possibilitado a manutenção das atividades escolares, nem sempre proporcionaram uma mediação eficaz e personalizada, elementar para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

No cenário pós-pandemia, os desafios educacionais tornaram-se ainda mais complexos. As dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, que já existiam, foram ampliadas, exigindo das escolas, professores e gestores novas estratégias para lidar com as lacunas formativas deixadas pelo período. Além disso, tornou-se urgente repensar o papel das tecnologias digitais na construção das competências dos alunos, não apenas como ferramentas de acesso ao conteúdo, mas como instrumentos pedagógicos integrados às práticas escolares.

Outro desafio relevante diz respeito à concepção de uma escola que se autodenomina inclusiva, mas que, em muitos casos, ainda adota métodos tradicionais de ensino. Embora haja uma valorização do repertório de conhecimento dos alunos e das abordagens construtivistas, muitas práticas pedagógicas permanecem ancoradas

em modelos padronizados, como se houvesse “receitas prontas” aplicáveis a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades cognitivas.

Na prática, esse cenário caracteriza-se por salas de aula superlotadas e atividades mecanizadas, como a leitura e a interpretação de textos, que limitam a participação dos educandos em práticas mais significativas. As produções escritas, por sua vez, são pouco incentivadas, em parte, devido à dificuldade de oferecer correções individualizadas e criteriosas, algo essencial para o aprimoramento da competência escritora.

Para obtermos avanços na produção textual dos alunos, é necessário superar abordagens tradicionais e considerar a interação como um elemento central do processo de ensino e aprendizagem. A educação deve ser pautada na realidade dos discentes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Nesse sentido, Passarelli (2012, p. 66) expõe que o docente precisa aprender a aprender continuamente, abrangendo, “três dimensões inerentes a esse fazer pedagógico: o saber, o saber ser e o saber fazer”.

2.2 Concepções de linguagem

A concepção de linguagem adotada nesta pesquisa fundamenta-se na definição proposta por Geraldi (2004), que a caracteriza como uma forma de interação. Nesse âmbito, a linguagem é considerada como um meio que viabiliza uma prática social essencialmente colaborativa, na qual o significado é construído pelos participantes em contextos específicos. Exemplos dessa dinâmica incluem conversas cotidianas, interações educacionais e comunicação organizacional. Em suma, essa concepção ressalta a importância da interação social na construção de significados através da linguagem. Segundo Geraldi (2004, p. 41), a linguagem como forma de interação,

[...] mais do que possibilita uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Essa interação nos ajuda a construir uma compreensão abrangente da cultura, incluindo seus valores, sistemas conceituais, ideologias, formas de comunicação e

métodos. Solé (2014, p. 56) frisa que cada leitor compreende o texto de maneira distinta, ressaltando três aspectos relevantes nesse processo: “[...] o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura”.

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar os alunos a ler adequadamente. Ademais, propor atividades para que os discentes pratiquem essa competência representa um desafio adicional. Ensinar a leitura é um processo complexo, visto que envolve não apenas a instrução das habilidades técnicas de decodificação das palavras, mas também, e sobretudo, o desenvolvimento da compreensão, da fluência e da apreciação da leitura. Nesse contexto, Solé (2014, p. 46) aduz que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Além disso, Solé (2014) defende uma concepção construtivista do ensino, a qual valoriza a construção ativa do conhecimento pelos educandos, promovendo um aprendizado mais profundo, significativo e conectado à realidade dos estudantes. Essa abordagem possibilita a criação de estratégias pedagógicas que favorecem a autonomia e o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem. A autora aponta três ideias associadas a essa concepção, a saber:

[...] a primeira considera a situação educativa como um processo de construção conjunta entre professor e aluno. A segunda ideia é a de que o professor exerce uma função de guia [...] assim, estamos perante um processo de construção conjunta que se caracteriza por constituir uma participação guiada. A terceira ideia utiliza a metáfora dos andaimes para explicar o processo de ensino dos alunos. As ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem (Solé, 2014, p. 103).

Dessa forma, a concepção de linguagem como forma de interação, conforme Geraldi (2004), e a abordagem construtivista proposta por Solé (2014) destacam-se como pilares fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas significativas no ensino da leitura. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018, p.64) que também entende a linguagem como prática social e considera a interação, a escuta, a argumentação e a produção de sentidos como elementos centrais para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A BNCC reforça a ideia de que ler, escrever, ouvir e falar são práticas interligadas,

situadas em contextos sociocomunicativos, e que devem ser trabalhadas de forma articulada, favorecendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar socialmente por meio da linguagem. Assim, cabe ao professor, como mediador e guia, promover um ambiente educativo que integre teoria e prática, construindo, de forma conjunta, aprendizagens significativas e transformadoras.

2.3 Relação entre oralidade e escrita

A influência da oralidade na escrita é uma característica recorrente na produção textual dos educandos, manifestando-se por meio da presença de estruturas típicas da língua falada na construção do discurso escrito. Essa influência pode ser observada em marcas linguísticas próprias da fala, como repetições, construções sintáticas mais soltas e o uso inadequado ou ausente de pontuação. Diante disso, torna-se fundamental compreender a relação entre oralidade e escrita não como sistemas distintos, mas como um contínuo de práticas discursivas interdependentes.

A relação entre oralidade e escrita é constituída, neste estudo, a partir das concepções de Marcuschi (2003, p. 37), que argumenta que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos”. O autor defende, ainda, que “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas” (Marcuschi, 2003, p. 37), reforçando a perspectiva de complementaridade entre ambas.

Marcuschi (2003) também discute as dicotomias estritas, que, em geral, são oriundas de uma análise centrada no código linguístico, o que limita a compreensão do fenômeno à imanência do fato linguístico. Essa perspectiva, sobretudo em sua forma mais rigorosa e restritiva, como defendida por gramáticos tradicionais, fundamentou o prescritivismo, que prioriza uma única norma linguística considerada padrão e amplamente representada pela chamada norma culta.

A partir dessa abordagem, consolidaram-se dicotomias que separam a língua falada da escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades específicas e supostamente exclusivas. No entanto, essas divisões, muitas vezes simplistas, ignoram a complexidade e a interdependência entre as modalidades, como evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 - Dicotomias estritas

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: Marcuschi (2003, p. 27).

Marcuschi (2003) alerta para a necessidade de cautela ao tratar das dicotomias estritas, uma vez que essas concepções frequentemente associam a fala ao erro e a escrita à norma padrão e ao bom uso da língua. Tal visão tradicional, que opõe oralidade e escrita, “[...] trata-se de uma visão a ser rejeitada” (Marcuschi, 2003, p. 28).

Ademais, o escritor defende que ambas estão intrinsecamente conectadas, pois compartilham características e exercem influências mútuas em diferentes contextos comunicativos. No campo educacional, essa abordagem ganha relevância, visto que permite compreender de que maneira a integração dessas práticas pode enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

A oralidade, devido à sua natureza imediata e interativa, contribui para o desenvolvimento de habilidades discursivas, como a argumentação, o uso da gesticulação e a organização de ideias, as quais são igualmente essenciais para a escrita. Por sua vez, a escrita, caracterizada por seu aspecto reflexivo e permanente, possibilita a estruturação e o aprimoramento do pensamento, sendo uma ferramenta relevante para a comunicação em diferentes contextos. Habilidades que, ao se desenvolverem em conjunto, potencializam-se mutuamente.

Ao reconhecer que oralidade e escrita fazem parte de um mesmo *continuum*, torna-se possível propor estratégias pedagógicas que valorizem suas especificidades sem segregá-las. Essa visão integrada favorece práticas educativas que capacitam os alunos a transitarem com desenvoltura entre as diferentes modalidades da linguagem, fortalecendo suas competências comunicativas de maneira abrangente e alinhada às demandas sociais contemporâneas. Em consonância a tal abordagem, a

BNCC defende a necessidade de “[...] estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 80).

Dessa forma, a centralidade desta pesquisa é propor estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da escrita por meio da leitura, sob o viés da retextualização. A interface entre leitura e escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na aprendizagem como um todo, visto que ambas são habilidades interdependentes.

O aprimoramento da oralidade colabora para a melhoria da escrita, pois permite que as pessoas ampliem seu repertório vocabular, desenvolvam a sintaxe e compreendam a estruturação textual. Do mesmo modo, a escrita refina a oralidade, uma vez que o processo de elaboração textual estimula a organização das ideias e amplia o repertório linguístico para situações comunicativas formais. Segundo Marcuschi (2003, p. 19),

[...] a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros:

- o trabalho;
- a escola;
- o dia a dia;
- a família;
- a vida burocrática;
- a atividade intelectual.

O autor reforça essa interdependência ao afirmar que “[...] a fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal; fluente em dois modos de uso e não em dois dialetos” (Marcuschi, 2003, p. 33). Apesar das diferenças entre os contextos de utilização de oralidade e escrita, ambos estão permanentemente interligados, exigindo uma abordagem pedagógica que valorize sua complementaridade no processo de ensino e aprendizagem.

3 RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ROMANCE DE AVENTURA

A aventura é um elemento inerente à experiência humana, manifestando-se em diversas situações do cotidiano, como nas interações familiares, nas brincadeiras, nas viagens ou no contato com a natureza. A forma como cada indivíduo vivencia essas experiências pode definir seu papel como protagonista de sua própria jornada ou, ao contrário, levá-lo a deixar esses momentos passarem despercebidos. Além disso, a aventura não se limita ao mundo concreto, estando igualmente presente na imaginação, na literatura e nas narrativas que construímos para atribuir sentido às nossas vivências.

No contexto escolar, é comum que, em algum momento da trajetória acadêmica, os estudantes sejam desafiados a produzir um texto narrando suas experiências durante as férias. Essa proposta de escrita, bastante tradicional, representa uma das primeiras oportunidades para que os discentes assumam o papel de produtores de texto. Nessas narrativas, é possível observar diferentes abordagens, que variam desde relatos simples até a construção de verdadeiras aventuras, nas quais os autores reconstroem suas vivências por meio da escrita, exercitando suas habilidades narrativas e criativas.

Com o objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita na produção das narrativas, utilizamos como base para a retextualização o romance *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (2019). Contudo, a proposta não consistiu em uma retextualização do romance em si, mas uma adaptação das aventuras vividas pelos personagens em uma jornada de 80 dias. Diferentemente do gênero romance, o foco dessa atividade reside na elaboração de narrativas de aventura curtas. Os alunos foram convidados a criar suas próprias histórias, situando-as em locais da cidade de Colíder-MT e em outras áreas da região. Assim como Phileas Fogg e Passepartout protagonizaram inúmeras aventuras ao redor do mundo, nossos estudantes, através dos personagens Shazan e Ray, vivenciaram suas próprias aventuras no contexto local.

3.1 Processo de Retextualização

Retextualizar é o processo de reformular ou recriar um texto pré-existente, adaptando-o a novos contextos, públicos ou finalidades. Isso envolve mudanças na

estrutura, no estilo, no vocabulário e, em alguns casos, no conteúdo do texto original. Conforme Matencio (2002, p. 111), retextualizar significa “[...] produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Essa definição evidencia a dinamicidade da retextualização, que transcende a mera transcrição do conteúdo original e permite ao autor reconfigurar e ressignificar o texto de acordo com um novo propósito.

Nesse sentido, Dell’Isola (2007, p. 38) expõe que “se o texto não é uma unidade autossuficiente e autônoma de si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção”. Tal afirmação ressalta a interconexão entre os textos e os contextos que moldam sua produção.

Complementando essa perspectiva, Marcuschi (2003) descreve quatro movimentos de retextualização: fala-escrita, fala-fala, escrita-fala e escrita-escrita, os quais ilustram as diferentes formas pelas quais o processo pode ocorrer, dependendo da interação entre os modos de expressão (oral ou escrita) e das necessidades do autor. Logo, retextualizar vai além da simples reprodução de um conteúdo pré-existente. Trata-se de um processo criativo, no qual o aluno utiliza textos-fonte como base para a criação de algo novo e relevante, adaptando-os ao seu próprio contexto e compreensão.

A retextualização, portanto, constitui uma estratégia que possibilita ao educando não apenas compreender o texto original, mas também se apropriar dele. Esse processo estimula o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, à medida que o estudante reinterpreta e transforma as ideias expostas. Em vez de realizar uma simples reprodução mecânica do conteúdo, o discente ressignifica o texto e confere-lhe maior relevância e adequação ao seu próprio contexto. Dessa forma, a retextualização se estabelece como uma ferramenta importante para a promoção da autonomia linguística, visto que demanda que o aluno ultrapasse a leitura passiva e explore diferentes formas de expressão e comunicação. Nesse âmbito, Matencio (2002, p.111) expõe:

se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto.

No contexto educacional, o processo de retextualização pode ser compreendido em duas etapas principais: a compreensão e adaptação do texto-base e a análise do texto final produzido. Inicialmente, o aluno precisa compreender o gênero-base e, em seguida, planejar a retextualização, refletindo sobre como transformar o conteúdo original em uma nova produção. Nesse processo, é fundamental que o discente envolva atividades cognitivas relacionadas à topicalidade, que se refere à manutenção de tópicos e conceitos centrais do texto-base ao adaptá-los ao novo contexto. Para Koch e Elias (2009, p. 173, grifo das autoras) “na linguagem comum, **tópico é aquilo sobre o que se fala**”. Esse processo de adaptação, muitas vezes, ocorre de forma inconsciente, à medida que o educando decide o que modificar ou manter no texto, ponderando sobre os elementos essenciais a serem preservados.

Após a produção do texto final, a análise deve se concentrar em verificar se o estudante conseguiu preservar os aspectos fundamentais do gênero-base, como a estrutura e os conceitos centrais, ao mesmo tempo em que desenvolveu um novo significado dentro do seu próprio contexto. Conforme argumentam Koch e Elias (2009, p.181, grifo das autoras), a “**progressão tópica** de um texto, realiza-se pelo **encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica**. Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente **continuidade tópica**”. A avaliação do texto final, portanto, envolve observar se o(s) tema(s) central – a topicalidade – foi mantido e a capacidade do educando de reformular o conteúdo de maneira significativa, criando um texto coerente e adaptado ao novo contexto, sem perder a essência do original.

Para alcançar o texto final desejado, é essencial percorrer um processo de refacção e reescrita textual. Entendemos que a refacção textual envolve um processo de revisão e reorganização do texto automotivadas, geralmente com foco na melhoria da qualidade da escrita, na correção de erros ou na adequação do conteúdo ao propósito original. Esse processo inclui ajustes de coerência, coesão, pontuação, entre outros elementos formais, conferindo maior clareza e fluidez ao texto, sem necessariamente alterar sua essência ou seu objetivo inicial. Nesse contexto, o professor atua apenas como orientador, acompanhando o aluno enquanto ele realiza as modificações necessárias. Segundo Gonçalves e Bazarim (2013, p. 10), a refacção refere-se a “toda mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, constituindo-se, portanto, como uma alteração automotivada”.

Em relação ao processo de reescrita, este envolve uma reflexão mais crítica do educando sobre o conteúdo e a organização das ideias. Nesse caso, o estudante não apenas ajusta aspectos técnicos, mas também pode precisar reconfigurar o texto, reorganizar a argumentação e até modificar a perspectiva ou os temas abordados. Assim, a autonomia destacada na refacção passa a ser compartilhada com o professor. O papel do docente, portanto, vai além de um simples “feedback”, pois ele assume uma postura interventiva e altera ou sugere alterações no conteúdo e na estrutura do texto. Complementando essa ideia, Gonçalves e Bazarim (2013, p. 37) expõem que “a reescrita, portanto, deve ser encarada como parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação do professor”.

Dessa forma, observamos que a refacção, a reescrita e a retextualização são três processos intimamente ligados, sendo que as duas primeiras podem ser etapas dentro do processo mais amplo de retextualização. Para que o desenvolvimento do trabalho do discente como produtor de textos e do professor como mediador seja efetivo, é necessário estabelecer uma relação dialógica entre ambos. Em contrapartida, Ruiz (1998, p. 36) desenvolveu uma pesquisa que mostra que as alterações e as correções de textos

têm o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, realmente, uma tarefa de ‘caçar erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizados.

Ruiz (1998, p. 40-67) afirma que os processos de correção de texto são essencialmente interventivos e ocorrem em quatro formas distintas “indicativa (o professor aponta erros sem sugerir correções), [...] resolutive (o professor oferece soluções), [...] classificatória (o professor avalia e atribui uma nota) [...] textual-interativa (o professor dialoga com o aluno, ajudando-o a reformular o texto)”. Embora todas essas formas tenham seu valor, especialmente quando visam orientar o educando a melhorar sua produção textual, a interatividade entre professor e discente se destaca. Quando essa colaboração ativa ocorre, o aprendizado se aprofunda e a qualidade do texto se aprimora continuamente. As demais formas podem ser complementares, mas não substituem a eficácia de um feedback construtivo e interativo.

Para que as correções de redação favoreçam a construção de conhecimento, é necessário que transcendam a simples identificação de erros e se insiram no contexto de uma interação significativa entre discente e docente. Nesse sentido, Ruiz (1998, p. 182) destaca que “correções de redação que se pretenderem realmente produtivas só terão valor na medida em que abordarem as formas linguísticas sob análise dentro do universo textual-interativo do qual são inalienáveis as suas próprias condições de produção”.

3.2 O gênero textual “Narrativas de Aventura”

A todo momento, entramos em contato com textos que evocam experiências de aventura, seja por meio de filmes, com Indiana Jones, Avatar e O Senhor dos Anéis; seja por séries, como Percy Jackson, *Star Wars*, *Stranger Things*; seja por livros, como *Robinson Crusóé*, *Os Três mosqueteiros* e *Moby Dick*; ou até mesmo por meio de vivências pessoais. No contexto escolar, a introdução desse tema em sala de aula gera um alto nível de engajamento por parte dos alunos, que frequentemente compartilham relatos de suas experiências ou de acontecimentos próximos. Essa participação ativa pode, inclusive, representar um desafio para a organização dos turnos de fala, evidenciando o envolvimento dos estudantes com a temática.

O trabalho com gêneros textuais é essencial no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação, além de promover a ampliação das competências comunicativas dos educandos. Os gêneros textuais são formas de comunicação organizadas de acordo com características específicas, como estrutura, linguagem e propósito. Eles surgem a partir das necessidades comunicativas em distintos contextos sociais, atendendo a finalidades como narrar, informar, instruir ou argumentar. Conforme afirma Marcuschi (2005, p. 30), os “[...] gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do ensino de diferentes gêneros textuais, reconhecendo-os como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da expressão crítica.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a

sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Esse documento norteador também destaca, como primeira Competência Específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a necessidade de que o aluno compreenda a língua como uma característica cultural e social. Ademais, ressalta a importância de reconhecer suas variações e seu papel na construção de identidades.

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Brasil, 2018, p. 87).

Dentre os diversos gêneros textuais, as narrativas de aventura se sobressaem pelo potencial de engajamento que proporcionam. Caracterizadas por enredos dinâmicos, personagens cativantes e desafios instigantes, essas narrativas estimulam a imaginação e o senso crítico dos estudantes. Além do mais, ao trabalhar com esse gênero, os educandos têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais, como a identificação de elementos narrativos, o aprimoramento da escrita e a ampliação da proficiência leitora.

Para a análise desse gênero, adotamos os pressupostos teóricos de Barbosa e Rovai (2012), que abordam as narrativas de aventura desde sua origem histórica até suas principais características. Com base nesses estudos, exibimos um panorama histórico desse gênero, bem como destacamos seus aspectos mais relevantes.

As narrativas de aventura são frequentemente de fácil compreensão, pois apresentam enredos dinâmicos e acessíveis. Além do mais, contam com uma trama envolvente que prende a atenção do leitor desde o início. Esses textos seduzem o público por meio da construção de personagens heroicos, cujas jornadas são repletas de desafios e superações. A busca do herói por um objetivo claro, físico, emocional ou moral, cria uma identificação imediata com o leitor. Tal elemento estimula o interesse pela sequência dos acontecimentos e pelos desfechos emocionantes. Além do mais, a simplicidade na estrutura narrativa, aliada ao apelo à emoção e ao suspense, contribui para tornar as narrativas de aventura um gênero atraente e popular.

Nas palavras de Barbosa e Rovai (2012, p. 66), “[...] a expectativa ante o inesperado e a emoção consequente tomam conta do leitor, que veste a pele do herói, vivencia o perigo, com ele assume riscos e vence obstáculos”. Todavia, por serem consideradas narrativas voltadas ao entretenimento, acreditava-se que eram consideradas incapazes de levar o leitor à reflexão crítica. Essa perspectiva, entretanto, é vista como discriminatória pelas autoras, que afirmam: “não é o gênero por si só que determina se uma obra é rasa ou não. O que interessa é a qualidade do texto, suas possibilidades de entrada e seu potencial de sedução” (Barbosa; Rovai, 2012, p. 67).

Ainda que muitas histórias possam relatar aventuras, nem todas pertencem ao gênero narrativas de aventura. Para compreender essa distinção, é necessário examinar a trajetória histórica desse tipo de narrativa. O primeiro texto literário registrado, a *Epopéia do Rei Gilgamesh*, datado de aproximadamente 3.000 a.C., narra as aventuras do rei e semideus Gilgamesh.

Tal obra, um importante tesouro literário da Mesopotâmia, descreve as peripécias do protagonista, fortemente influenciadas por deuses e criaturas mitológicas. Desde então, inúmeras histórias contam algumas aventuras, mas não são consideradas propriamente do gênero, como é o caso de “[...] narrativas bíblicas, mitos, histórias exóticas de piratas e de tesouros, até aventuras espaciais de ficção científica ou feitos extraordinários de super-heróis” (Barbosa; Rovai, 2012, p. 82). De acordo com as autoras, para distinguir uma narrativa de aventura de outros gêneros, é preciso analisar o perfil do herói e o espaço em que a trama se desenvolve.

As narrativas míticas constituem um exemplo clássico de histórias em que o herói está profundamente ligado ao maravilhoso. Nesses relatos, o protagonista frequentemente é dotado de habilidades extraordinárias ou recebe auxílio de forças sobrenaturais, como deuses, criaturas fantásticas e eventos que transcendem a realidade. Assim, os desafios enfrentados pelo herói não são superados exclusivamente por meio de inteligência ou astúcia. Como apontam Barbosa e Rovai (2012, p. 83), o “[...] êxito está condicionado à ajuda de objetos ou seres superiores ao herói que, individualmente, não dá conta da tarefa”.

Em 1605, Miguel de Cervantes publica *Dom Quixote de La Mancha*, uma paródia dos romances de cavalaria, marcando uma revolução literária. O personagem Dom Quixote, um herói tragicômico, reflete a transição do ideal romântico para o realismo, e demonstra uma incompatibilidade entre os sonhos heroicos e a realidade.

Esse livro inaugura um novo paradigma literário, no qual o maravilhoso dá lugar ao real, e o herói passa a viver no mundo concreto, sem a intervenção de elementos sobrenaturais. No século XIX, com Alexandre Dumas e sua obra *Os Três Mosqueteiros*, surge um novo modelo de herói: mortal, humano e desprovido de poderes mágicos ou seres sobrenaturais, o qual enfrenta desafios apenas com base em suas próprias capacidades. E o herói das narrativas atuais, como são? No subtítulo a seguir, discutiremos as características desse herói moderno nas narrativas de aventura.

3.3 O Herói das Narrativas de Aventura

A origem dos romances de aventura está diretamente relacionada à popularização da imprensa. No período em que os jornais eram produtos de alto custo, sua tiragem e popularidade eram limitadas. Para ampliar a circulação, tornou-se necessário reduzir os preços e, conseqüentemente, atrair um número maior de leitores. Nesse contexto, as publicações passaram a incluir histórias de ficção, entre elas as narrativas de aventura, veiculadas em formato de folhetins. Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 89), “[...] por meio da fórmula ‘continua amanhã’, as histórias passam a ser publicadas em fragmentos e imediatamente conquistam grande número de leitores, ávidos por conhecer, nas ‘cenas do próximo capítulo’, as aventuras e o destino dos heróis da trama”.

As autoras destacam ainda que essas histórias foram gradualmente ganhando relevância até atingirem a proporção que têm hoje:

[...] dos folhetins do século XIX para os livros; dos livros para as telas de cinema, para o rádio, para a TV, ou mesmo para os games do século XX, o fato é que, ainda no século XXI, as narrativas de aventura — evidentemente modificadas pelos contextos históricos e sociais —, têm permanecido (Barbosa; Rovai, 2012, p. 81).

Para complementar, esses heróis, inicialmente popularizados nos folhetins, migraram para os livros, nos quais ganharam maior profundidade e complexidade. O avanço das tecnologias de comunicação possibilitou sua adaptação para diferentes mídias, como rádio, televisão, cinema e plataformas digitais, garantindo sua presença e renovação ao longo das gerações.

O herói na narrativa de aventura *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (2019), tem como protagonista Phileas Fogg, o qual representa um tipo específico de herói que se distancia dos arquétipos tradicionais baseados na bravura física e no combate direto com seu oponente. Diferentemente dos heróis clássicos movidos por coragem impulsiva e pela força física, Fogg se destaca por sua frieza, inteligência e planejamento. Caracteriza-se, ainda, como um homem racional e autodisciplinado, que confia na ciência, na organização e na precisão matemática para superar obstáculos. Seu desafio – dar a volta ao mundo em 80 dias – não se configura como uma missão épica convencional, mas como uma aposta fundamentada em cálculos exatos e no domínio das inovações tecnológicas de sua época.

Ainda que não corresponda ao perfil de um aventureiro clássico, Fogg é um herói atípico, pois enfrenta desafios com inteligência, persistência e engenhosidade, em vez de recorrer à força física ou à bravura tradicional. Sua trajetória é permeada por obstáculos diversos, como perseguições injustas, a exemplo da acusação de roubo de banco feita pelo detetive Fix, e contratempos logísticos, que exigem soluções rápidas e inovadoras.

Em determinados momentos, as decisões de Fogg evidenciam tanto sua capacidade de adaptação quanto seu senso de justiça, como ao adquirir um elefante na Índia para continuar a viagem após a interrupção da ferrovia ou ao salvar Aouda do sati, prática hindu em que viúvas eram imoladas na pira funerária do marido. Ao longo da trama, Fogg evolui de um homem solitário e disciplinado para alguém que valoriza as relações humanas, especialmente com Passepartout e Aouda. Sua verdadeira força manifesta-se na coragem, no senso de justiça e na capacidade de transformação. Dessa forma, sua jornada transcende uma simples corrida contra o tempo, tornando-se uma experiência de autodescoberta e crescimento pessoal.

As dimensões ensináveis do gênero narrativas de aventura abrangem aspectos sociocomunicativos, elementos composicionais e movimentos retóricos que estruturam esse tipo textual. Entre esses elementos, destacam-se o propósito comunicativo de entreter o leitor por meio de desafios e jornadas, a construção de um herói que enfrenta perigos sem recorrer a recursos mágicos e a ambientação detalhada, fundamental para a compreensão da história.

Além disso, a circulação histórica desse gênero, desde os folhetins do século XIX até sua presença no cinema contemporâneo, evidencia sua relevância cultural. No contexto educacional, a abordagem dessas dimensões permite aos alunos

compreenderem não apenas a estrutura narrativa, mas também os elementos estilísticos e discursivos que caracterizam o gênero, favorecendo a leitura crítica e a produção textual desse gênero. Nesse sentido, Oliveira (2015) explicita os aspectos do gênero textual que podem ser trabalhados, como exposto no Quadro 2:

Quadro 2 - Dimensões ensináveis do gênero

Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condição de produção, circulação e recepção	
<ul style="list-style-type: none"> • Finalidade (propósito comunicativo) do gênero <ul style="list-style-type: none"> • Assunto(s) que se pode(m) abordar • Quem escreve(u) • Onde o gênero circula <ul style="list-style-type: none"> • Fontes de informações para a produção escrita • Dois elementos importantes da narrativa de aventura <ul style="list-style-type: none"> • O herói • Estilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Distrair, entreter, proporcionar um momento de deleite e de emoções a partir de uma narrativa ficcional, de natureza literária. <ul style="list-style-type: none"> • Injustiças, intrigas, traições, vinganças, seduções, adultérios, duelos, a busca de um tesouro, aventuras de piratas no mar. • Escritores como Alexandre Dumas, Emílio Salgari, Robert Louis Stevenson, Jack London entre outros, principalmente no século XIX e início do século XX. Atualmente a produção de narrativas de aventura escritas está bastante reduzida. No cinema, um exemplo de narrativa de aventura é a trilogia — Esqueceram de Mim. <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, na Europa, as narrativas de aventura circularam na forma de folhetins, ou seja, em partes publicadas em jornais e revistas. Posteriormente, passaram a circular na forma de livros, divididos em capítulos, cada um desenvolvendo uma etapa da jornada do herói. • Notícias, relatos de viagens, processos judiciais; viagens realizadas pelo próprio escritor, que fornece informações sobre lugares e povos considerados —exóticos. No séc. XIX, os europeus estavam conhecendo povos e lugares (florestas, mares) de outros continentes, o que instigava a curiosidade sobre aventuras e perigos que esses lugares proporcionavam. • O ambiente e o herói. O enredo é construído de forma a dimensionar o ambiente, contextualizando e dimensionando as ações do herói, que se constituem a partir de um objetivo estabelecido em um determinado momento da trama. Este objetivo define uma jornada necessária de ser realizada. <ul style="list-style-type: none"> • Percebe-se que esses dois elementos, ou pelo menos um deles sempre aparece nos títulos das narrativas de aventura: <i>O Conde de Monte Cristo</i>; <i>A Ilha do Tesouro</i>. • Pode até possuir qualidades superiores às dos outros seres humanos, mas submete-se ao mundo natural, é mortal, sofre dor, medo, ansiedade, luta e vence os desafios sem a ajuda de seres superiores ou de objetos mágicos. <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem acessível e diálogos breves

<ul style="list-style-type: none"> • Público alvo • Tipo de resposta do leitor ao texto (atitude responsiva) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem gosta de aventura, do suspense deste gênero, que torce pelo herói, que —viaja— nos lugares e nas situações de perigo enfrentados pelo herói. • O leitor se diverte e torce pelo herói. Embora seja uma obra ficcional, contribui para a reflexão do leitor sobre diferentes lugares, povos, culturas e de valores.
Elementos composicionais visuais e verbais	
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos visuais • Características das informações verbais • Estilo • Foco narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas ilustrações de determinados trechos do enredo na capa e no meio do texto. • Título: geralmente destacando o herói, o lugar ou o objetivo da aventura. <ul style="list-style-type: none"> • Livro dividido em capítulos (quase sempre nomeados) que marcam cada etapa da jornada/aventura do herói. Legenda nas ilustrações reproduzindo o trecho do texto ilustrado; rodapé para esclarecer algum termo que se refira ao lugar ou tipo social não muito comum. • Muitas descrições para dar a dimensão do perigo que o herói precisa vencer. • Diálogos rápidos. Alguns marcam os pontos de virada da situação que o herói está enfrentando. <ul style="list-style-type: none"> • Os acontecimentos são narrados de forma ágil, com vocabulário simples, linguagem acessível. • Pode ser o narrador observador (texto narrado em terceira pessoa) ou o próprio personagem como narrador (texto narrado em 1ª pessoa).
Movimentos retóricos esperados para o desenvolvimento do texto, seja na jornada narrada em um capítulo, ou na obra como um todo	
<ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial das personagens, surgimento do herói • Estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada <ul style="list-style-type: none"> • Sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos • Momento de maior tensão da história 	<ul style="list-style-type: none"> • Um humano comum (vida comum) em um afazer cotidiano é apresentado ou exposto a uma situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo. Essa situação pode ser a chegada de um estranho (Quem é este homem que chega? O que ele traz? O que quer? Que cicatriz é aquela?), uma ameaça por pessoas ou situações ambientais, a curiosidade pelo desconhecido (O que tem naquele baú?). • Frente à situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo, o herói decide enfrentá-la com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época (sem ajuda externa de deuses ou poderes mágicos). <ul style="list-style-type: none"> • O herói terá que enfrentar e vencer os perigos que vão sucessivamente se apresentando e ampliando durante cada etapa da jornada. São enfrentados com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época. O herói conta também com a ajuda de outros personagens. • Os obstáculos/desafios se acumulam de forma a dar a impressão de que não haverá saída. Alguns capítulos encerram-se no clímax.

<ul style="list-style-type: none">• O desfecho do capítulo	<ul style="list-style-type: none">• Indica a superação do desafio daquele capítulo ou etapa da jornada. Essa vitória é apresentada como momentânea, pois as próximas dificuldades que serão enfrentadas já são sinalizadas no final do capítulo, dando um gancho para o próximo capítulo. São reveladas as qualidades do herói: senso de oportunidade, calma, agilidade, destreza, honra, persistência e, às vezes, até egoísmo.
<ul style="list-style-type: none">• O desfecho da história	<ul style="list-style-type: none">• No caso da leitura do livro todo, se dá com a superação do desafio ou perigo pelo herói que consegue atingir o objetivo almejado, assim a jornada é concluída.

Fonte: Oliveira (2015, p. 61)

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais se fundamentam na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, considerando o contexto e as interações sociais, conforme defendido por Bortoni-Ricardo (2008). Por sua vez, a pesquisa-ação, embasada nos estudos de David Tripp (2005) e Thiollent (2011), mostra-se pertinente por envolver uma intervenção direta no ambiente investigado. Tal aspecto permite a participação ativa dos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Por fim, discutimos as abordagens metodológicas da Sequência Didática (SD), conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ressaltando sua importância na organização do ensino e na promoção do desenvolvimento das competências textuais dos alunos. Dessa forma, a seção delinea os caminhos teóricos e metodológicos que sustentam este estudo, bem como destaca a relevância da articulação entre os fundamentos teóricos e a aplicação prática no contexto educacional.

4.1 Metodologia da Pesquisa

Esta investigação, de abordagem qualitativa, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, sob o parecer nº mero 6.998.512¹. Por se referir ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, notadamente, a leitura e a escrita, trata-se, então, de um fenômeno de importância, dado o cenário previamente apresentado.

A abordagem qualitativa defendida por Bortoni-Ricardo (2008) possibilita, por meio da pesquisa-ação, a proposição de alternativas viáveis para minimizar a problemática exposta neste estudo. Além do mais, permite valorizar as vozes e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, bem como para a interação em sala de aula.

¹ Clique [aqui](#) para acessar o Parecer.

Para fundamentar a pesquisa qualitativa, baseamo-nos nas teorias de Bortoni-Ricardo (2008), que propõe reflexões sobre a prática desde o planejamento até a execução das ações propostas. A autora destaca que “[...] a pesquisa qualitativa é um importante método para a investigação em ambiente escolar, pois procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). A pesquisadora argumenta, ainda, que:

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

No que concerne ao enfoque da pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) defende que essa abordagem segue o paradigma interpretativista, visto que “[...] não há como interpretar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, pois ele ou ela (aluno) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Desse modo, segundo a autora, “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Além disso, a pesquisa qualitativa na educação explora como os efeitos das práticas pedagógicas e sociais reverberam na aprendizagem dos discentes, a influência do ambiente escolar no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a dinâmica das relações entre educadores, educandos e demais atores educacionais. Nesse âmbito, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) aduz:

[...] objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, é o desenvolvimento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam. Esses acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Essa abordagem mais holística é valiosa para compreender questões complexas. Entre elas, frisamos as desigualdades educacionais, a inclusão de alunos

com necessidades especiais, as práticas inovadoras de ensino e as influências socioemocionais no processo educativo.

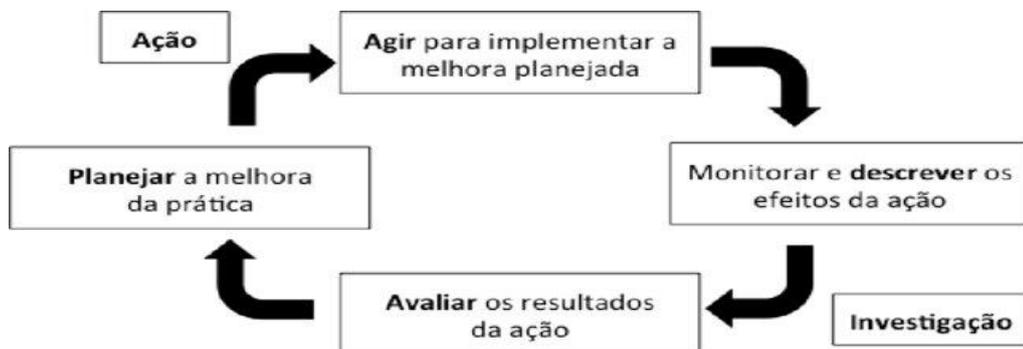
Como fundamentação metodológica para sustentar as ações de investigação propostas neste estudo, tomamos como base os postulados fornecidos por Thiollent (2011) sobre a pesquisa-ação, e entendida por David Tripp (2005) como uma pesquisa-interventiva. Segundo Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação é

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

Nesse mesmo viés, David Tripp (2005, p. 445) ressalta que a pesquisa-ação, de cunho educacional, “[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. O autor afirma, ainda, que a “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447).

No que concerne ao tipo de pesquisa defendida por Tripp (2005, p. 46), a pesquisa-ação, a investigação/ação, segue um ciclo, a saber: “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. A Figura 4 exibe um diagrama elaborado a partir dos pressupostos de Tripp (2005).

Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Lodi, Thiollent e Sauerbronn (2018) com base em Tripp (2005).

Além do mais, a pesquisa-ação é uma metodologia que integra pesquisa e ação. Seu objetivo consiste em solucionar problemas práticos ou melhorar determinada situação por meio da colaboração entre pesquisadores e membros da comunidade envolvida no estudo. No contexto desta pesquisa, os participantes são os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa-ação desenvolve-se em uma série de etapas. Inicialmente, ocorre a identificação de um problema ou questão específica dentro de uma comunidade ou contexto. Em seguida, pesquisadores e participantes trabalham conjuntamente na formulação de estratégias e intervenções que possam abordar a problemática identificada.

Ante o exposto, esta investigação direciona-se para o aprimoramento das habilidades de leitura e de produção textual dos alunos, uma vez que constatamos lacunas no desenvolvimento de habilidades essenciais para a disciplina de Língua Portuguesa. Dessa maneira, propomos não somente identificar áreas de melhoria, mas também buscar soluções práticas e personalizadas para otimizar o desempenho dos educandos em leitura e produção textual, de modo que aprimorem suas competências linguísticas. Segundo Gil (2002, p. 143)

[...] o planejamento da pesquisa-ação difere, significativamente, dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve, também, a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa.

4.2 Estratégias Metodológicas: a sequência didática no processo de retextualização

O ensino da escrita e da leitura no contexto escolar exige abordagens que incentivem não apenas a produção textual, mas também a reflexão e a adaptação do texto ao longo de diferentes processos. A retextualização, nesse sentido, configura-se como uma prática importante, visto que permite aos discentes reconstruírem textos a partir de diferentes contextos e objetivos comunicativos.

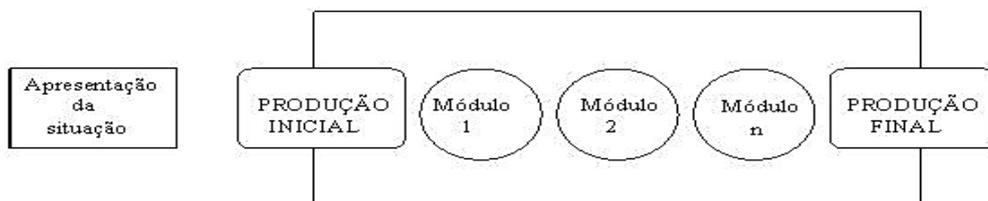
A SD, como estratégia metodológica, apresenta-se como um recurso eficaz para organizar e sistematizar os processos de ensino e aprendizagem. Ao proporcionar atividades sequenciais e estruturadas, a SD favorece a compreensão e

a prática da retextualização, estimulando os educandos a dominarem gêneros textuais e aprimorarem suas habilidades de escrita. Nesse âmbito, este estudo propõe analisar o desenvolvimento da SD como ferramenta no processo de retextualização, explorando suas potencialidades e desafios na promoção de uma aprendizagem significativa.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de retextualização no gênero textual narrativas de aventura, por meio de uma SD. Essa abordagem fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que afirmam: “[...] uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a finalidade de “[...] ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

A sistematização da SD integra, em seus módulos, o esquema exposto na Figura 5.

Figura 5 - Esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A abordagem proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da escrita fundamenta-se na aplicação de uma Sequência Didática estruturada. O processo inicia-se com a sensibilização dos estudantes para um tema específico, seguida pela produção textual inicial. Na sequência, realiza-se uma análise criteriosa dessa produção, destacando tanto os aspectos positivos quanto as áreas que demandam aprimoramento. Além disso, a construção do conhecimento é orientada por meio de um único gênero textual, proporcionando, aos discentes, atividades práticas direcionadas para a aplicação dos conceitos aprendidos. Durante esse processo, são realizados revisões e refinamentos, culminando em uma produção final aprimorada.

Para que a SD obtenha êxito, é essencial que o professor compreenda seu papel como mediador no processo. Antes de qualquer ação ou decisão, a definição dos objetivos da SD deve estar alinhada às habilidades e aos desafios dos educandos envolvidos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Nesse sentido, os autores destacam estratégias que precisam ser consideradas para garantir a progressão da aprendizagem dos alunos:

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedam as capacidades iniciais das crianças;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. Avaliar as transformações produzidas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 54).

Os referidos autores defendem que a SD permite ao estudante uma melhor apreensão de um gênero específico e auxilia na organização das ideias. Os pesquisadores frisam, ainda, que a avaliação é contínua, não se limitando apenas ao produto educacional, mas abrangendo todo o progresso dos discentes ao longo da SD. Essa perspectiva favorece uma aprendizagem mais completa e efetiva no desenvolvimento das habilidades de escrita.

A funcionabilidade da SD vem sendo discutida, reinterpretada e expandida por diversos estudiosos. Autores como Swiderski e Costa-Hubes (2009), Guimarães e Kersch (2012), Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015) citam lacunas na SD, especialmente no que diz respeito à ausência de etapas para um trabalho sistemático com a análise linguística, bem como à sistematização e à circulação do gênero textual. Nesse âmbito, Guimarães e Kersch (2012 p. 11) propõem os Projetos Didáticos de Gênero (PDG), enfatizando que “[...] além de dominar o gênero, o aluno vai fazê-lo circular, vai devolvê-lo ao seu lugar de origem, fazendo-o cumprir seu papel, compreendendo que escrevemos para agir no mundo”.

Várias pesquisas foram conduzidas sobre as SD. Araújo (2013) aponta dois trabalhos que evidenciam a necessidade de adaptações em função dos distintos contextos nos quais as SD são aplicadas: os estudos de Freitas (2006) e Gonçalves

(2012). O primeiro utilizou o conceito de SD para o ensino de narrativas de aventura no 3º ano do ensino fundamental, enquanto o segundo descreve uma experiência de ensino com o gênero carta de leitor em turmas de adolescentes.

Com base nesse estudo, Magalhães e Cristóvão (2018) elaboraram o Quadro 3, que sistematiza os resultados obtidos, conforme exposto a seguir:

Quadro 3 - Motivações para mudanças na SD e adaptações propostas

	Motivação para realizar mudanças na SD	Adaptação
Freitas (2004)	alunos desconheciam o gênero e as estratégias argumentativas escritas (falta de experiência dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública)	A autora não pediu a produção diagnóstica, iniciando por um módulo que se destinava a ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para depois ensinar a reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levar a escrever o gênero. As produções finais foram publicadas em jornal de referência da cidade.
Gonçalves (2012)	cansaço dos alunos em reescrever a produção inicial	Na escrita do artigo de opinião com turma de Ensino Fundamental, a pesquisadora reorganizou os módulos, levando os alunos a escreverem um novo texto, com novo tema como produção final.

Fonte: Magalhães e Cristóvão (2018, p. 93).

A análise exposta pelas autoras no Quadro 3 demonstra que a SD não necessita de reformulação, expansão ou crítica. Pelo contrário, evidencia-se que ela pode ser adaptada conforme as demandas e particularidades de cada contexto educacional.

Nesse âmbito, o trabalho desenvolvido por Magalhães e Cristóvão (2018) cita várias sugestões de adaptações, abordando diferentes perspectivas e avaliações sobre a SD, com base em estudos de múltiplos grupos de pesquisa. As autoras destacam a potência desse dispositivo didático, sistematizando, conforme Quadro 4, as características recorrentes nas propostas analisadas.

Quadro 4 - Características das SD recorrentes pelas propostas brasileiras

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD ou PDG, sendo um gênero o "alvo" e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço do aluno para produzir o gênero alvo.
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD nasce, quase sempre, de temas relevantes do entorno social do aluno (o que confere um caráter mais local envolvendo aprendizagens a partir da comunidade do aluno);
- a integração da SD a projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como a discussão de temas relevantes para a formação da cidadania;
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social que indica um gênero textual a ser estudado, e não o contrário;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a reescrita como um componente da SD;
- a interação que a SD proporciona entre discurso e análise linguística;
- o preceito da "didática ideal" (Bronckart, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães e Cristóvão (2018, p. 100).

Uma proposta mais recente, apresentada por Dolz, Lima e Zani (2022) é o modelo dos Itinerários Didáticos, instituído por Colognesi (2015), o qual prioriza o desenvolvimento da produção escrita a partir de um gênero predeterminado. Segundo Dolz, Lima e Zani (2022, p. 368), esse processo estrutura-se em

[...] cinco pilares principais: 1) o agir dos estudantes sobre os textos (escrever, analisar, ajustar); 2) andaimes/ancoragem para o acompanhamento do processo de escrita; 3) confrontação e a avaliação de textos entre pares; 4) reescrita de textos; e 5) reflexão metacognitiva.

Partindo dessa premissa, Dolz, Lima e Zani (2022) realizaram um minicurso para docentes intitulado "Da sequência didática ao itinerário para o ensino da expressão oral e escrita". Nessa proposta, os autores adaptaram o modelo de Colognesi (2015), incorporando não apenas a produção escrita, mas também a prática de oralidade. Além disso, ampliaram a abordagem ao incluir momentos de reflexão sobre diferentes versões do texto produzido, com vistas a reforçar uma perspectiva metacognitiva.

Como destacam Barros, Ohuschi e Dolz (2020, p. 13), "[...] os Itinerários não devem ser tratados em contradição ao dispositivo sequência didática, mas como uma forma de desenvolvê-lo". Dessa maneira, os Itinerários Didáticos representam uma

adequação da SD, expandindo e aprofundando suas etapas para abranger uma abordagem mais reflexiva e integrada da produção oral e escrita.

O desenvolvimento da SD no ensino da escrita e da retextualização, em suma, configura-se como uma estratégia eficaz para a organização do processo de aprendizagem. Isso ocorre porque essa abordagem oferece atividades estruturadas e contínuas, as quais promovem reflexão e aprimoramento textual.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) contribui significativamente para o conhecimento de gêneros textuais e para o desenvolvimento das habilidades de escrita, pois integra atividades práticas e uma avaliação contínua. No entanto, é importante reconhecer que a SD, embora poderosa, deve ser ajustada de acordo com as necessidades e as especificidades de cada contexto educacional, conforme demonstram Magalhães e Cristóvão (2018).

Nesse panorama, os Itinerários Didáticos, inicialmente propostos por Colognesi (2015) e, posteriormente, ampliados por Dolz, Lima e Zani (2022), emergem como uma evolução da SD. Tal abordagem incorpora oralidade e práticas metacognitivas, o que enriquece o processo de aprendizagem e proporciona a flexibilidade necessária para atender às demandas do ambiente escolar.

5 APLICAÇÃO DO PROJETO: CONTEXTO, PARTICIPANTES E METODOLOGIA

Esta seção apresenta do desenvolvimento do projeto, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos e os procedimentos metodológicos adotados. Inicialmente, descrevemos o ambiente de pesquisa, ressaltando suas particularidades e sua relevância para o estudo. Em seguida, apresentamos os participantes, cuja contribuição foi fundamental para o desenvolvimento desta investigação. Posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos implementados, com destaque para as etapas realizadas e os instrumentos utilizados. Dessa forma, a seção fornece um panorama detalhado do desenvolvimento da SD, permitindo ao leitor compreender as condições que orientaram cada módulo trabalhado.

5.1 Universo da Pesquisa: o município de Colíder-MT

Localizado às margens da MT-320 e a 32 km à esquerda da BR-163, em um ponto estratégico do Norte mato-grossense, o município de Colíder situa-se a 650 km de Cuiabá e a 180 km da divisa com o Pará. Considerado polo microrregional, abrange 11 municípios, com população total de aproximadamente 170 mil habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população estimada em 2022 era de 31.370 habitantes (IBGE, 2023).

Originalmente denominada Cafezal, Colíder surgiu durante a colonização da região na década de 1970, incentivada pelo Governo Federal para ocupação e desenvolvimento da Amazônia. Inicialmente, tratava-se de uma área de assentamento para pequenos agricultores. Como relata Oliveira (1998, p. 37), atraídas pelas notícias de prosperidade,

[...] famílias, oriundas dos estados do sul, onde a agricultura perdia espaço para a mecanização, as geadas não deixavam tirar com dignidade o sustento para suas famílias e, embalados pelos anúncios das emissoras de rádio: oferecendo vantagens neste 'Novo paraíso Familiar', vieram em busca de uma nova forma de vida.

Em 1974, a conhecida "Gleba Cafezal" já se encontrava totalmente ocupada, dando origem ao povoado que posteriormente seria denominado Colíder, resultado da fusão das palavras "Colonizadora + Imobiliária Líder", em referência ao colonizador

Raimundo Costa Filho. O município foi oficialmente criado em 18 de dezembro de 1979, completando, em 2024, 45 anos de emancipação política.

Assim como muitos colonizadores, diversas famílias migraram do estado do Paraná a procura de melhores condições de vida, atraídas pelas promessas de terras férteis e prósperas. No entanto, ao chegarem, depararam-se com uma realidade bem diferente da esperada. Enfrentaram grandes dificuldades e desafios, exigindo resiliência e sabedoria, pois não dispunham de recursos para retornar. Este cenário é retratado no seguinte trecho de um relato pessoal da professora-pesquisadora, realizado em 2023:

[...] com a colonização da região Norte de Mato Grosso na década de 70, meus pais, oriundos do estado do Paraná, migraram da cidade de Terra Roxa para Colíder. Na época, como todos os 'aventureiros', como assim meu pai dizia serem chamados, vieram para a região com o pouquíssimo recurso que tinham, tentar comprar um pedaço de terra e plantar café. A princípio vieram apenas meu pai e minha mãe, que ficava sozinha, sem vizinhos, sem comunicação em meio ao mato em uma casinha de tapera, quando papai precisava sair para resolver alguma coisa demorando, por vezes, dias para voltar. Passado um ano, os irmãos do meu pai também vieram morar no mesmo sítio. Meu pai contou-nos que os primeiros anos a produção e coleta do café foi boa, mas depois, por muitas chuvas, perderam grande parte e precisaram mudar a produção para garantir sustento. Meus irmãos e eu nascemos na zona rural da cidade de Colíder pelas mãos de uma amável senhorinha parteira que, como pai e mãe contam, já esperava fora de casa meu pai ir buscá-la com sacola de roupa e lenço na cabeça, quando a hora do nascimento dos filhos estava próxima. Ela fazia isso por conhecimento ou indicação divina. Morei na zona rural até os quatro anos, quando meu pai, que já havia perdido as esperanças com as plantações de café, de algodão entre outras tentativas de viver da roça, resolve morar na cidade, na época já emancipada.

Para a produção das narrativas de aventura, foram escolhidos como referência lugares mais conhecidos pelos moradores, incluindo bairros e pontos turísticos. Dentre esses, destacamos três espaços significativos, selecionados com base em vivências pessoais e emocionais da professora-pesquisadora.

- Rio Teles Pires (ou rio São Manuel): é um curso d'água, (Figura 6), que banha os estados de Mato Grosso e Pará, servindo como divisor natural entre essas unidades federativas. Seu percurso e afluentes abastecem diversos municípios mato-grossenses, destacando-se Sinop, Colíder, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Itaúba, Alta Floresta, Matupá, Carlinda e Paranaíta. Suas margens, de notável beleza cênica, concentram diversas pousadas e pesqueiros, constituindo-se em atrativo turístico de

relevância regional.

Figura 6 - Imagem do Rio Teles Pires



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

- Cachoeira Mercúrio (Figura 7): Situada a aproximadamente 26 quilômetros da cidade de Colíder, a cachoeira é o ponto turístico mais conhecido e procurado da região. O local conta com estrutura de restaurante, pousada e parquinho, além de uma cachoeira incrível e gelada.

Figura 7 - Imagem da Cachoeira Mercúrio



Fonte: Prefeitura de Colíder (2023).

- Cachoeira da Família (Figura 8): Um lugar super agradável e familiar, situado a 18 quilômetros de Colíder. O espaço conta com quiosques, uma bela cachoeira e uma piscina, além de uma trilha que leva até o morro.

Figura 8 - Imagens da Cachoeira da Família



Fonte: Prefeitura de Colíder (2023).

- Lago dos Pioneiros (Figura 9): Esse espaço é parte de um projeto de revitalização do Rio Jaracatiá, no município de Colíder-MT. O local recebeu essa denominação em homenagem aos pioneiros que chegaram à região e contribuíram para a construção da história do município.

Figura 9 - Imagem do Lago dos Pioneiros



Fonte: Prefeitura de Colíder (2023).

5.2 Universo da Pesquisa: Escola e Participantes

De acordo com consulta ao Projeto Político Pedagógico da instituição, a Escola Estadual André Antônio Maggi foi fundada em 2010 e está localizada no Bairro da Torre, Setor Oeste, em Colíder, Mato Grosso. Seu nome homenageia André Antônio Maggi (1927-2001), político e empresário do setor de soja. Criada pelo Decreto nº 2.379, de 22 de fevereiro de 2010, a escola desempenha um papel fundamental na educação da comunidade local. Atende alunos de bairros socialmente vulneráveis, os

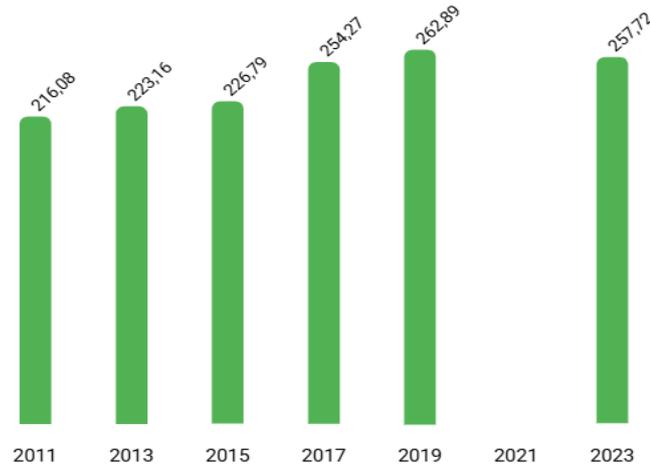
quais enfrentam desafios como violência doméstica, tráfico de drogas e desestruturação familiar (Escola Estadual André Antônio Maggi, 2024).

A instituição visa fortalecer o vínculo com a comunidade por meio de comunicação constante com pais e responsáveis, utilizando redes sociais, aplicativos de mensagens e realização de reuniões periódicas. Ademais, promove eventos culturais, esportivos e pedagógicos ao longo do ano, incentivando a participação ativa das famílias no cotidiano escolar. O acolhimento dos estudantes e de seus responsáveis é uma prioridade, sendo realizado desde o início do ano letivo. Durante esse processo, são apresentadas as normas e as diretrizes da escola, o que favorece a integração e o comprometimento com o processo educacional.

No campo pedagógico, a escola adota uma avaliação contínua da aprendizagem e realiza Conselhos de Classe bimestrais para acompanhar o desempenho dos discentes. Além disso, desenvolve projetos pedagógicos dinâmicos, como oficinas, jogos e gincanas, de modo a tornar o ensino mais envolvente. Estratégias baseadas na Justiça Restaurativa, como o Círculo de Paz, também são aplicadas para resolver conflitos e melhorar a convivência escolar. Com essas iniciativas, observou-se uma melhoria significativa na disciplina dos educandos e uma redução de conflitos interpessoais.

Os indicadores educacionais revelam tanto avanços quanto desafios. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, a escola obteve uma média de 257,72 em Língua Portuguesa. Embora os resultados demonstrem progressos ao longo dos anos, também se verifica uma queda significativa entre 2019 e 2023, possivelmente influenciada pelos impactos da pandemia, conforme ilustrado na Figura 10.

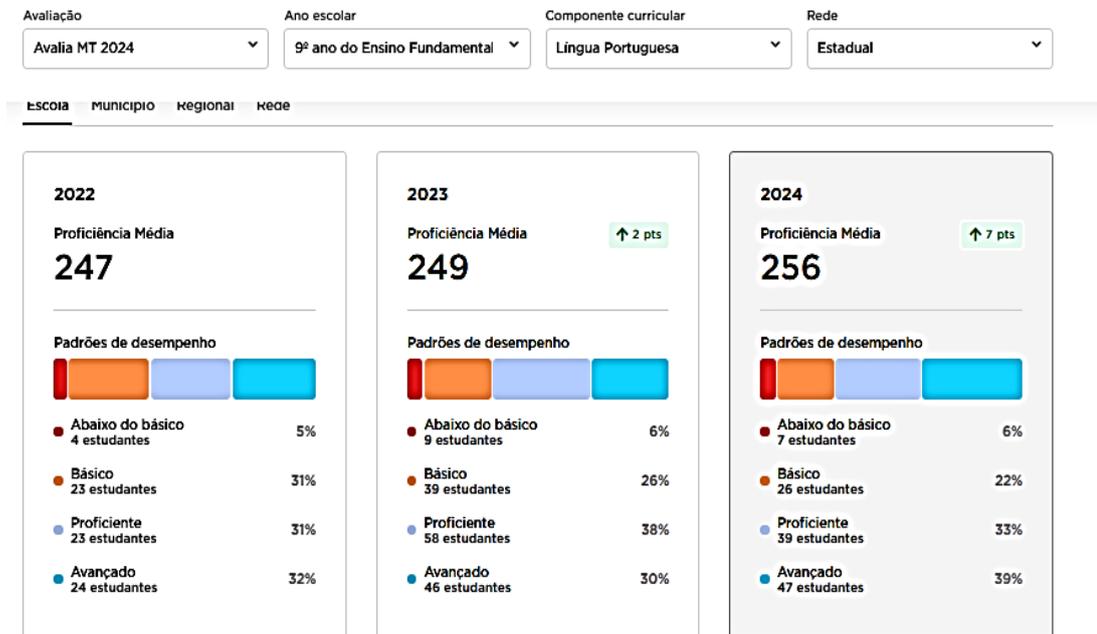
Figura 10 - Desempenho da escola nas edições do SAEB



Fonte: INEP (2024).

Os resultados da avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação² (CAEd) de 2023 apontaram uma média de 256 em Língua Portuguesa. Esse desempenho está 7 pontos acima da média da rede estadual, evidenciando um resultado favorável em relação ao contexto educacional do estado. Conforme ilustrado na Figura 11, esse índice apresentou um crescimento contínuo nos últimos três anos.

Figura 11 - Desempenho da escola nas últimas edições do CAEd



Fonte: CAEd (2024).

² CAEd - é um centro de pesquisa tecnológica da Universidade Federal de Juiz responsável pela Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Mato Grosso.

Os resultados obtidos tanto no SAEB quanto na avaliação do CAED são fundamentais para a escola, pois permitem uma análise detalhada do desempenho dos alunos e da efetividade das práticas pedagógicas. O fato de a escola ter uma média superior à rede estadual e demonstrar crescimento nos últimos anos indica avanços no processo de ensino e aprendizagem, refletindo o compromisso da instituição com a melhoria da qualidade educacional. No entanto, a queda observada entre 2019 e 2023 ressalta a necessidade de ações estratégicas para mitigar os impactos da pandemia e garantir uma evolução contínua.

A turma escolhida para realização da SD foi um sétimo ano, composto por 25 estudantes com idades entre 11 e 13 anos. Após sondagem e a avaliação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) do Estado de Mato Grosso, observamos a dificuldade nas habilidades de leitura e escrita dos discentes. Dados do aplicativo “Somos Avaliação”, disponível na plataforma “Plurall.net”, demonstram essa realidade, e expõem informações separadas por habilidades, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Habilidades cobradas na avaliação do sistema estruturado de ensino

Questão da avaliação e Habilidade da BNCC	Descrição da habilidade	Percentual de acertos
Questão 1 Habilidade BNCC: (EF69LP47)	<p>Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>Nível de dificuldade: Fácil</p>	70%
Questão 2 Habilidade BNCC: (EF06LP04)	<p>Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</p> <p>Nível de dificuldade: Fácil</p>	30%

Questão 3 Habilidade BNCC: (EF06LP06)	Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). Nível de dificuldade: Difícil	13%
Questões 4, 5 e 8 Habilidade BNCC: (EF06LP04)	Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. Nível de dificuldade: Intermediário e Difícil	34% 14% 39%
Questão 6 Habilidade BNCC: (EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Nível de dificuldade: Intermediário	39%
Questão 7 Habilidade BNCC: (EF67LP28)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Nível de dificuldade: Intermediário	21%

Fonte: Somos Avaliação (2024).

A avaliação do material estruturado analisou apenas uma habilidade referente à produção escrita, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 - Habilidade de produção textual cobradas no sistema estruturado de ensino

Questões 1, 5,6 e 7 Habilidade BNCC: (EF67LP36)	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. Nível de dificuldade: Intermediário (questão 1) e fácil (questão 5, 6 e 7)	5% 70% 40% 35%
---	--	-------------------------

Fonte: Somos Avaliação (2024).

A partir dos dados apresentados, analisamos as dificuldades dos discentes dessa turma em relação às habilidades de leitura e escrita. Além disso, buscamos

propor estratégias pedagógicas capazes de superar esses desafios no contexto educacional atual.

5.3 Desenvolvimento da Sequência Didática

A intervenção em sala de aula teve início no dia 29 de julho de 2024, no período matutino. Foram disponibilizadas 18 aulas de 50 minutos cada, sendo ministradas uma vez na semana. Organizamos as atividades em módulos, com o objetivo de reverter resultados não esperados nos índices escolares e resultados das avaliações e, acima de tudo, garantir uma aprendizagem de qualidade. Dessa forma, almejamos assegurar aos alunos as competências linguísticas básicas necessárias para uma comunicação social efetiva, atendendo às suas necessidades pessoais e profissionais.

A turma escolhida para o desenvolvimento da SD, em sua maioria, composta por discentes já conhecidos pela professora-pesquisadora, tornou o acolhimento caloroso e amigável (Figura 12). Desde o início, os estudantes demonstraram grande curiosidade ao perceberem que algo diferente estava acontecendo. Com entusiasmo, expliquei que o projeto fazia parte do PROFLETRAS, o qual eu estava cursando.

Essa explicação despertou muitas perguntas por parte dos participantes: “O que é isso, professora? Esse tal de mestrado?”, “O que é esse projeto?”; “Vai ter que pagar?” (Diário de bordo, 2024). Esses questionamentos revelaram não apenas a curiosidade natural dos educandos, mas também uma oportunidade valiosa para dialogar sobre a importância da pesquisa e as possibilidades de continuidade nos estudos.

Figura 12 - Acolhimento da turma



Fonte: dados da pesquisa (2024).

5.3.1 Apresentação da situação

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este é o momento de contextualização inicial do gênero por meio de um diálogo em que são explicadas sua função social e suas características. Essa etapa inicial é essencial para que os discentes compreendam a relevância do gênero no contexto comunicativo em que está inserido. Além disso, facilita a apropriação dos aspectos linguísticos e discursivos que o compõem.

Esse conhecimento preliminar serve como base para o desenvolvimento das habilidades de produção textual, pois prepara os estudantes para reconhecer e aplicar as convenções do gênero em sua própria produção escrita. Segundo os autores, “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Nas narrativas de aventura, gênero escolhido para ser trabalhado com os educandos, o herói tem papel fundamental no enredo. Ele é o personagem principal da história, que enfrenta desafios e supera obstáculos para alcançar um objetivo ou cumprir uma missão. Dessa forma, iniciamos com alguns questionamentos sobre as

preferências de leitura dos discentes dentro e fora da escola. Dentre as perguntas, indagamos: Quais tipos de textos gostam de ler? Em relação aos textos narrativos, quais são os favoritos? Também investigamos o que costumavam escrever no dia a dia.

Paralelamente a essa discussão, registramos no quadro branco as respostas dos alunos para sistematizar as informações coletadas. O resultado obtido está representado no Gráfico 1.



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A partir das respostas dos educandos, observamos que eles tinham pouco hábito de leitura. A maioria declarou não ter gosto por essa prática. Entre os gêneros mencionados, as narrativas de aventura se destacaram como as preferidas. Esses dados indicam a importância de uma ação conjunta entre escola, professores, discentes e famílias para promover o hábito da leitura.

Nesse contexto, é fundamental criar condições que despertem o interesse dos estudantes, utilizando os gêneros que já apreciam como ponto de partida. Para isso, a escola pode oferecer materiais diversificados e propor atividades que associem a leitura ao prazer e à descoberta, como rodas de leitura, contação de histórias e produções criativas. Além disso, o papel das famílias e da comunidade é indispensável para incentivar a prática leitora também fora do ambiente escolar.

Após esse momento, apresentei aos discentes alguns personagens e cenas de filmes que narram aventuras, por meio de *slides*³. Em seguida, realizamos uma roda de conversa baseada nos seguintes questionamentos:

- Vocês conhecem algum desses personagens?
- A que gênero textual pertence essa personagem?
- Já viram algumas dessas cenas em algum filme?
- Conhecem outros personagens que vivem histórias semelhantes?
- Como é o espaço em que eles atuam?
- Como são chamados esses personagens?
- Por que os super-heróis se diferem dos personagens das narrativas de aventura?
- Contem, oralmente, para a turma, alguma história que vocês já viveram ou presenciaram que foi uma verdadeira aventura.

Os questionamentos feitos durante a roda de conversa geraram importantes resultados para a compreensão do gênero narrativas de aventura. Inicialmente, os alunos reconheceram muitos dos personagens exibidos, demonstrando familiaridade com figuras populares e com enredos típicos desse tipo de narrativa. Esse reconhecimento imediato os ajudou a estabelecer conexões entre o conceito do gênero e suas vivências culturais e de entretenimento.

Ao refletirem sobre a que gênero textual pertenciam esses personagens, os estudantes começaram a identificar características essenciais das narrativas de aventura, como a presença de um herói que enfrenta desafios e busca alcançar um objetivo (Barbosa e Rovai, 2012, p. 66). Os personagens e os filmes mostrados foram: Percy Jackson, Peter Pan, Zorro, Indiana Jones, Jumanji e Família Croods.

Além disso, destacamos que, ao final da intervenção, seria publicado um *e-book* contendo as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa. Nesse momento, também entregamos alguns documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁵ e o Termo de Autorização para uso de imagem, som e voz⁶, para que fossem entregues aos responsáveis.

³ Clique [aqui](#) para acessar o documento.

⁴ Clique [aqui](#) para acessar o documento.

⁵ Clique [aqui](#) para acessar o documento.

⁶ Clique [aqui](#) para acessar o documento.

Para essa ação didática, utilizamos duas aulas de 50 minutos, com o intuito de desenvolver as seguintes habilidades:

EF67LP23: Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

EF67LP24: Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão (Brasil, 2018, p. 169).

5.3.2 Produção inicial

A etapa de produção inicial aconteceu no dia 31 de julho de 2024. Nessa ocasião, solicitamos aos estudantes a produção de um texto escrito em que eles assumissem o papel de personagem principal. A proposta era que narrassem uma situação em que tivessem vivido uma aventura (um passeio a um rio, um sítio, a outra cidade etc.). Além do mais, os discentes poderiam acrescentar personagens e incluir momentos fictícios para tornar o relato mais envolvente.

O objetivo dessa atividade foi diagnosticar e avaliar as habilidades individuais dos educandos na expressão escrita. Dessa forma, esperávamos que demonstrassem suas competências linguísticas, organização de ideias, coerência textual e criatividade. Para orientar a escrita, a proposta foi entregue em uma folha (Figura 13).

A produção inicial é fundamental para a SD, pois permite ao professor avaliar as capacidades e as dificuldades reais dos alunos, ajustando e modulando as etapas do ensino conforme necessário. Esse momento funciona como um ponto de partida essencial para a aprendizagem do gênero textual e propicia aos estudantes compreenderem suas características. Tal processo os auxilia a reconhecer suas limitações e estabelece uma base para o desenvolvimento progressivo de suas habilidades ao longo da SD. Destarte, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) citam que a produção inicial tem relevância como reguladora da SD, tanto para os educandos quanto para o docente.

Figura 13 - Ficha para a produção inicial




ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANÔNIO MAGGI
PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL
ALUNO: _____ TURMA: 7 ANO A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL DATA: ____/____/____

PRODUÇÃO DE TEXTO
 Você produzirá um texto contando uma situação em que viveram algum tipo de aventura (um passeio a algum rio, sítio, outra cidade, etc). Você será o protagonista nessa história, mas, caso queiram podem acrescentar mais personagens e acrescentar algo fictício para deixar seu texto com ar mais aventureiro.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Para essa produção, os participantes utilizaram uma aula de 50 minutos e desenvolveram as habilidades:

EF67LP30: Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

F67LP33: Pontuar textos adequadamente.

[...]

EF67LP36: Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual (Brasil, 2018, p. 171-175).

5.3.3 Módulos da sequência didática

Os módulos da SD têm o objetivo de trabalhar as fragilidades identificadas na produção inicial dos alunos. Cada módulo foca em aspectos específicos da produção oral ou escrita, abordando as dificuldades de forma isolada e progressiva. O processo segue do complexo para o simples, decompondo a tarefa em partes menores para trabalhar cada habilidade necessária (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2004). Ao término do processo, o intuito é retornar à produção final, momento em que os educandos aplicam os conhecimentos construídos ao longo das etapas que aprenderam. A SD

elaborada foi composta por seis módulos, os quais serão descritos e interpretados a seguir.

Módulo 1: Apresentação da narrativa de aventura *A volta ao mundo em 80 dias*

Iniciamos os módulos da SD no dia 9 de agosto de 2024, exibindo aos alunos uma breve explanação sobre a narrativa de aventura *A volta ao mundo em 80 dias*.

A volta ao mundo em 80 dias, de Júlio Verne, é um clássico romance de aventura publicado em 1872. A história começa em Londres, onde Phileas Fogg, um gentleman inglês metódico, conhecido por sua rotina impecável e hábitos reservados, faz uma aposta ousada no clube que frequenta: ele afirma ser possível dar a volta ao mundo em apenas 80 dias, algo impensável na época. Ele aposta 20 mil libras, uma fortuna, e parte imediatamente para cumprir o desafio. Fogg é acompanhado por seu recém-contratado criado francês, Passepartout, um homem prático, mas que logo se vê envolvido em aventuras muito além do que esperava. A jornada leva os dois por diversos países e continentes, utilizando trens, navios e outros meios de transporte, enfrentando atrasos, desastres naturais e desafios imprevistos. Ao mesmo tempo, eles são perseguidos pelo detetive Fix, que acredita que Fogg é o responsável por um assalto recente a um banco em Londres e tenta atrasá-lo a qualquer custo para prendê-lo. Durante a viagem, na Índia, Fogg salva a jovem viúva Aouda, que estava prestes a ser sacrificada em uma cerimônia religiosa. Ela se junta ao grupo e desenvolve um laço afetivo com Fogg. O trio passa por lugares como Suez, Bombaim, Hong Kong, Yokohama, São Francisco e Nova York, enfrentando situações como rebeliões, problemas com transporte e até um ataque indígena nos Estados Unidos. Apesar dos contratemplos, Fogg mantém sua calma e determinação, gastando grandes somas de dinheiro para superar cada dificuldade e cumprir o prazo. No entanto, ao retornar a Londres, parece que ele perdeu a aposta por um dia. Fogg se resigna, mas logo descobre que, ao viajar para o leste e cruzar diferentes fusos horários, ganhou um dia extra sem perceber. Ele chega ao clube no momento exato, vencendo a aposta. No final, Fogg também encontra felicidade ao se casar com Aouda, mostrando que a viagem trouxe mais do que apenas o cumprimento de um desafio (Caderno de campo, 2024).

Após esse momento, realizamos a leitura colaborativa do capítulo três da obra. Esse trecho aborda a proposta ao protagonista Phileas Fogg da viagem, que resultaria em sua volta ao mundo. Em seguida, organizamos os alunos em trios e distribuímos, para cada grupo, uma das aventuras vividas no romance *A volta ao mundo em 80 dias*. O objetivo era que os estudantes lessem o texto, organizassem e socializassem, em outra aula, sobre a experiência de Phileas Fogg e seu companheiro Passepartout. A apresentação poderia acontecer de forma livre, permitindo aos educandos utilizarem

recursos variados, como cartazes, exposições orais, *slides*, entre outras formas criativas. Definimos o dia 16 de agosto para a socialização das narrativas produzidas pelos grupos.

Nesse módulo, exploramos com os participantes o aplicativo Canva, utilizando os Chromebooks educacionais. Essa ferramenta foi implementada como suporte para a criação de imagens em aulas posteriores e como recurso para a elaboração de *slides* para as socializações orais dos trabalhos. Com o auxílio da professora-pesquisadora, os estudantes criaram seus perfis no aplicativo, garantindo que todos tivessem acesso e utilizassem suas funcionalidades de forma eficaz.

Para a realização das atividades propostas nessa aula, utilizamos duas aulas de 50 minutos cada. As habilidades desenvolvidas foram:

EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

[...]

EF67LP28: Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 159-169).

Figura 14 - Momento de leitura e elaboração das apresentações



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Sobre o Aplicativo Canva

O Canva é uma ferramenta online de design gráfico que permite aos usuários criarem uma ampla variedade de materiais visuais, como apresentações, cartazes, posts para redes sociais, infográficos e muito mais. Essa plataforma, muito popular devido à sua interface intuitiva e de fácil uso, conta com recursos de arrastar e soltar, de modo a propiciar que qualquer pessoa, mesmo sem experiência em design, elabore criações de alta qualidade.

Outro diferencial do Canva é sua vasta biblioteca de *templates*, fotos, ícones, fontes e elementos gráficos, que podem ser gratuitos ou pagos. Esses recursos tornam o processo criativo mais rápido e acessível. A plataforma propicia, ainda, a colaboração em tempo real, o que é útil para equipes que trabalham em projetos conjuntos.

O Canva possui uma versão gratuita, que inclui funcionalidades essenciais, e uma versão paga (Canva Pro), que oferece benefícios adicionais, como acesso a um maior número de *templates*, imagens *premium* e funcionalidades exclusivas. No entanto, todos os profissionais da educação têm o benefício de utilizar o Canva Pro sem custos. Para conhecer essa ferramenta, basta acessar a página por meio do link https://www.canva.com/pt_br/.

Módulo 2: Rotação por Estação de Aprendizagem

Este módulo foi realizado no dia 16 de agosto de 2024. Na ocasião, os alunos socializaram os capítulos que haviam lido (Figura 15). A maioria optou por utilizar slides e explanação oral. Enquanto um grupo (composto por três estudantes) realizava a apresentação, os demais foram instruídos a anotar em seus cadernos as respostas aos seguintes tópicos: Quem? Identificando o protagonista ou protagonistas; Onde? Espaço; Quando? Tempo; Quem conta a história?; Que tipo de narrador?

Figura 15 - Apresentação das Narrativas e Rotação por Estação de Aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após esse momento de socialização e interação, dividimos os discentes em grupos para que conhecessem os elementos do texto narrativo. Essa atividade ocorreu por meio da Rotação por Estação de Aprendizagem (Figura 16), que consiste na criação de um circuito dentro da sala de aula, em que cada estação propõe uma atividade diferente sobre o mesmo tema central - pelo menos uma das paradas deve

incluir tecnologia digital⁷. Essa abordagem híbrida considera que o aprendizado do educando ocorre, em parte, por meio do ambiente *online*, tanto dentro quanto fora da escola. Segundo Bacich (2016, p. 682),

[...] os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.

Cada grupo passou pelas estações, que receberam os seguintes nomes: Textos Narrativos, Personagem, Narrador e Foco Narrativo, Tempo e Espaço. Na rotação “Narrador e Foco Narrativo”, mediante o uso dos *Chromebook*, os alunos acessaram um vídeo no YouTube por meio do link <https://youtu.be/Kv5mCy9xrnA?si=GcZy-NQprF6LfCAF>. Em seguida, utilizaram um *QR Code* que os encaminhou para um jogo criado pela professora-pesquisadora.

O jogo foi desenvolvido na plataforma *Wordwall*⁸ e continha perguntas de múltipla escolha acerca do assunto. Esse aplicativo propiciou o acesso às respostas por grupo de estudo; possibilitando um acompanhamento mais preciso na aprendizagem. As demais estações continham explicações em forma de leitura e vídeos, além de atividades de compreensão.

Nessa aula, trabalhamos a habilidades EF67LP28, já descrita, e a habilidade EF69LP47. As atividades ocorreram em três aulas de 50 minutos cada.

EF69LP47: Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da

⁷ Tecnologias digitais usam números binários (0 e 1) para representar e manipular dados, como imagens, sons e textos. Elas permitem que dispositivos digitais, como computadores e celulares, processem essas informações por meio de estruturas internas e programações, possibilitando a visualização e interação com os dados nos dispositivos eletrônicos. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 4 nov. 2024.

⁸ É uma plataforma de jogos interativos digitais e possui acesso público. Foi projetada para proporcionar a criação de atividades personalizadas, múltiplas e versáteis, o que permite sua utilização em diversas disciplinas pedagógicas.

caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

Figura 16 - Rotação por Estação de Aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2024).

As atividades propostas, desenvolvidas por meio das estações de aprendizagem e do uso de recursos tecnológicos, contribuíram para ampliar a compreensão dos alunos sobre os elementos que estruturam os textos narrativos. A interação com os diferentes materiais e a realização do jogo possibilitaram que os estudantes explorassem, de forma mais dinâmica, aspectos como narrador, foco narrativo, tempo, espaço e construção dos personagens, em consonância com as habilidades previstas na BNCC.

Módulo 3: Revisão e correções textuais

Esta etapa da sequência didática foi realizada no dia 20 de agosto de 2024 e teve como objetivo proporcionar aos alunos uma análise crítica e construtiva das produções textuais elaboradas na fase inicial do projeto. O foco principal foi garantir que os discentes compreendessem a importância de respeitar a estrutura do texto narrativo em prosa, uma vez que identificamos diversas dificuldades. Entre os

principais problemas observados, destacamos a ausência de parágrafos, o uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas e a pontuação incorreta.

Por meio da análise dos textos narrativos produzidos pelos próprios educandos, buscamos identificar tanto as práticas bem-executadas quanto os desvios recorrentes no uso da ortografia, da pontuação, da estrutura e da coerência textual. A intenção era que, ao expor as produções sem a identificação dos autores, os estudantes pudessem se concentrar nos aspectos técnicos da escrita. Essa abordagem possibilitou que eles colaborassem de maneira espontânea na identificação de pontos passíveis de aprimoramento.

Adicionalmente, o momento teve como propósito reforçar a importância do respeito às normas da Língua Portuguesa, com foco na clareza e na organização textual, aspectos fundamentais para uma comunicação pertinente. Dessa forma, esperávamos que os alunos se sentissem mais preparados para a produção textual final, desenvolvendo habilidades essenciais para sua trajetória acadêmica e profissional.

Para essa atividade, selecionamos algumas narrativas escritas pelos educandos na produção inicial e, em conjunto, realizamos a análise dos textos. As produções foram expostas no televisor sem a identificação dos autores. Exibimos textos que não apresentavam desvios, bem como aqueles que continham alguns equívocos. Durante essa análise, o foco recaiu sobre aspectos ortográficos, estruturais, de coerência e concordância e, em seguida, iniciamos as explicações e atividades relacionadas a esses elementos.

Esclarecemos aos estudantes que esse momento não teria um caráter de crítica aos trabalhos expostos, mas, sim, de orientação para a produção textual final. Dessa maneira, convidamos os participantes a ler os textos e, de forma espontânea, citar desvios ortográficos, problemas no uso de letras maiúsculas e minúsculas, falhas na paragrafação e equívocos na pontuação. Além do mais, puderam sugerir alterações para tornar as produções mais claras e coesas.

As Figuras 17, 18, 19 e 20 ilustram trechos das narrativas que foram analisadas oralmente de maneira colaborativa.

Figura 17 - Texto para análise 1

Era uma vez um final de semana era domingo de manhã
 estava indo para um rio na floresta com meus pais,
 depois de andarmos muito chegamos no rio, ele estava
 diferente a entrada para a floresta não parecia
 a mesma mais estranha, após entrarmos eu reparei
 que quando mais andamos mais o mata fechava, então
 resolvemos voltar, quando eu viri para voltar um
 bicho todo preto apareceu na minha frente e zumbiu
 rapidamente, quando viri para perguntar para meus
 pais se eles tinham visto, mais eles não estavam, então fiquei
 desesperado e fui correndo, quando saí da floresta meus
 pais estavam na frente do carro me esperando, então
 fiquei feliz e vi que o dito preto apareceu e falou "Caro
 agora a floresta" então saí correndo para o carro

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Figura 18 - Texto para análise 2

Os dias foram se passando e prateada minha mãe
 que os dias de tanto a sabedoria dos agentes foi tanto
 a rumo de os mais agentes de estípidos e foi
 embocara mais no meio da caminhada agente tinha
 resolvido a pior notícia que minha filha tinha
 morrido aquela me tirou deixo todo mundo da
 minha família triste e eu fiquei bem alado mais eu
 tinha que continuar com a minha vida depois de
 minha mãe morreu aqui com a minha tia foi isso

FIM

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Figura 19 - Texto para análise 3

Uma aventura no espaço
 Meu pai, é um astronauta, e um dia,
 meu pai me disse:
 — Filha, eu estarei alguns meses fora, por conta
 do meu trabalho.
 — Tá bom pai, eu estarei te esperando quando
 voltar.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Figura 20 - Texto para análise 4

O meu primeiro jogo de Basquete
 Era na segunda semana de aula quando segunda-feira
 última aula era de Educação física era Basquete fiquei
 meio desanimado porque nunca tinha jogado Basquete
 na minha vida quando chegaram no quadro
 fizeram as explicações físicas de pois começamos
 a treinar e a mesma e aí comecei a jogar de
 Basquete depois que terminou a aula comentei
 com o professor onde para treinar Basquete ele
 falou nada pra secretaria de esporte e se esquece
 no Basquete foi lá com meu pai a mesma
 falar os treinos são ali na ret-quadra
 meu primeiro treino foi mais ameno no dia
 seguinte meu professor me encontrou na

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Para o desenvolvimento desse módulo, destinamos duas aulas de 50 minutos cada. Durante esse período, trabalhamos habilidades essenciais para a melhoria da escrita dos alunos, abordando aspectos fundamentais da estrutura textual e da clareza na comunicação escrita. Assim, desenvolvemos as habilidades EF67LP36 e EF67LP23, previamente descritas, além das seguintes habilidades:

EF69LP56: Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

[...]

EF67LP32: Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

[...]

EF07LP06: Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos (Brasil, 2018, p. 161-171).

A análise coletiva das produções revelou, de forma bastante evidente, que muitos dos desafios enfrentados pelos alunos estão diretamente relacionados às fragilidades no domínio das convenções da escrita, especialmente no que se refere à paragrafação, ao uso adequado da pontuação e das letras maiúsculas e minúsculas, bem como à construção de enunciados coesos e coerentes. Esses achados corroboram reflexões de autores como Antunes (2007), que aponta que a aprendizagem da escrita exige, além do conhecimento das regras gramaticais, uma constante prática reflexiva sobre os próprios textos. Observa-se, portanto, que o simples ato de escrever não garante, por si só, o desenvolvimento de competências textuais; é fundamental que o estudante seja conduzido a refletir sobre seu próprio processo de produção, identificando erros, compreendendo seus efeitos na comunicação e propondo estratégias de correção. Nesse sentido, momentos de revisão coletiva, como os realizados neste módulo, são essenciais, pois promovem uma aprendizagem mais significativa, na medida em que os alunos não apenas aplicam regras, mas compreendem sua funcionalidade na construção de sentidos.

Módulo 4: Elementos da narrativa: Enredo

Neste módulo, realizado no dia 27 de agosto, buscamos proporcionar uma experiência enriquecedora e interativa para os participantes. Para isso, utilizamos a leitura e a análise de um capítulo de uma narrativa de aventura. O objetivo foi

desenvolver habilidades de interpretação, discussão e compreensão dos elementos fundamentais da narrativa, além de incentivar o trabalho em grupo e o uso de tecnologias educacionais para tornar o aprendizado mais lúdico e dinâmico.

Para essa atividade, propusemos a leitura de um dos capítulos da narrativa de aventura “A Criatura”, escrita por Laura Bergallo, que pertence ao livro de mesmo nome, publicado em 2005. Inicialmente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e, em seguida, participaram de uma leitura compartilhada. Posteriormente, durante uma aula dialogada, levantamos questionamentos como: O que acontece no início da narrativa?; Existe algum conflito envolvendo o personagem?; Qual o momento mais tenso da trama, onde inicia a resolução desse conflito?; e Como a trama finaliza?

A partir dessas questões, os discentes participaram ativamente do debate. Após essa etapa, com o auxílio do quadro branco como suporte visual, explicamos os elementos que compõem o enredo, ou seja, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Esclarecemos ainda que, enquanto o capítulo analisado apresentava uma única trama, os romances, por serem mais extensos, frequentemente dispõem de várias tramas e, conseqüentemente, múltiplos enredos. Conforme pontuam Barbosa e Rovai (2012)

[...] as narrativas partem “de uma situação inicial de tranquilidade...e progride, quando surge um conflito. Complica-se a história ao estabelecer-se uma situação problemática, seguida da(s) tentativa(s) de solução. A solução do(s) problema(s) encerra a narrativa, que pode ou não ser acompanhada de um desfecho, trazendo de volta a situação de equilíbrio.

Para finalizar o módulo, os sujeitos da pesquisa receberam um QR Code (Figura 21) que os direcionou a um jogo interativo desenvolvido na plataforma *Wordwall*. Esse jogo continha 12 perguntas de múltipla escolha sobre as características do texto narrativo vistas até aquele momento. O objetivo dessa atividade foi reforçar o aprendizado sobre os elementos da narrativa. Como forma de incentivo, os três alunos que obtiveram o maior número de acertos receberam um pequeno mimo da professora.

Figura 21 - QR Code Elementos do Texto Narrativo



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Para a realização dessa etapa, utilizamos duas aulas de 50 minutos, nas quais desenvolvemos as habilidades EF69LP47 e EF67LP28 da BNCC.

O Módulo 4 proporcionou avanços significativos na compreensão dos elementos do enredo, especialmente situação inicial e conflito, embora alguns alunos ainda apresentem dificuldade em distinguir clímax e desfecho. A combinação de leitura, aula dialogada e recursos visuais favoreceu a construção desse conhecimento, enquanto o jogo interativo, acessado por QR Code, tornou o processo mais dinâmico, lúdico e motivador. Os resultados evidenciam que, embora haja progresso, é necessário retomar e aprofundar determinados conceitos, reafirmando que a aprendizagem se dá de forma gradual, reflexiva e mediada.

Módulo 5: Filme *A volta ao mundo em 80 dias*

No dia 3 de setembro, na sala de multimídia da escola, foi exibido, em um telão, o filme baseado no livro de Júlio Verne. O objetivo era estimular a imaginação e a criatividade dos discentes para a produção de suas novas narrativas de aventura. O filme está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=rMSHgL-jUC4> e expõe a história de Phileas Fogg e Passepartout de maneira divertida e repleta de aventuras.

Os estudantes, participantes da pesquisa, fazem parte da geração digital, e a integração de vídeos no ambiente educacional é um recurso tecnológico que potencializa a aprendizagem. A combinação de elementos visuais e auditivos cativa a atenção dos educandos e proporciona novas experiências de aprendizagem. Além disso, o uso de vídeos vai além do entretenimento, visto que facilita a compreensão de conceitos complexos ao permitir sua visualização prática.

Ao trazer uma abordagem multimídia ao ensino, os vídeos enriquecem o conteúdo e facilitam a conexão entre teoria e realidade. Moran (1995, p. 29) destaca a importância do trabalho escolar com vídeos como instrumento de leitura, afirmando que “[...] o jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo”. Corroborando essa perspectiva, Barbosa e Rovai (2012, p. 183) frisam que “[...] assistir a um filme de aventura, com cenas que causem tensão, são ações que podem mobilizar o interesse pelo gênero”.

Com o intuito de proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora, buscamos aguçar a imaginação dos alunos por meio da exploração visual oferecida nos vídeos. Acreditamos que essa abordagem não apenas complementa, mas também amplia o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes.

Após a exibição do filme, organizamos uma roda de conversa para que os educandos compartilhassem suas impressões. Eles relataram o que mais gostaram na obra, o que poderiam utilizar em suas produções e apontaram elementos que não apreciaram e que, por isso, não usariam.

Para essa atividade, utilizamos três aulas de 50 minutos, nas quais foram desenvolvidas as habilidades EF67LP28 e:

EF69LP46: Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva (Brasil, 2018, p. 157).

A exibição do filme *A Volta ao Mundo em 80 Dias* envolveu os alunos, estimulando sua criatividade e compreensão do gênero aventura por meio de uma linguagem visual adequada à geração digital. A roda de conversa permitiu que identificassem elementos narrativos importantes, embora alguns se focassem mais em cenas de humor e ação, sem aprofundar aspectos estruturais. Os resultados indicam que, para transformar o impacto audiovisual em aprendizado efetivo, é fundamental combinar vídeos com reflexão orientada, promovendo tanto a criatividade quanto o desenvolvimento crítico, conforme orienta a BNCC.

Módulo 6 - A criação do herói

Neste módulo, o objetivo consistiu em desenvolver a compreensão das etapas e dos elementos fundamentais que compõem uma história de aventura. Para tanto, enfatizamos as características essenciais desse tipo de narrativa. Explicamos oralmente aos alunos, com o suporte de uma TV, que uma narrativa de aventura se caracteriza pela presença de personagens corajosos imersos em uma jornada épica e perigosa. Frequentemente, essas histórias se desenrolam em cenários exóticos e mágicos, conferindo maior dinamismo à trama. Os protagonistas são responsáveis por conduzir o enredo, que é impulsionado por objetivos claros e pela presença de antagonistas ou conflitos centrais. Além do mais, a narrativa incorpora elementos de mistério, descoberta e ação. No decorrer da história, o protagonista passa por um significativo processo de transformação, frequentemente acompanhado por aliados leais, culminando em um desfecho surpreendente, no qual ele se consolida como o herói da trama. (Barvosa e Rovai, 2012)

Após esse momento, apresentamos a proposta para a produção final. Explicamos aos discentes que cada um receberia, por sorteio, um local da nossa região para ambientar sua narrativa. Dessa forma, todas as histórias seriam reunidas em um *e-book*, constituindo o produto educacional do projeto. Para garantir a unidade da coletânea, orientamos que o herói e seu companheiro fossem os protagonistas em todas as aventuras.

Assim como Phileas Fogg e Passepartout são os protagonistas da narrativa trabalhada, os educandos criaram seus personagens no aplicativo Canva, mediante o uso de Inteligência Artificial. Com o suporte dos *Chromebooks*, os participantes acessaram um *QR Code* que os direcionou ao aplicativo, onde puderam desenvolver suas personagens. Para auxiliá-los nesse processo, utilizamos o quadro branco e mostramos algumas opções que poderiam ser inseridas na descrição da personagem. Iniciamos com a seguinte fala:

[...] nosso personagem será único, então ele será do sexo masculino, jovem e criado em forma de desenho. Pense em quem pode ser seu protagonista. Ele pode ser baseado em um personagem real e inserido alguns elementos diferentes nele. Para isso, usem a criatividade de vocês (Caderno de bordo, 2024).

Em seguida, projetamos na TV a plataforma Canva e criamos um personagem como exemplo, demonstrando o processo de criação. No entanto, reforçamos que a produção dos estudantes deveria ser única. O texto utilizado para gerar o personagem da professora-pesquisadora foi:

[...] um herói de aventura em formato de desenho. Um rapaz, alto, magro, ruivo. Terá os olhos azuis e cabelo cacheado. Ele usará uma calça, botas, camisa verde e por cima da camisa um colete, estará em pé sobre uma rocha e segurando em uma das mãos uma lança. Usará um chapéu (Diário de bordo, 2024).

A IA disponível no Canva criou a Figura 22, exibida posteriormente aos alunos.

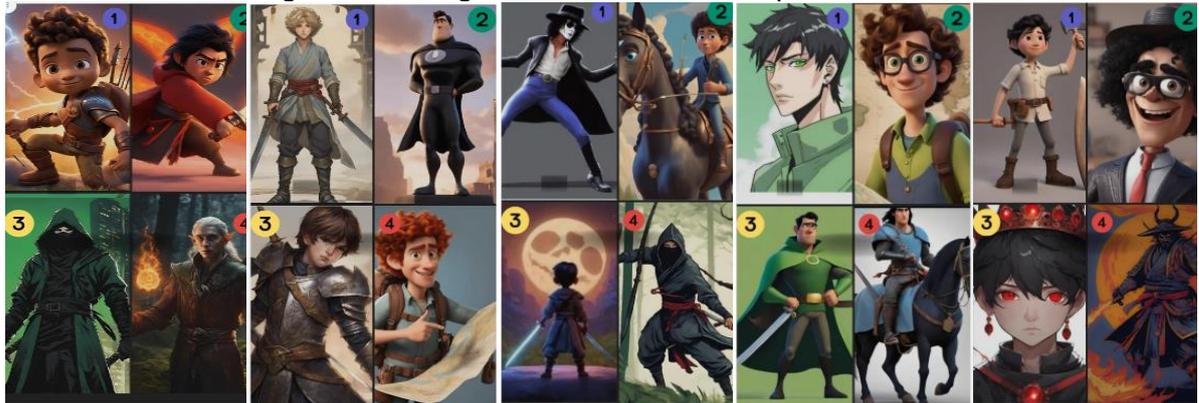
Figura 22 - Criação do herói



Fonte: elaborado pela IA (2024).

A proposta consistia em que cada discente criasse seu protagonista, utilizando a IA para solicitar as características desejadas. Dessa forma, puderam explorar detalhes como aparência, trajes, habilidades e até a mesma personalidade dos heróis. O resultado foi surpreendente! Surgiram imagens lindíssimas, que refletiram o talento e a imaginação dos participantes, como ilustrado na Figura 23.

Figura 23 - Imagens dos heróis criadas pelos alunos



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Essa atividade foi realizada no dia 12 de setembro e contou com duas aulas de 50 minutos cada, possibilitando o desenvolvimento de habilidades específicas, como:

EF69LP07: Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

[...]

EF69LP12: Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

[...]

EF67LP20: Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas (Brasil, 2018, p. 145-169).

Neste módulo, a criação do herói aprofundou a compreensão dos alunos sobre a estrutura das narrativas de aventura, ressaltando a jornada do protagonista e suas transformações. O uso da Inteligência Artificial no Canva incentivou a criatividade e

desenvolveu competências textuais e visuais, alinhadas às habilidades previstas na BNCC. A ambientação regional das histórias fortaleceu a conexão cultural dos estudantes com o projeto. A atividade demonstrou ser eficaz na integração de teoria, criatividade e tecnologia, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A escolha do herói

Após a criação das imagens, os profissionais da escola avaliaram os trabalhos por meio de uma enquete no *Google Forms*⁹. No total, 20 imagens foram criadas e organizadas em cinco grupos de quatro imagens cada. Os participantes da enquete escolheram uma imagem de destaque em cada grupo, garantindo uma avaliação clara e justa. A Figura 23 mostra os grupos de imagens na enquete.

Essa experiência não apenas incentivou o uso da tecnologia como ferramenta criativa, mas também proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar suas ideias de forma inovadora, além de permitir que expressassem sua criatividade de maneira única. Foi uma experiência incrível, na qual os estudantes demonstraram grande criatividade e comprometimento na construção de seus próprios protagonistas.

Isso porque, conforme bem explica Moran (2018, p.6)

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Para tornar a seleção mais participativa, convidamos os profissionais da escola para atuarem como jurados. Conversei pessoalmente com cada um deles e encaminhei-lhes uma pequena explicação de como deveriam proceder na avaliação, conforme o texto a seguir:

Olá, pessoal!

Como a maioria dos profissionais da escola sabe estou aplicando o projeto do Mestrado Profissional em Letras. Neste momento estou finalizando a aplicação do projeto na escola. Em um dos módulos do projeto foi apresentado a 'Inteligência Artificial' aos alunos para criação de imagens. Cada aluno criou, com o uso da IA, um herói para uma

⁹ Disponível em: forms.google.com (2024).

narrativa de aventura que eles estão produzindo. Dessas imagens, cinco serão escolhidas entre os profissionais da escola para que, após esse momento, os alunos escolham a melhor delas, que será a imagem do HERÓI do nosso *e-book* de narrativas de aventura. Peço, por gentileza, que acessem o link abaixo e me ajudem nessa missão. Grata,

Professora Heloiza A Ismael e Discentes do 7º ano A

<https://forms.gle/j6wy259aag9HYd2x5> (Diário de bordo, 2024).

Os profissionais que participaram da enquete relataram sentir prazer ao responder ao formulário e destacaram:

Professor 1: Prof., como foi gostoso responder o questionário. Eles devem ter amado fazer isso.

Professor 2: Que genial, essas personagens lindas criadas por IA e são únicas.

Técnico secretaria: Também gostei muito. Fiquei em dúvida ao escolher a melhor imagem.

Professor 3: Também fiquei com dúvida, só escolhi pensando em ser texto de aventura (Diário de bordo, 2024).

No total, 34 profissionais participaram da votação, selecionando as cinco imagens que melhor representavam um personagem e uma narrativa de aventura. As imagens escolhidas estão agrupadas na Figura 24.

Figura 24 - Imagens dos heróis escolhidos

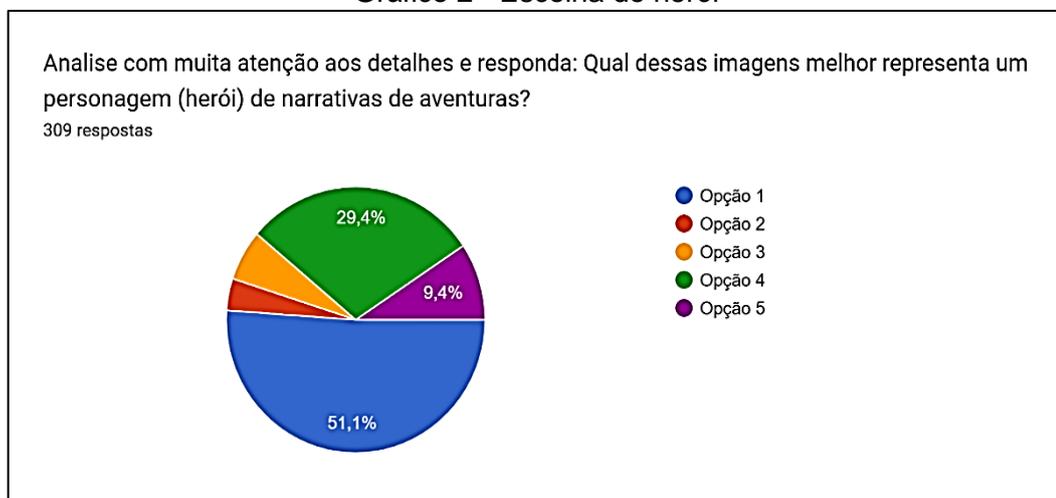


Fonte: dados da pesquisa (2024).

Com o resultado em mãos, os alunos que realizaram os desenhos visitaram as salas de aula do turno matutino para expor o projeto às turmas. Durante a visitação, explicaram como os heróis foram criados, destacando o uso do Canva e da IA como ferramentas principais. Em seguida, convidaram cada turma, individualmente, a se dirigir ao laboratório de informática para participar da votação que definiria o herói principal do nosso livro digital.

No laboratório, com o uso dos *Chromebooks* e o login pessoal de cada estudante, 309 discentes votaram e escolheram o personagem que será o protagonista da narrativa. O Gráfico 2 mostra o resultado.

Gráfico 2 - Escolha do herói



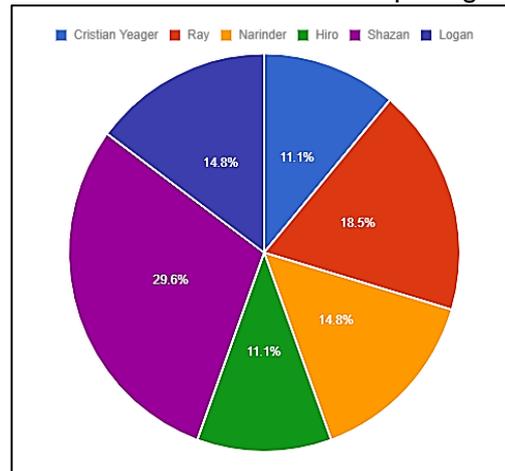
Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após a votação, fizemos a análise e a apresentação das imagens escolhidas. A opção 1 foi a mais votada, com 155 votos (51,1%) do total. Em segundo lugar, a opção 2 recebeu 76 votos (24,9%). A opção 5 conquistou 29 votos, equivalente a 9,4%. Por fim, as opções 3 e 4, juntas, somaram 44 votos, configurando 14,6% do total. Com isso, a imagem 1 foi a grande vencedora e passou a representar o nosso protagonista.

Como o protagonista Phileas Fogg nunca estava sozinho em suas aventuras, a imagem representada na opção 4 foi escolhida para ser seu companheiro. Todavia, nosso herói e seu companheiro ainda precisavam de nomes. Dessa forma, após conhecerem as características e os traços desses personagens, cada aluno analisou-os bem e escreveu, em um papel, o nome que considerava mais adequado.

Mais uma vez, agora com a mediação da professora-pesquisadora, selecionamos os seguintes nomes: Cristian Yeager, Hiro, Logan, Narinder, Ray e Shazan. Em seguida, realizamos uma votação no modo convencional, na qual expomos os nomes no quadro branco, e cada participante escolheu aquele que mais lhe chamou a atenção. O Gráfico 3 explicita o resultado da votação.

Gráfico 3 - Escolha do nome do protagonista



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A atividade de criação, avaliação e nomeação dos heróis, envolvendo o uso da Inteligência Artificial e a participação coletiva de alunos e profissionais da escola, demonstrou ser uma estratégia eficaz para estimular a criatividade, o engajamento e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, integrou tecnologia e colaboração, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e inclusivo. Essa experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que combinam inovação tecnológica com participação ativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e sociais essenciais na formação dos alunos.

Módulo 7 – Hora de conhecer o espaço da narrativa

Este momento da aula teve como intuito explorar, de forma criativa, os espaços que serviriam como cenário para as narrativas dos discentes. Buscamos incentivar a imaginação e a construção de histórias que envolvessem locais e trajetos reais do nosso município e da região, proporcionando um ambiente dinâmico para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

No dia 18 de setembro, explicamos que os espaços das narrativas de aventura seriam explorados por meio do aplicativo *Google Earth*, permitindo uma imersão visual nos ambientes das histórias. Para tornar a atividade ainda mais envolvente, realizamos um sorteio com os nomes dos locais que cada educando deveria observar e mapear. A partir dessas escolhas, orientamos os estudantes a desenharem o trajeto que o herói de suas narrativas percorreria, destacando as peripécias e os desafios que ele enfrentaria em cada local.

Essa atividade teve o propósito de incentivar a criatividade dos alunos e proporcionar uma compreensão mais detalhada e visual dos cenários que comporiam suas histórias, conectando o aprendizado de forma lúdica e interativa. A proposta demonstrou-se uma excelente forma de integrar tecnologia, criatividade e narrativa. Ao utilizar o *Google Earth*, os discentes não apenas exploraram os cenários de suas histórias de maneira imersiva, mas também conseguiram dar vida aos desafios enfrentados pelos heróis, desenvolvendo suas habilidades de imaginação e planejamento. Moran (2015, p.17) destaca que,

[...] se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Destinamos para essa etapa uma aula de 50 minutos, contemplando as habilidades EF67LP47 e EF67LP30.

5.3.4 Produção final

No processo de desenvolvimento das habilidades de escrita, é fundamental propiciar, aos discentes, oportunidades para revisar e aprimorar suas produções textuais. Por meio de um ciclo contínuo de criação, correção e reescrita, os estudantes têm a chance de se tornarem não apenas escritores, mas também leitores críticos de seus próprios textos, aprimorando sua compreensão linguísticas e discursivas. Nesse momento da SD, “o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.107).

Em continuidade ao projeto, iniciamos as produções textuais finais no dia 24 de setembro de 2024. Agora, com o espaço da narrativa e o protagonista já conhecidos, os educandos começaram escrever seus textos. As narrativas produzidas foram corrigidas e reescritas várias vezes. Para esse processo, utilizamos como referência os conceitos de Gonçalves e Bazarim (2013) sobre refacção textual, com o objetivo de que os estudantes se vissem como escritores e como leitores críticos de seus próprios textos.

Destacamos a relevância de valorizar e investir na produção textual dos alunos, promovendo seu desenvolvimento linguístico-textual-discursivo por meio da refacção textual. Passareli (2012), ao corroborar a abordagem de Gonçalves e Bazarim (2013), afirma que o redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo, de modo que as palavras rascunhadas se tornam lentes, auxiliando o escritor a enxergar os temas emergentes e o desenvolvimento do que deseja expressar. Destinamos duas aulas de 50 minutos para a produção textual. Para a revisão e a reescrita, convidamos os participantes a comparecer à escola no contraturno, em pequenos grupos, a fim de tornar o trabalho de leitura, releitura e refacção mais eficiente.

Dando continuidade, mostramos aos educandos o editor de texto Google Documentos, permitindo que digitassem suas narrativas para a publicação de um *e-book*. Esse material foi posteriormente editado no aplicativo Canva, e a revisão ocorreu de forma colaborativa entre mim e os estudantes, garantindo uma análise cuidadosa antes da publicação final. Após a revisão, o *e-book* foi publicado no blog da escola e no aplicativo Canva. Finalizamos o projeto com a apresentação desse material à comunidade escolar, promovendo a valorização do trabalho realizado pela turma.

Nessa etapa, desenvolvemos as habilidades da BNCC EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP36, EF07LP06 e EF69LP47, já citadas anteriormente, além das seguintes habilidades:

EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. [...]

EF07LP10: Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (Brasil, 2018, p. 159-173)

6 RESULTADOS EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E PRÁTICA

Esta seção tem como objetivo apresentar e interpretar os resultados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa, discutindo-os sob uma perspectiva teórica e prática. Para isso, analisamos três produções iniciais e três produções finais dos alunos, que constituem o elemento central desta investigação.

Exploramos essas produções de forma detalhada, com o intuito de compreendermos como os discentes se aprimoraram dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Além do mais, refletimos de que maneira essas práticas se relacionam com os fundamentos teóricos discutidos ao longo do estudo.

Para embasar a análise das produções, utilizamos os postulados de Barbosa e Rovai (2012), que abordam especificamente o texto narrativo e as narrativas de aventura, oferecendo “*insights*” valiosos sobre a estrutura e os elementos característicos desse gênero textual. Além disso, recorreremos às contribuições de Ruiz (1998), que discute estratégias para a correção de textos no ambiente escolar. A autora destaca a importância de uma abordagem que vá além da simples identificação de erros, de modo a promover a reflexão e a aprendizagem significativa. Complementando essa base teórica, os estudos de Koch e Travaglia (2001) sobre coerência textual se mostraram fundamentais para avaliar a clareza, a organização e a progressão temática nas produções dos alunos.

A análise realizada não se limitou à descrição dos resultados obtidos. Ao contrário, refletimos sobre a articulação entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscamos identificar como os conceitos teóricos foram compreendidos e utilizados pelos educandos, bem como os desafios e as potencialidades observados durante a execução das atividades. Essa reflexão permitiu avaliar o desempenho dos estudantes, bem como repensar estratégias pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do ensino de produção textual.

Por fim, este capítulo oferece uma compreensão dos resultados e destaca a importância de aliar fundamentos teóricos a práticas educacionais que estimulem a criatividade, a reflexão e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes. Dessa forma, esperamos contribuir para o debate sobre o ensino de escrita e a formação de leitores e escritores comprometidos com o processo de transformações sociopolítica e econômica.

6.1 Análise da produção inicial sob um olhar crítico

Para garantir um ensino mais comprometido com a mudança social, política e econômica, é fundamental compreender o que os alunos já sabem e quais desafios podem surgir ao longo do processo de aprendizagem. Nesse âmbito, a análise da produção inicial desempenha um papel essencial, pois permite identificar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero textual em questão e antecipar possíveis diferenças.

Para Barbosa e Rovai (2012, p. 192), “[...] a análise da produção inicial é muito importante, pois por meio dela fica explícito o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que ainda precisam saber, permitindo que se antecipem as dificuldades que poderão enfrentar no decorrer do trabalho”. Corroborando a ideia, Koch e Travaglia (2001, p. 12) citam que, para que um texto seja coerente, este não depende apenas do “[...] modo como se combinam elementos linguísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e o tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto”.

A produção inicial dos educandos representa um ponto de partida primordial para compreender seu nível de conhecimento sobre o gênero textual em foco. Mais do que um simples diagnóstico, essa análise propicia a identificação de desafios, a antecipação de dificuldades e o planejamento de intervenções pedagógicas mais assertivas. A partir dessa avaliação, é possível estruturar estratégias que ampliem as competências dos estudantes e os auxiliem no aprimoramento da escrita.

Com essa perspectiva, os textos iniciais de três discentes (Quadros 7, 8 e 9) foram analisados a seguir. Para fins de identificação, denominamos os participantes como Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2) e Aluno 3 (A3). O objetivo foi evidenciar tanto os aspectos já consolidados quanto aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos.

Quadro 7 - Produção inicial de A1¹⁰

O meu Primeiro Jogo de Basquete

Era a segunda semana de aula era numa segunda-feira utima aula era Educação-física era Basquete fiquei meio desanimado porque numqua tinha Jogado Basquete na minha vida quando chegamos na quadra fizemos os esercicios físicos de pois come samos a treinar o aremeso e ai comesei a gostar do Basquete e depois que terminou a aula comentei com o professor onde poso trinar Basquete ele falou vai lá pra secretaria de sports e se escreve

¹⁰ Texto original do aluno no [Anexo A](#).

no Basquete foi lá com meu pai a moça falou os treinos são ali no rok-guedes meu primeiro treino foi mais o menos o dia seguinte meu professor me encontrou no corredor e falou vai ter os escolares na próxima semana no sábado e domingo se agente ganha o estadual agente vai pro Brasileiro beleza eu falei sim foi pra casa e falei isso pros meus pais eles deixaram no outro dia ele posol na minha sala e disse vai ter treino aqui na escola as 16:00 a 17:00 e aí saía pro treino no do rok guedes que era das 17:00 as 21:00 era puchado mas aprendia muita coisa finamente chegou Sexta-feira íamos para alta-floresta fomos as 16:30 e chegamos 18:10 tiramos as bagagens do ônibus fomos pra sala arrumamos as nossas coisas o professor falou voçeis so tem jogo so amanhã fomos dormir sedo nos íamos enfrentar guaranta fiquei comedo porque os muleque do A falaram que eles jogam muito bem perdemos de 12-30 foi feio mas também agente treinava so 2 semanas e os cara treinava nava mais de dois anos perdemos os treis jogos voutamos para colider mas foi uma aventura.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O texto apresenta alguns aspectos positivos que merecem destaque. Primeiramente, ele é escrito de maneira pessoal e direta, o que cria uma conexão imediata com o leitor. Além disso, sua estrutura, apesar de passível de aprimoramento, segue uma sequência clara dos acontecimentos principais.

O autor narra, de forma simples e objetiva, sua jornada desde o desânimo na aula até o momento em que começa a gostar do basquete e participa de um campeonato. Esse tipo de progressão é interessante, porque reflete uma mudança pessoal, o que confere um tom de superação à história.

No entanto, ao analisar o texto do aluno A1, observamos que, embora seja uma narrativa de aventura, ele não seguiu completamente a proposta de produção. O relato concentra-se em um fato pessoal, no qual o estudante descreve algo que inicialmente não apreciava, mas que, após uma experiência, passou a gostar. Apesar disso, o texto apresenta alguns elementos característicos desse tipo de narrativa.

Como exemplo, notamos que o educando introduz as personagens — ele próprio e seus colegas — e as insere em uma situação inesperada, em um ambiente diferente do habitual. Essa mudança leva as personagens a saírem de sua zona de conforto, o que é um aspecto comum nas narrativas de aventura. Todavia, o autor não explora de forma suficiente as experiências vividas por elas nesse novo contexto. Faltam detalhes sobre como os personagens lidam com a situação e sobre os impactos do ambiente em suas ações e sentimentos.

Além disso, em uma narrativa de aventura tradicional, o herói é movido pela coragem e pela determinação em alcançar um objetivo claramente definido desde o

início. Entretanto, no texto do discente, esse objetivo não é explícito, e a aventura não se configura como grandiosa. Conforme apontam Barbosa e Rovai (2012, p. 66), “[...] na maioria das narrativas do gênero, o personagem principal é um jovem que, desafiado, assume riscos, confronta-se com perigos, contando apenas com suas qualidades morais e/ou habilidades físicas”. No caso analisado, o educando não se coloca nessa posição.

Apesar dessas limitações, algumas partes do texto remetem a uma narrativa de aventura, como a presença de desafios, o crescimento pessoal, a mudança de ambiente e a superação de adversidades. Esses elementos sugerem que o discente conhece parcialmente a essência do gênero, ainda que de maneira incompleta.

O texto do aluno A1, apesar de não atender plenamente às expectativas de uma narrativa de aventura, demonstra a incorporação de alguns elementos-chave do gênero, como a mudança de cenário e a superação de dificuldades. Contudo, há lacunas a serem preenchidas, especialmente no desenvolvimento das personagens, na clareza dos objetivos e na exploração mais detalhada das experiências vividas durante a aventura. Para isso, a SD proporciona módulos de desenvolvimento que auxiliam na superação dessas fragilidades até a produção final.

Além dos aspectos estruturais, o texto apresenta dificuldades que comprometem sua coesão e fluidez. Notamos erros de ortografia, ausência de pontuação adequada e problemas na paragrafação. Como resultado, há frases longas e mal estruturadas, o que dificulta a compreensão. Verificamos, ainda, problemas de concordância verbal e nominal, bem como repetições excessivas de palavras, que tornam a leitura do texto monótona. A linguagem informal, ainda que adequada para um relato pessoal, não dispensa a necessidade de revisão gramatical.

Nesse contexto, Koch e Elias (2009, p. 35) definem coesão como “[...] a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente”. Quando a coesão está ausente, o texto se torna apenas um amontoado de palavras desconectadas, sem sentido para o leitor. Da mesma forma, a falta de coerência pode gerar confusão, em vez de informar. Sem esses elementos, o texto não cumpre sua função, seja comunicar uma ideia, seja convencer o leitor ou instruí-lo.

Na sequência, analisaremos a produção inicial de A2, exposta no Quadro 8.

Quadro 8 - Produção inicial de A2¹¹

O grande salvamento

O ano era 2000, eu estava em casa ouvindo musicas do Michael Jakson até que eu recebi a noticia que eu ganhei passagem para ir a Los Angeles nos Estados Unidos, eu fiquei tão feliz que já pensei qual seria a minha primeira visita, o rancho Neverland a mansão e parque de diversão do cantor Michael Jackson.

No dia marcado, eu e minha família fomos ao aeroporto para pegar o avião, demorou muito mas enfim chegamos em Los Angeles, lá pedimos um taxi e fomos nos hospedar em um hotel, logo após fomos conhecer a imensa cidade, indo em shoppings, mercados, parques e etc.

Depois de um longo passeio, finalmente eu e minha família chegamos no hotel e dormimos, no dia seguinte eu fiquei tão animado para ir visitar Neverland que eu fiquei pronto em um instante, chegando lá eu fiquei tão nervoso ao ver meu ídolo Michel Jackson que quase desmaiei, eu e minha irmã brincamos tanto que cansamos. Eu gostei tanto de ficar nos EUA que pedi para minha mãe para que a gente ficasse mais 10 anos.

O tempo foi se passando e eu fui percebendo que o Michael Jackson parou de fazer os shows que ele sempre fazia, estava ficando triste, até que no mesmo dia, Michael Jackson anunciou que ia fazer uma turnê pelo o mundo de 50 shows, os fãs não estavam acreditando que ele conseguiria fazer 50 shows por conta de sua idade. No dia 24 de abriu de 2004 eu fiquei sabendo que Michael tinha vendido Neverland e se mudou para outra casa, então eu me infiltrei na casa e me escondi no quintal dele. Michael estava sofrendo de insônia e pedia vários remédios ao seu medico, como sabia que isso poderia mata-lo, eu o impedi de toma-los e então salvei sua vida.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O texto “O grande salvamento” (Quadro 8) é a produção inicial do A2 e reflete sua tentativa de criar uma narrativa de aventura, mesmo sem dominar plenamente as características do gênero. Nessa história, o autor se coloca como protagonista e vivencia uma experiência emocionante ao viajar para Los Angeles, conhecer seu ídolo Michael Jackson e, posteriormente, salvá-lo de um perigo. Apesar de a ideia central ter potencial, a narrativa ainda é simples e pouco desenvolvida, o que é compreensível para quem está iniciando na exploração desse tipo de texto.

A estrutura básica da narrativa está presente, com início (a viagem), meio (a visita a Neverland) e fim (o salvamento de Michael Jackson). Contudo, os eventos são descritos de maneira rápida, sem oferecer detalhes que envolvam o leitor. Por exemplo, a visita a Neverland e o momento em que a personagem salva Michael Jackson poderiam ser mais explorados. A inclusão de descrições do ambiente, dos sentimentos do protagonista e dos desafios enfrentados contribuiria para criar uma sensação de aventura mais autêntica e envolvente.

¹¹ Texto original do aluno no [Anexo B](#).

Além do mais, a coesão e a pontuação precisam de ajustes. O texto possui períodos longos, nos quais ideias, que poderiam ser separadas por pontos finais, são unidas por vírgulas inadequadas, fato que dificulta a fluência. Um exemplo disso é a frase: “No dia marcado, eu e minha família fomos ao aeroporto para pegar o avião, demorou muito, mas enfim chegamos em Los Angeles”. Para melhorar a clareza, a frase poderia ser reescrita da seguinte forma: “No dia marcado, eu e minha família fomos ao aeroporto. A viagem foi longa, mas, finalmente, chegamos a Los Angeles”.

Outro problema notado é a repetição excessiva de palavras, sobretudo o uso reiterado de “eu” no primeiro parágrafo. Tal aspecto poderia ser evitado com o emprego de sinônimos ou construções mais variadas. Nesse contexto, Koch e Travaglia (2001, p. 28) argumentam que a coesão estabelece “[...] a ligação, a relação, os nexos entre os elementos que constituem a superfície textual”. Além do mais, “[...] o mau uso dos elementos linguísticos de coesão pode provocar incoerências locais pela violação de sua especificidade de uso e função” (Koch; Travaglia, 2001, p. 43). Logo, a falta de coesão prejudica a fluência do texto e a compreensão por parte do leitor.

No que diz respeito aos elementos da narrativa de aventura, o texto expõe alguns componentes típicos do gênero, como a viagem para um lugar distante (Los Angeles), a emoção de conhecer um ídolo (Michael Jackson) e a ação de salvar alguém em perigo. No entanto, esses elementos ainda são superficiais. A visita a Neverland, por exemplo, poderia ser descrita com mais detalhes, destacando as atrações do parque e os sentimentos do protagonista ao conhecer seu ídolo. Da mesma forma, a cena de salvamento de Michael Jackson poderia ser mais emocionante, com descrições do ambiente, dos sentimentos do protagonista e dos desafios enfrentados. A inclusão desses elementos aumentaria a expectativa do leitor e tornaria a narrativa mais envolvente. Com o desenvolvimento dos módulos da SD, é provável que o aluno se familiarize melhor com as características do gênero e aprimore sua escrita.

É possível identificar, ainda, marcas de oralidade no texto, o que é comum em produções de discentes que ainda estão consolidando a escrita formal. Expressões como “demorou muito mas enfim chegamos” e “eu fiquei tão animado para ir visitar Neverland que eu fiquei pronto em um instante” refletem um registro mais próximo da oralidade. Essas marcas podem ser trabalhadas com o educando, demonstrando

como adaptar a linguagem para o contexto escrito sem perder a espontaneidade e a autenticidade da narrativa.

Outro aspecto a ser aprimorado é a formatação do texto. O estudante inseriu linhas entre os parágrafos, recurso que não se alinha às convenções formais da estrutura de um texto narrativo em prosa. Em narrativas, as mudanças de ideias ou cenas devem ser indicadas por novos parágrafos, sem a necessidade de espaçamento extra entre eles. Esse aspecto pode ser facilmente corrigido com orientações simples.

Destacamos, ainda, que a admiração de A2 pelo cantor e compositor Michael Jackson, que faleceu em 2009 devido a uma intoxicação por medicamentos, é algo emocionante. No texto, o educando menciona essa intoxicação e se coloca como herói da narrativa ao salvar seu ídolo. Embora a história seja fruto da imaginação do aluno, ele recria um ato real de maneira criativa. Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 147) expõem que “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Essa admiração pelo cantor se reflete em outras atividades do discente. A2 coleciona reportagens, tem produzido diversos desenhos do artista e se apresenta em eventos escolares caracterizado como Michael Jackson, conforme ilustra a Figura 25.

Figura 25 - A2 interpretando Michael Jackson



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora (2024).

A seguir, realizaremos uma análise detalhada da produção inicial de A3, explicitada no Quadro 9, examinando tanto os pontos fortes quanto as possíveis fragilidades identificadas.

Quadro 9 - Produção inicial de A3¹²

Uma viagem

Um dia eu e minha família fomos para uma cidade chamada Vitória lá tinha mar uma praia lindas os prédios era grandes nesse dia eu e minha família tinha ido para ver minha avó e minha bizavó elas mora vão em um prédio não muito grande era 3 andarno anda de baixo tinha um lugar de custura porque minha avó é custurera eu e meus pais ficamos 3 semanas lá agente foi todos os dias no mar comemos camaram batatinha eu ficava o dia todo no marjá minha irmã ela falava que a Aguá tava gelada mais e porque ela e muito friuzenta porque eu e meu pai ficava de boa na agua

Os dias foram se passando e pratoda minha disse que as férias de tinha acabado dai agente já tinha a rumado as mala agente se dispidiu e foi embora mais no meio do caminho agente tinha resebido a pior noticia que minha biza tinha morrido aquela no ticia deixo todo mundo da minha família trite eu fiquei bem alada, mais eu tinha que continua com a milha vida hojem dia minha vó mora aqui com a minha tia foi isso

FIM

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A produção inicial do A3, intitulada “Uma viagem”, apresenta características típicas de um texto em fase de desenvolvimento. Esse aspecto é natural para um estudante do Ensino Fundamental que ainda está construindo suas habilidades de escrita e ampliando seus conhecimentos sobre o gênero narrativo.

Em relação à estrutura do texto, observamos que o aluno não dividiu o conteúdo em parágrafos. Essa ausência compromete a organização das ideias e a clareza da narrativa, pois faz com que as informações fiquem aglomeradas, prejudicando a fluidez da leitura. Todavia, é possível identificarmos uma sequência narrativa básica, com início, meio e fim. Isso demonstra que o discente compreende a necessidade de organizar os eventos em uma ordem temporal. Assim, apesar de a estrutura ser embrionária, percebemos uma noção inicial de construção narrativa.

A organização dos parágrafos é essencial para garantir que as ideias sejam apresentadas de forma clara, coerente e bem estruturada. Para isso, é importante que cada parágrafo desenvolva uma ideia central, com informações que se conectem de maneira lógica, facilitando a compreensão do leitor. A construção dos parágrafos deve seguir uma sequência que permita ao texto fluir de forma harmônica, evitando que as informações fiquem desconexas ou soltas. Assim, escrever bem não é apenas juntar

¹² Texto original do aluno no [Anexo C](#).

frases, mas organizar pensamentos de forma ordenada, garantindo que o texto tenha sentido e cumpra seu objetivo comunicativo. Squarisi e Salvador (2008, p. 45) salientam que

[...] acima das palavras e das orações, o que dá sustentação ao texto é a organização das ideias em parágrafos. A estrutura dos blocos tem a mesma função dos trilhos dos trens. Por eles passam os comboios das orações e períodos. As frases precisam ser conduzidas de forma harmoniosa pelos precipícios, vales e montanhas. Sem isso, um texto pode se transformar num amontoado de ideias sem rumo – bem escritas, mas soltas ao vento.

No que tange à coesão, o texto mostra algumas falhas, como a repetição excessiva de palavras (“família”, “agente”, “mar”) e a ausência de conectivos que estabeleçam relações claras entre as frases e os eventos. Por exemplo, a transição entre os momentos de lazer na praia e a notícia da morte da bisavó poderia ser mais bem articulada com o uso de conectivos como “entretanto”, “porém” ou “de repente”. A falta desses elementos torna a narrativa um pouco confusa, especialmente no trecho em que o educando menciona a morte da bisavó, que surge de forma abrupta. Ainda assim, é possível perceber que ele tenta estabelecer uma linha narrativa, o que é um aspecto positivo e pode ser aprimorado com orientações sobre o uso de conectivos e a diversificação do vocabulário.

Em relação à coerência, o texto mantém uma lógica interna, apesar de algumas inconsistências. O discente consegue transmitir a ideia de uma viagem em família, descrevendo atividades cotidianas, como ir à praia e visitar parentes. No entanto, a narrativa perde um pouco de foco ao misturar elementos descritivos (como a menção ao mar e aos prédios) com eventos emocionalmente impactantes (a morte da bisavó). Essa mudança abrupta de tom pode confundir o leitor, mas também revela que o aluno está tentando expressar sentimentos e experiências pessoais.

Ainda que a produção esteja mais próxima de um relato de viagem ou de uma experiência pessoal, o educando demonstra potencial para desenvolver uma narrativa de aventura. Ele já consegue descrever cenários, como a praia e o prédio da avó, além de incluir personagens, como a família, a irmã, a avó e a bisavó. Com orientação adequada, ele poderá introduzir conflitos e situações desafiadoras que transformariam sua narrativa em uma aventura. Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) pontuam que “[...] é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, que apropriando-se dos instrumentos de

linguagens próprios aos gêneros estarão mais preparados para realizar a produção final”.

Em síntese, o texto de A3, embora apresente falhas em relação à estrutura, à coesão e à coerência, revela um esforço genuíno em contar uma história e expressar suas experiências. Com a aplicação da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ele poderá aprimorar sua escrita, aprendendo a organizar melhor suas ideias, utilizar conectivos, desenvolver conflitos e, eventualmente, construir uma narrativa de aventura mais elaborada.

6.2 Análise da evolução textual: melhorias nas produções escritas dos alunos

Neste subtópico, procedemos à análise das produções finais de três alunos. Ressaltamos que esses mesmos sujeitos da pesquisa, identificados como A1, A2 e A3 conforme estabelecido no capítulo anterior, tiveram seus textos iniciais previamente examinados, o que permitiu uma avaliação comparativa do desenvolvimento ao longo do processo investigativo. Com o intuito de identificar as melhorias observadas ao longo das três versões de seus textos, escrita inicial, reescrita e versão final, a análise foi fundamentada em teorias que discutem o processo de escrita e reescrita, como as de Ruiz (1998), Gonçalves e Bazarim (2013) e Passarelli (2012). Além disso, o processo de retextualização foi abordado com base em Marcuschi (2003) e Dell'Isola (2007), enquanto as características do gênero narrativas de aventura seguiram as propostas de Barros e Rovai (2012). Por último, os aspectos de coerência e coesão textual são analisados à luz das contribuições de Koch e Travaglia (2001).

Após a versão inicial, os discentes receberam bilhetes orientadores com sugestões para revisão dos textos. Nesse mesmo bilhete, convocamos os participantes para encontros no contraturno, em que as reescritas foram realizadas por meio de um processo dialógico entre aluno e professora-pesquisadora. Gonçalves e Bazarim (2013, p. 11) defendem o uso de bilhetes e confirmam que esses instrumentos têm potencial para estabelecer “[...] uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”.

Os Quadros 10, 11 e 12 ilustram a progressão da escrita de A1 ao longo de todas as etapas da SD, evidenciando seu desenvolvimento em diferentes momentos do processo.

Quadro 10 - Produção Final / Escrita Inicial de A1

A estrela caída

-Era uma ves Shazan ia a cachoeira família com seus familiares ele chamou seu Amigo Ray fomos cachoeira chegando lá vemamos a bricar até que agente começou a ver algo brilhante na trilha fomos até.
 - Meus familiares conversaram olha para a trilha elesam para a trilha mas não virão nenhu brilho pensaram que era brincadeira -mandaram agente ir bricar e denovo agente viu a brilhar decidido ver o que era aquele brilho
 - Primeiro verdadeiros que passam pelos mesus familiares eles não ião deixam eu e Ray ir sozinhos emocionantes que ir pela mata demorol um tempo -Paramos emfrente da trilha com medo mas fomos comemos a subir acadavez que agente subia o brilho mais, forte quando chegei – encima do morro era uma estrela tentou levantar jogamos ela para o céu e ela voltou para o devido lugar..

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 11 - Produção Final / Reescrita de A1¹³

A estrela caída

Em um dia Shazan foi a cachoeira da Família com seus familiares. Ele chamou seu amigo Ray. Chegando lá começaram a brincar, até que eles viram algo brilhante na trilha. Eles foram até os familiares e disseram:
 - Olham para a trilha!
 Eles olharam, mas não viram nenhum brilho e pensaram que era brincadeira. Eles pediram que Shazan e Ray voltassem a brincar. Novamente eles viram algo brilhando e decidiram ver o que era aquele brilho, para isso eles tinham que passar escondidos pelos familiares pois eles não iriam deixar os meninos irem sozinhos. Então decidi ir pela mata.
 Demorou bastante tempo e pararam em frente à trilha. Eles estavam com medo, mas começaram a subir. Quanto mas eles subiam mas forte o brilho deixado. Quando Shazan chegou perto do morro ele percebeu que aquele brilho era uma estrela. Tentou levantar ela, mas Shazan não conseguiu levantar então resolveu chamar Ray para ajudá-lo.
 Eles conseguiram levantar a estrela e a jogaram para o seu devido lugar.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 12 - Produção Final / Versão Final de A1

A estrela caída

Em um dia, Shazan foi à Cachoeira da Família com seus parentes. Ele chamou seu amigo Ray. Chegando lá, começaram a brincar até que eles viram algo brilhante na trilha. Eles foram até seus familiares e disseram:
 — Olhem para a trilha!
 Eles olharam para a trilha, mas não viram nenhum brilho e pensaram que era brincadeira. Então pediram que Shazan e Ray voltassem a brincar.
 Novamente os garotos viram aquele clarão e decidiram ver o que era aquilo, mas, para isso, eles tinham que passar escondidos pelos familiares, pois eles não iriam deixar os meninos irem sozinhos. Então decidiram ir pela mata. Enquanto subiam o morro, o vento

¹³ Textos originais da [versão inicial e reescrita](#) do aluno no Anexo D.

começou a soprar forte, e o céu escureceu. Quanto mais eles subiam mais forte o brilho ficava.

Ao se aproximarem os garotos perceberam que aquilo era uma estrela.

No topo do morro, uma figura sombria apareceu, protegendo a estrela. Era o Guardiã Celestial, que testaria a coragem dos dois amigos antes de permitir que tocassem nela. Eles ficaram com muito medo, mas sabiam que precisavam agir rápido antes que ela perdesse seu brilho para sempre. Shazan tentou levantá-la, mas não conseguiu. Então resolveu chamar Ray para ajudá-lo.

Eles conseguiram levantar a estrela e a jogaram para o céu. Ela voltou reluzente para seu devido lugar e os meninos ficaram felizes em tê-la salvado.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

6.2.1 Análise comparativa das três versões de A1

A primeira versão do texto “A estrela caída” (Quadro 10) apresenta uma narrativa inicial com potencial, porém marcada por problemas de coesão e coerência. As ideias surgem desconexas, com frases soltas e repetições desnecessárias, como o uso excessivo dos termos “agente” e “brilho”. Percebemos que o aluno reproduz características da oralidade na escrita, o que impacta na compreensão do texto. Essa relação é bem explicada por Marcuschi e Dionísio (2007, p. 105), que frisam:

durante um turno de fala, o falante pode mudar de ideia sobre o que está dizendo naquele momento, pode confundir-se na pronúncia de uma palavra ou na concordância verbal ou nominal, pode usar uma palavra inadequada, por exemplo. Para solucionar tais problemas, o falante corrige a sua própria fala, ou tem sua fala corrigida por um interlocutor.

Além disso, a estrutura do texto é confusa, constituída por apenas um parágrafo com travessões inadequados e erros de ortografia e pontuação. A narrativa também carece de elementos típicos do gênero narrativas de aventura, como desafios claros e uma resolução satisfatória. A retextualização do romance *A volta ao mundo em 80 dias* não estava evidente, e os personagens Shazan e Ray mostram-se pouco desenvolvidos, sem características que os tornem interessantes ou que remetam à relação entre Fogg e Passepartout.

Nessa fase, seguindo as orientações de Ruiz (1998), trabalhamos a revisão textual de forma interativa. A escritora enfatiza que a correção não deve se limitar a apontar erros, mas, sim, indicar caminhos para aprimorar o texto. Corroborando essa perspectiva, Passarelli (2012, p. 166) assegura que, para direcionar a reescrita, “[...] o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando

possibilidades de como poder resolvê-lo”. Nesse processo de revisão, o aluno, ao assumir o papel de leitor do próprio texto, deve questionar-se sobre a coerência e a coesão da produção.

Diante disso, orientamos o educando a ser leitor de seu texto e, com calma, revisar a pontuação e a ortografia, além de reorganizar as ideias em parágrafos mais claros. Após as primeiras alterações, recomendamos que ele desenvolvesse melhor os personagens e os desafios da aventura, aproximando a narrativa do gênero proposto. Para tanto, as teorias de Barbosa e Rovai (2012) sobre narrativas de aventura foram fundamentais. Segundo as autoras, esse gênero envolve “[...] peripécias emocionantes de heróis humanos, que atuam em uma realidade também humana” (Barbosa; Rovai, 2012, p. 190). Desse modo, o texto deveria explorar as emoções das personagens, o ambiente da aventura e o impacto da estrela no leitor, elementos ausentes ou insuficientes na primeira versão, conforme destacado ao discente por meio de bilhete (Quadro 13).

Quadro 13 - Bilhete orientador para A1

Bilhete Orientador

Oi, José

Adorei sua história! A ideia de uma estrela caída é muito criativa e cheia de magia. No entanto, precisamos de alguns ajustes. Vamos lá.

Cada nova ação ou fala deve começar em um parágrafo novo. Isso ajuda o leitor a acompanhar a história. Você usou travessões, onde, acredito que queria usar parágrafos. Outra dica é usar pontos finais e vírgulas, que ajudarão a organizar melhor suas ideias e evitar frases muito longas. O melhor é dividir as ideias em frases menores.

Atenção a algumas palavras que precisam de ajustes: ves, bricar, nenhu, demorol, entre outros.

Precisamos explorar mais os elementos da narrativa, como descrever melhor o cenário, as personagens. Isso ajuda o leitor a imaginar a cena. Uma dica é que você leia o texto em voz alta para ver se faz sentido. Se parecer confuso em algum trecho, revise e ajuste.

Você já tem uma história cheia de imaginação – agora é só organizar as ideias para deixá-la ainda melhor e podemos fazer isso juntos. Te espero dia 11/10 às 7h30.

Abraços,

Professora Heloiza

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na segunda versão (Quadro 12), o texto apresenta melhorias significativas. A coesão e a coerência estão mais bem trabalhadas, com o uso de conectivos como “até que” e “então”, os quais conferiram maior fluidez à narrativa. A introdução correta de diálogos, como “Olhem para a trilha!”, trouxe clareza à leitura. No entanto, persistem repetições vocabulares e uma carência de carga emocional. Ademais, a

caracterização dos personagens ainda é superficial, e a conexão com o romance original de Júlio Verne continua tênue.

Nessa etapa, focamos na revisão colaborativa presencial, prática que favorece a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Essa interação direta permitiu analisar com maior precisão os ajustes necessários, compreender as ideias do estuante e contribuir para o desenvolvimento da escrita de forma mais consciente. Assim, orientamos o aluno a explorar a relação entre Shazan e Ray, elaborando diálogos e características que os aproximassem da dupla Fogg e Passepartout. Da mesma forma, incentivamos a inclusão de detalhes sobre o ambiente e os desafios da aventura, a fim de criar suspense e mistério.

Para embasar essas mudanças, recorreremos novamente às teorias de Barbosa e Rovai (2012, p. 230), as quais destacam que, em uma narrativa de aventura, “[...] ao adicionar detalhes ‘realistas’ à cena, pode criar um clima e fazer com que os leitores deixem de ser meros espectadores e sintam-se rodeados da atmosfera criada na narrativa”. Nessa versão, o discente começou a incluir elementos, como a subida do morro e o brilho que se intensificava, mas ainda faltava um antagonista ou um desafio mais definido, o que foi trabalhado na terceira versão.

A terceira versão representa um avanço notável em relação às anteriores. A narrativa está mais coesa e coerente, com sequência lógica de eventos e emprego adequado de conectivos. A introdução de novos elementos, como o Guardião Celestial e a mudança no clima (céu escurecendo e vento forte), enriqueceu a trama e criou um clima de suspense típico do gênero. A resolução da história, com Shazan e Ray devolvendo a estrela ao céu, trouxe um desfecho satisfatório.

Ao longo das três versões, o aprimoramento do texto foi guiado por uma abordagem interativa, conforme proposto por Ruiz (1998) e Passareli (2012), evidenciando que a correção deve ser um processo construtivo e dialógico. Dessa maneira, o educando foi incentivado a refletir sobre suas escolhas e a aprimorar o texto de forma autônoma. A Figura 26 ilustra um desses momentos de orientação, demonstrando a dinâmica e interação.

Figura 26 - Orientações com A1



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os Quadros 14, 15 e 16 apresentam a evolução da escrita de A2 em cada etapa da SD, demonstrando seu avanço ao longo do processo.

Quadro 14 - Produção Final / Escrita inicial de A2

O misterioso homem de água

Em uma manhã de domingo, uma família foram a cachoeira Mercúrio para se divertirem, eles deixaram seus pertences na beira da cachoeira, até que quando a família pisou o pé na água ela começou a se mexer, levantando as pessoas como se fosse um pula pula, só que elas não sabiam é que há um homem que controla as águas, enquanto eles se divertiam o homem roubara seus pertences, após saírem da água e perceberem que foram roubados chamaram a polícia, mas após muitas buscas eles não conseguiam encontrar o ladrão, quase todos os dias a policia recebia varias denuncias de furto, mas nunca conseguiram encontrar o dono do crime e deram o nome de “O misterioso ladrão da água”.

Após muitas buscas, a policia postou essa noticia nas redes sociais, vendo isso Shazan se interessou pelo caso é começou a investigar, no lugar tinha câmeras, mas elas não conseguia flagrar a cena do furto, Shazan foi até o local e tentou pegar o ladrão bolando um plano com seu parceiro, como a cachoeira estava fechada por conta das denúncias eles iriam até a cachoeira e lá o Shazan se esconderia e o Ray seu parceiro deixava seus pertences e ia tomar banho. No dia os dois foram até o local e foram praticar o plano.

Todos estavam preparados para praticar o plano estava tudo acontecendo bem até que eles perceberam que não tinha homem nenhum pois o homem era a própria água, quando eles perceberam isso foram para uma base tentar capturar o homem água, depois de muito tempo bolando outro plano eles voltaram a cachoeira tentar capturar o criminoso, o homem água percebeu que estava sendo caçado e quando Shazan e Ray chegaram lá eles começaram a brigar com o homem água na sua forma humana, até que controlando a água o homem prendeu Shazan e deixou Ray escapar, Ray com uma arma congelante congelou o homem água mas acabou congelando o Shazan, mas usando seu raio laser derreteu o gelo que prendeu seu companheiro e conseguiu resgatá-lo, levando o bando para a policia e tirando seus poderes.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 15 - Produção Final / Reescrita de A2¹⁴**O misterioso home das águas**

Em uma manhã de domingo, uma família foi à cachoeira Mercúrio para se divertirem, deixaram seus pertences na beira da cachoeira, até que a família pisou o pé na água e ela começou a se mexer, levantando as pessoas como se fosse um pula pula. Só que eles não sabiam que havia um homem que controlava as águas.

Enquanto eles se divertiam o homem roubava seus pertences. Após saírem da água perceberam que foram roubados e chamaram a polícia, mas depois de muitas buscas as autoridades não conseguiram encontrar o ladrão. Aproximadamente todos os dias a polícia recebia várias denúncias de furto, porém nunca conseguiam capturar o criminoso e começaram a chamá-lo de “O misterioso ladrão da água”.

Após muitas buscas, a polícia postou essa notícia nas redes sociais, vendo isso um herói chamado Shazan se interessou pelo caso e começou a investigar, no local do crime havia muitas câmeras, mas elas não conseguiam filmar a cena do furto. Shazan foi até o local e tentou capturar o ladrão bolando um plano com o seu parceiro Ray. Como a cachoeira se encontrava fechada por conta de tantas denúncias, eles iriam até a cachoeira e lá Shazan se esconderia e o Ray deixaria seus pertences e ia tomar banho. No dia seguinte os dois foram até o local para executar o plano.

Todos estavam preparados para isso, estava tudo ocorrendo bem até que eles perceberam que não tinha homem nenhum, pois o homem era a própria água. Quando eles perceberam isso foram até a base secreta para criar um novo plano para conseguirem capturar o homem de água.

Depois de muito tempo bolando ideias para capturar o ladrão o plano ficou pronto. Eles voltaram para cachoeira e foram tentar capturar o criminoso. O homem da água percebeu que estava sendo caçado e quando Shazan e Ray chegaram, eles começaram a lutar contra o homem da água em sua forma humana.

Desprevenidos, Shazan ficou preso dentro de uma bolha enorme de água feita pelo ladrão, quase se afogando, Ray se livrou e usou sua arma congelante e congelou o homem de água, mas acabou também congelando o Shazan. Ray, como era muito inteligente, conseguiu reverter sua arma para que ela pudesse derreter as coisas. Dessa forma ele conseguiu descongelar seu parceiro e o levou o ladrão até a polícia. As autoridades o levaram até um laboratório para retirar seus poderes.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 16 - Produção Final / Versão Final de A2

O misterioso homem das águas

Em uma manhã ensolarada de domingo, uma família decidiu visitar a cachoeira Mercúrio para se divertir. Eles deixaram seus pertences na beira da água e, ao pisar na cachoeira, algo estranho aconteceu: a água começou a se mexer, levantando as pessoas como se fosse uma cama elástica. O que eles não sabiam era que um homem misterioso, capaz de controlar as águas, estava observando tudo.

Enquanto a família se divertia, o homem usou seus poderes para roubar seus pertences. Ao saírem da água, perceberam que haviam sido roubados e imediatamente chamaram a polícia. No entanto, após muitas buscas, as autoridades não conseguiram encontrar o ladrão. Nos dias seguintes, a polícia recebeu várias denúncias de furtos na região, mas o criminoso sempre escapava. Por isso, começaram a chamá-lo de “O Misterioso Ladrão da Água”.

Frustradas, as autoridades decidiram compartilhar o caso nas redes sociais, na esperança de obter pistas. Foi então que um herói chamado Shazan se interessou pelo mistério e resolveu investigar, oferecendo ajuda à polícia. No local dos crimes, havia muitas

¹⁴ Texto original da [produção inicial e reescrita](#) do aluno no Anexo E.

câmeras, mas nenhuma conseguia capturar o ladrão em ação. Shazam e seu parceiro Ray foram até a cachoeira, que estava fechada devido aos roubos, para montar um plano.

No dia seguinte, os dois voltaram ao local para executar a estratégia. Shazam se escondeu enquanto Ray deixou seus pertences à vista e fingiu tomar banho. Tudo parecia correr bem, até que perceberam algo surpreendente: não havia nenhum homem à vista. O que eles não esperavam era que o ladrão fosse a própria água!

Assustados, Shazam e Ray correram para sua base secreta para criar um novo plano. Depois de horas de preparação, eles finalmente voltaram à cachoeira. Desta vez, estavam determinados a capturar o criminoso. O ladrão, percebendo que estava sendo caçado, assumiu sua forma humana e começou a lutar contra os heróis.

Durante o confronto, Shazam foi surpreendido e ficou preso dentro de uma enorme bolha de água criada pelo ladrão, quase se afogando. Ray, rapidamente, usou sua arma congelante para deter o homem de água, mas acabou congelando Shazam também. Com sua inteligência aguçada, Ray ajustou a arma para derreter o gelo, salvando seu parceiro e capturando o ladrão.

O homem de água foi entregue às autoridades, que o levaram a um laboratório para remover seus poderes. Finalmente, a paz voltou à cachoeira Mercúrio, e Shazam e Ray foram aclamados como heróis.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

6.2.2 Análise comparativa das três versões de A2

Nas três versões analisadas, observamos uma evolução significativa na construção da narrativa, na coesão discursiva e no desenvolvimento dos personagens, sobretudo no homem que controla as águas e na dupla de heróis, Shazan e Ray, que remetem à retextualização do romance *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (2019).

Embora presente os elementos básicos de aventura e mistério, a primeira versão contém falhas consideráveis na coesão e na clareza dos acontecimentos. A estrutura confusa, com parágrafos extensos e divisão pouco definida entre as partes da narrativa, dificulta a compreensão do enredo pelo leitor. As transições entre as cenas ocorrem de forma abrupta, com ações desconexas. Um exemplo disso é o momento em que o homem “roubara seus pertences”, que surge de repente, sem preparação adequada, prejudicando a fluidez narrativa.

A pontuação inadequada, com ausência de vírgulas e pontos finais em posições estratégicas, compromete a fluidez e a compreensão do texto. Como destaca Antunes (2003, p. 45), “[...] os sinais de pontuação e o uso explícito de conectivos, entre muitos outros recursos, tendem a suprir instruções que, na fala, são dadas por recursos como a entonação, as pausas, os acentos de voz etc.”. Isso significa que a pontuação não apenas organiza as ideias, mas também reproduz a

dinâmica da fala, garantindo que o leitor consiga acompanhar o ritmo e a intenção do autor.

O vilão, denominado “homem de água”, é introduzido de maneira vaga, com seus poderes e a relação com a água pouco explorados. Essa caracterização superficial enfraquece a figura do antagonista e diminui o impacto narrativo. Tais deficiências estruturais comprometem o ritmo da leitura e impedem que o texto atinja todo o seu potencial. De acordo com Passareli (2012, p. 161), “[...] a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram organizadas de modo claro e coerente”.

Com o intuito de orientar o aluno na reescrita e no aprimoramento do texto, entregamos o bilhete exposto no Quadro 17.

Quadro 17 - Bilhete orientador para A2

Bilhete Orientador

Oi, Luiz

Sua história sobre o “Homem de Água” é muito criativa e cheia de ação, no entanto, há alguns pontos que podem ser ajustados para deixar o texto mais claro e envolvente.

Separe os parágrafos. Cada nova ação ou fala deve começar em um parágrafo novo. Isso ajuda o leitor a acompanhar a história. Outra dica é usar pontos finais e vírgulas, que o ajudarão a organizar melhor suas ideias e dar ritmo ao texto.

Além disso, algumas concordâncias precisam ser revistas como: “uma família foram”, “elas não conseguia”, entre outros.

Precisamos explorar mais os elementos da narrativa, como descrever melhor o cenário, as personagens, como falar mais sobre o “Homem de água”. Isso ajuda o leitor a imaginar a cena e criará mais impacto ao leitor.

Uma dica é que você leia o texto em voz alta para ver se faz sentido. Se parecer confuso em algum trecho, revise e ajuste.

Você já tem uma história cheia de imaginação – agora é só organizar as ideias para deixá-la ainda melhor e podemos fazer isso juntos. Te espero dia 11/10 às 9h30.

Abraços,

Professora Heloiza

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na segunda versão, notamos um maior esforço na construção da coesão entre ideias, tornando a relação entre eventos mais clara. O enredo ganha organização mais estruturada, com frases melhor conectadas e progressão mais fluida. A inclusão de detalhes sobre os personagens, especialmente o plano elaborado por Shazan e Ray para capturar o vilão, contribui para a construção do mistério e da tensão, embora esse trecho ainda apresente certa confusão.

A figura do herói começa a se delinear com maior profundidade, destacando-se Shazan como protagonista ativo que não se limita a investigar, mas também se

prepara estrategicamente para enfrentar o vilão. Outro ponto a destacar é o surgimento da bolha de água utilizada pelo antagonista para aprisionar o herói, recurso que intensifica a tensão narrativa. Esse momento cria um impacto significativo, pois coloca o protagonista em perigo iminente, capturando a atenção do leitor e elevando a expectativa quanto ao seu possível escape.

Quanto à estrutura textual, a segunda versão apresenta notáveis melhorias na paragrafação, conferindo maior fluidez ao texto e facilitando a leitura. Apesar de a aventura se tornar mais palpável, percebemos que o texto ainda poderia ser mais desafiador e intrigante, particularmente no que diz respeito às motivações do vilão e ao desenvolvimento das habilidades dos heróis.

A terceira versão, por sua vez, é claramente mais refinada. A estrutura ganha coesão, com introdução mais detalhada dos elementos da história e progressão suave dos acontecimentos. As transições entre cenas são bem realizadas, o que proporciona ao leitor compreensão mais clara dos eventos.

Ademais, a descrição da cachoeira e a caracterização do vilão, agora apresentado como verdadeiro controlador das águas, adquirem profundidade, enriquecem a trama e tornam o mistério mais envolvente. Paralelamente, os heróis Shazan e Ray recebem construção mais consistente, com ênfase em suas ações e inteligência estratégica. As táticas empregadas para capturar o “homem de água” mostram-se mais elaboradas, aspecto que confere à história ritmo mais dinâmico e interessante.

O vilão, antes meramente esboçado como uma figura vaga associada à água, assume agora características mais concretas e humanizadas. A luta final contra os heróis transforma-se em momento de intensa tensão e impacto dramático. O uso adequado da pontuação e da paragrafação contribui para uma leitura mais fluida e agradável.

Essa progressão evidencia a afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 15) de que “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada”. A terceira versão consolida-se, portanto, como a mais bem estruturada, apresentando organização estrutural, além de uma maior complexidade no desenvolvimento tanto dos personagens quanto do enredo.

Os Quadros 18, 19 e 20 mostram o progresso da escrita de A3 em todas as fases da SD, refletindo sua trajetória ao longo do desenvolvimento.

Quadro 18 - Produção Final / Escrita Inicial de A3

A fonte do poder

Em uma noite Shazan e Ray estavam lutando contra os guardas do doutor Esven ele era um homem maluco por poder, pois Shazan tinha um poder abisudo ele era muito forte, mais Esven descobriu a sua fonte de pode. Em canto Shazan e Ray estavam lutando, Esven foi até a sua fonte de pode lá tinha deuse protegendo o pode, esse deuse eram os antigos portadores desse pode. Shazan sintil qui o seu poder estava em perigo Shazan e Ray termina de bate no guardas e vão para a fonte do poder lá era um lugar redondo com água, chegando eles ve Esven e os deuse mais já era tarde de mais Esven já estava com a fonte de pode mais o que ele não sabia e que o pode só cê abe para o bem Shazan e Ray avansa em Esven Shazan mete um murro em Esven Ray pega o poder e entrega para os deuse esven e levado para as terras sombrias aonde nunca saíram Shazan e Ray agora estão em paz.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 19 - Produção Final / Reescrita de A3

A fonte do poder

Em uma noite Shazam e Ray estavam lutando contra os guardas do doutor Esvem que era um homem maluco por poder. Shazam tinha um poder absurdo que era ser muito forte e Esvem descobriu a sua fonte de poder

Enquanto Shazam e Ray estavam lutando, Esvem foi até a fonte de poder de Shazam. Ao chegar lá tinham Deuse protegendo o poder. Shazam sentiu que o seu poder tava em perigo. Assim que a luta acaba, ele e Ray vão para a fonte de poder.

Essa fonte era redonda e estava cheia de água. Quando lá chegaram eles avistaram Esvem e os deuses próximos da fonte, mas já era muito tarde pois Esven já estava com o poder .O que ele não sabia era que a caixa do poder só se abria para o bem e não se abriu para ele .

Shazam e Ray avançam em Esvem. Shazam de um soco nele e Ray pegou o poder e entregou aos deuses. Esven é levado para as terras sombrias de onde nunca mais sairia. Shazam e Ray levaram o poder para outro lugar junto com os deuses. Finalmente agora eles estavam em paz.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 20 - Produção Final / Versão Final de A3

A batalha pela fonte de poder

Em uma noite escura e tempestuosa, Shazan e Ray estavam lutando contra os guardas do doutor Esvem, um homem obcecado por poder. Shazan possuía uma força incrível, mas Esvem havia descoberto a fonte de seu poder e estava determinado a roubá-la.

Enquanto Shazan e Ray enfrentavam os guardas, Esvem se infiltrou sorrateiramente até chegar à fonte do poder. Ao chegar lá, deparou-se com deuses poderosos que protegiam o local. Shazan, no meio da batalha, sentiu uma estranha fraqueza e percebeu que sua fonte de poder estava em perigo. Assim que a luta terminou, ele e Ray correram em direção à fonte.

A fonte era um enorme globo reluzente, cheio de água. Quando chegaram, avistaram Esvem e os deuses próximos à fonte, mas já era tarde demais: Esvem já segurava o poder em suas mãos. No entanto, o que ele não sabia era que a caixa do poder só se abria para aqueles que tinham um coração puro e boas intenções. Para Esvem, ela permaneceu fechada.

Shazan e Ray avançaram contra Esvem. Com um soco poderoso, Shazan o derrubou, enquanto Ray agarrou a caixa do poder e a entregou aos deuses. Derrotado, Esvem foi banido para as Terras Sombrias, de onde nunca mais poderia escapar.

Com a ameaça eliminada, Shazan e Ray, junto aos deuses, levaram a fonte do poder para um local seguro, longe do alcance de qualquer mal. Finalmente, a paz foi restaurada, e os heróis puderam descansar, sabendo que o mundo estava a salvo.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

6.2.3 Análise comparativa das três versões de A3

A análise das três versões produzidas por A3 revela um processo evolutivo interessante no que se refere à coesão, à coerência e à construção do gênero narrativas de aventura. A transição entre as versões demonstra uma crescente clareza na organização dos eventos, no desenvolvimento dos personagens e na utilização de recursos narrativos que visam aprimorar a legibilidade e engajar o leitor. Conforme nos mostra Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112),

o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) re-escrever.

Essa evolução foi possibilitada pela estruturação da sequência didática em produção inicial e produção final, que favoreceu o processo de aprendizagem.

Na primeira versão do texto de A1, a narrativa apresenta graves lacunas de coesão e coerência, fato que afeta a fluidez da história. Evidenciamos problemas como a escolha lexical inadequada (“abissudo” em vez de “absurdo”) e construções frasais marcadas pela oralidade (“Shazan e Ray termina de bate no guardas”). Além disso, a falta de clareza nas relações temporais e causais, como na passagem “Em canto Shazan e Ray estavam lutando”, prejudica a construção da trama. A ausência de pontuação, parágrafos e organização textual compromete ainda mais a fluência da leitura.

Apesar dessas falhas, identificamos o embrião de uma jornada heroica, com Shazan e Ray enfrentando o vilão Esvem na disputa por um poder especial. No entanto, a narrativa carece de construção adequada do conflito e de um desfecho satisfatório, elementos cruciais para uma aventura bem estruturada e envolvente.

Após leitura e análise da primeira versão, foi entregue ao participante um bilhete orientador com sugestões para aprimorar a narrativa, aproximando-a de uma verdadeira história de aventura. Como defende Ruiz (1998, p. 49), a correção deve ser um processo dialógico, citando os “bilhetes” como um meio para o professor mediar a reescrita, uma vez que “representam uma ferramenta dialógica utilizada entre professor e aluno, o aluno como produtor e o professor como um leitor/avaliador, com o intuito de revisar e de qualificar o texto”.

Além do mais, esse processo de revisão é um momento de troca, negociação e reflexão entre escritor e avaliador, em que professor e discente discutem o texto para identificar pontos de melhoria. Gonçalves e Bazarim (2013, p. 79) complementam que, ao utilizar os bilhetes de forma adequada, o docente deixa “[...] de ocupar a posição de alguém que lê para apontar os erros gramaticais e ortográficos dos educandos, tornando-se um interlocutor interessado no que os estudantes têm a dizer em seus textos”.

O Quadro 21 ilustra o bilhete enviado ao aluno.

Quadro 21 - Bilhete orientador para A3

<p>Bilhete Orientador</p> <p>Oi, Ana Vitória</p> <p>Adorei sua história! Você tem um bom começo e boas ideias. Vi que você escreveu como se estivesse contando a história em voz alta. Quando falamos, juntamos tudo numa frase só, mas na escrita é melhor dividir as ideias. Use pontos finais e vírgulas para organizar seu texto. Outra dica é que a cada nova ação ou cena deve começar em um parágrafo novo. Isso ajuda o leitor a acompanhar a história.</p> <p>Na fala, as vezes nós cortamos as palavras, mas na escrita precisamos usar a forma completa como deuses, bater, poder, entre outros.</p> <p>Em relação a narrativa, procure descrever melhor os personagens, o lugar. Lembre-se que em um texto narrativo deve haver um desafio e nosso herói deve usar de artimanhas para superá-lo. Vamos, juntas, melhorar seu texto. Te espero na escola no dia 10 de outubro de 2024 às 7h.</p> <p>Abraços, Professora Heloiza</p>
--

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na segunda versão, identificamos uma melhoria significativa na coesão textual e na adequação ao gênero narrativas de aventura. A trama torna-se mais linear e compreensível, com desenvolvimento mais evidente da relação entre os personagens. Além disso, avanços importantes em relação à ortografia e à separação dos parágrafos contribuem para maior fluidez do texto. No entanto, a construção do vilão,

Esven, permanece superficial, carecendo de exploração mais detalhada de suas motivações. Esse aprofundamento poderia agregar maior complexidade à trama, tornando a história mais envolvente.

A análise evidencia, ainda, que a narrativa demonstra maior coesão quando comparada à versão anterior. Todavia, a ausência de transições mais suaves entre os acontecimentos cria uma sensação de aceleração na resolução do conflito. Apesar de constatarmos melhorias na estrutura e na organização textual, verificamos aspectos como o desenvolvimento do herói, a caracterização do vilão e a construção dos cenários ainda demandam maior exploração. Nesse âmbito, durante o acompanhamento individualizado com o estudante, propusemos orientações específicas para revisão desses aspectos no processo de reescrita. O objetivo primordial dessa intervenção foi subsidiar o aprimoramento da terceira versão do texto narrativo.

Na terceira versão, a narrativa alcança um nível mais sofisticado de coesão e desenvolvimento. Detalhes como o “enorme globo reluzente” e a descrição da fonte de poder criam um cenário mais rico, característica essencial das narrativas de aventura. Nessa versão, a moral da história, a caixa de poder que só se abre para os de coração puro, ganha destaque, reforçando o caráter heroico dos personagens. Shazam e Ray, agora, transcendem sua função inicial de combatentes, assumindo uma missão com dimensões éticas que aprofundam a trama.

É importante destacarmos que, nas narrativas de aventura atuais, os heróis não dependem de superpoderes para superar obstáculos. Embora exista uma fonte que aumenta a força de Ray, a história mostra que eles conseguem derrotar Esven sem recorrer a esse poder. Isso reflete uma abordagem mais realista e estratégica, em que a inteligência, a coragem e a colaboração entre os personagens são fundamentais para a vitória. Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 87), “[...] o herói das novas aventuras pode até ter qualidades superiores às de outros seres humanos, mas está submetido ao mundo natural. É mortal. Sofre a dor, o medo, a ansiedade. Luta e vence desafios, sem ajuda de seres superiores ou de objetos mágicos”.

A ação, agora bem-organizada, permite uma progressão lógica do enredo, com o clímax bem delineado na luta contra Esven e a consequente resolução. A paragrafação adequada e o uso correto de pontuação conferem fluidez ao texto, respeitando às normas estruturais do gênero.

Quanto à retextualização, é evidente que as versões iniciais não atendem plenamente aos critérios do gênero nem preservam as características da obra original. No entanto, na terceira versão, o esforço para construir uma narrativa de aventura coesa e envolvente, com heróis e vilões bem definidos, é mais evidente.

Ainda que essa versão se distancie em certa medida da obra de Verne, ao adicionar elementos de moralidade e mitologia, que não estavam presentes no romance de 2019, ela atribui um novo tom à história e se destaca por sua estruturação mais sólida e coesa. A narrativa cumpre sua função de entretenimento dentro do gênero proposto, uma vez que mantém a posição clara entre herói e vilão.

Apesar da inclusão de elementos sobrenaturais, como a fonte de poder, e míticos, como a presença de deuses, a retextualização preserva o espírito da obra original. Isso ocorre porque a história mantém a essência da jornada de dois personagens que vivenciam suas próprias aventuras em suas respectivas “voltas” ao mundo.

6.2.4 Produção Educacional: Livro de Narrativas de Aventura

A elaboração do livro, contendo as narrativas de aventura dos educandos, foi um processo cuidadosamente planejado, no qual as habilidades de escrita e organização visual foram integradas ao longo de diversas etapas. O objetivo final consistiu em reunir as produções dos alunos em um formato que fosse, simultaneamente, educativo e esteticamente atraente, permitindo que se reconhecessem como protagonistas de sua própria aprendizagem.

A produção do livro teve início na plataforma digital *Canva*, que facilitou a organização inicial dos textos e a construção de um design acessível e criativo. Nesse ambiente, os discentes puderam inserir suas narrativas em páginas com *layouts* personalizados, selecionando imagens e elementos gráficos que complementassem o conteúdo de suas histórias. Essa etapa foi primordial para proporcionar aos participantes uma primeira experiência com a formatação de um produto visual, estimulando a criatividade e a expressão individual de cada um.

No entanto, o trabalho não se limitou ao *Canva*. Após a organização inicial das produções, a edição foi transferida para o *PowerPoint*, ferramenta que ofereceu maior flexibilidade e recursos para ajustes finais. Nesse momento, a professora-pesquisadora assumiu a responsabilidade de aprimorar a diagramação do livro,

realizando ajustes em aspectos como margens, fontes e disposição de imagens e textos nas páginas. Essa etapa permitiu uma maior personalização do conteúdo, de modo a garantir que cada narrativa fosse apresentada de maneira clara, fluida e visualmente atraente.

A transição do *Canva* para o *PowerPoint* foi uma estratégia eficaz, pois possibilitou que a professora-pesquisadora preservasse a autoria e a personalização dos textos dos educandos, ao mesmo tempo em que assegurou a qualidade técnica e editorial do projeto. Além do mais, a edição no *PowerPoint* viabilizou uma revisão de todo o conteúdo do livro, corrigindo eventuais erros de formatação e alinhamento, além de garantir a coesão visual em todas as páginas do livro.

A Figura 27 expõe a capa do *e-book* produzido.

Figura 27 - Capa do *e-book*



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A circulação do gênero foi um aspecto essencial do projeto, visto que propiciou a divulgação das narrativas de aventura dos alunos. A publicação do livro nas redes sociais da escola ampliou a visibilidade das produções, de modo a alcançar não apenas a sala de aula, mas também toda a comunidade escolar, incluindo professores, discentes e familiares. Essa ampla circulação possibilitou aos estudantes refletirem sobre o impacto de suas histórias e sobre o papel da escrita na comunicação com diferentes públicos. Além do mais, contribuiu para a ampliação da compreensão do gênero e para a valorização de suas produções literárias.

Ao final do *e-book*, inserimos um breve resumo da SD utilizada, com o objetivo de proporcionar aos leitores uma visão geral do processo pedagógico que norteou a produção das narrativas. Esse resumo destacou os principais objetivos, as metodologias aplicadas e os momentos-chave da sequência, permitindo uma reflexão sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos, bem como sobre o impacto do trabalho de produção textual.

Para acessar o produto educacional desta proposta pedagógica, utilize o *QR code* disponibilizado. Nele, você encontrará as produções textuais dos alunos e uma síntese da metodologia adotada, permitindo conhecer de forma prática os resultados obtidos.

Figura 28 - Qr Code do produto educacional



Fonte: dados da pesquisa (2025).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da SD, desenvolvida sob a orientação de uma pesquisa-ação, desde suas concepções teóricas iniciais até a sua realização em sala de aula, transformou profundamente minha percepção sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Inicialmente, eu tinha receios quanto à interconexão das teorias na prática pedagógica, questionando-me se, de fato, poderiam gerar impactos reais no desenvolvimento dos discentes. No entanto, as reflexões proporcionadas pelo PROFLETRAS ampliaram minha compreensão e fizeram-me enxergar a educação sob uma nova perspectiva, permitindo-me romper com concepções anteriores e compreender de forma mais aprofundada os desafios e as possibilidades desse processo no contexto escolar.

Durante essas reflexões, eu e meus colegas de turma, percebemos que muitas das teorias estudadas no PROFLETRAS já estavam sendo utilizadas em nossas aulas, embora nem sempre soubéssemos exatamente como eram operacionalizadas na prática. Essa descoberta foi reveladora, pois evidenciou que, muitas vezes, teoria e prática estão mais próximas do que imaginávamos, sendo necessário apenas compreendê-las e reconhecê-las no cotidiano escolar.

Em consonância a essas reflexões, este estudo teve como objetivo investigar o processo de retextualização do romance de aventura *A volta ao mundo em 80 dias* no contexto escolar. Para isso, analisamos a relação entre as práticas de leitura e escrita, a construção do gênero narrativo e os desafios enfrentados pelos alunos na produção textual. Percorremos, assim, um caminho teórico e metodológico que nos permitiu compreender como as concepções de linguagem e ensino influenciam o desenvolvimento da escrita, e de que maneira a retextualização pode se constituir como uma estratégia didática recomendada.

A proposta inicial para a produção da narrativa surgiu da necessidade de integrar as discussões teóricas sobre o gênero narrativas de aventura à prática pedagógica, proporcionando aos educandos a oportunidade de retextualizar um romance clássico. A ideia foi partir da obra de Júlio Verne para que os estudantes, ao se apropriarem dos elementos característicos desse gênero literário, pudessem criar suas próprias narrativas de aventura, ambientadas na cidade de Colíder-MT e em alguns locais da região conhecidos por eles.

Tal proposição visou estimular a criatividade dos discentes, ao mesmo tempo em que trabalhou aspectos estruturais da narrativa, como a construção do enredo, a caracterização do herói e o desenvolvimento da ação. Nosso objetivo foi possibilitar que, ao realizarem a retextualização, os alunos compreendessem as características do gênero e desenvolvessem habilidades de organização textual, coesão, coerência e domínio da língua escrita.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, adotamos uma Sequência Didática (SD) alinhada à proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tais autores baseiam sua abordagem no trabalho sistemático com um gênero textual, estruturando módulos que visam ao aprimoramento das habilidades de escrita dos discentes, processo que culmina na produção de um texto pertencente ao gênero em estudo. Nessa perspectiva, a metodologia tem como intuito o desenvolvimento progressivo e integrado das competências linguísticas. Para isso, os estudantes são conduzidos a explorar as características do gênero selecionado e aplicá-las em suas produções textuais.

Apesar das transformações no cenário educacional ao longo dos últimos 20 anos, a SD mostrou-se eficaz no desenvolvimento das habilidades dos alunos, como evidenciado pela análise das três produções iniciais e de três versões da produção final dos discentes, que refletiram progressos significativos na escrita e na compreensão do gênero trabalhado.

Além disso, a integração das TDICs ao processo pedagógico ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem, propiciando aos educandos acessar, produzir e compartilhar conhecimentos de forma dinâmica e multimodal. O uso de plataformas digitais, editores de texto e aplicativos educacionais mostrou-se um recurso exclusivo para fortalecer a interação entre os participantes e diversificar as práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços observados, enfrentamos dificuldades na aplicação da SD. Os desafios são inúmeros, uma vez que os alunos apresentam diferentes níveis de conhecimento, habilidades linguísticas e ritmos de aprendizado, o que torna o processo de ensino mais complexo. Conforme aponta Aquino (1998), a heterogeneidade presente em qualquer grupo humano se reflete na sala de aula, onde diferenças nos ritmos de aprendizagem, nas experiências e nos contextos familiares podem gerar obstáculos no acompanhamento das atividades. No entanto, essa diversidade também possibilita a troca de repertórios, o confronto de ideias e a

ampliação das capacidades individuais, desde que haja estratégias adequadas para lidar com essas variações.

Diante desse cenário, constatamos a recorrente necessidade de ajustar as atividades propostas na SD para atender às especificidades de cada participante, considerando suas particularidades cognitivas e socioemocionais. Embora reconheçamos que a heterogeneidade da sala de aula seja enriquecedora, também identificamos desafios pedagógicos, como a dificuldade em manter a turma engajada ao mesmo tempo e o desafio em oferecer suporte adequado para alunos com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico. Como destacado por Aquino (1998), essa adaptação constante das estratégias didáticas, apesar de essencial para garantir a progressão de todos os estudantes, demanda considerável dispêndio de tempo e esforço dos docentes.

Em 2023, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso implementou o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), constituído por três componentes principais: apostilas didáticas, plataforma digital e avaliações bimestrais padronizadas, com o intuito de atingir metas educacionais e elevar o nível de aprendizagem dos discentes. Embora reconheçamos o valor pedagógico intrínseco a esse sistema, constatamos que ele impõe limitações à autonomia docente, particularmente no que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, cuja extensão do conteúdo programático por bimestre, associada à natureza vinculante das avaliações, restringe consideravelmente a flexibilidade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos alternativos, resultando em um planejamento mais rígido.

Esse contexto apresentou desafios durante o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, o cronograma precisou ser reajustado diversas vezes, incluindo o adiamento das datas previstas. Além do mais, no que se refere especificamente ao processo de produção e reescrita, os estudantes foram convocados no contraturno, o que impossibilitou a participação de muitos. A priori, a proposta era concluir o projeto em um único bimestre; todavia, diante das limitações citadas, o prazo foi ampliado para dois bimestres. Mesmo assim, diversos aspectos poderiam ter sido melhor desenvolvidos.

Por fim, compreendemos que a implementação dessa Sequência Didática pode contribuir significativamente para o aprimoramento das competências leitoras e escritoras dos educandos, ao mesmo tempo em que estimulou os professores a reavaliarem suas práticas pedagógicas, incorporando abordagens mais inovadoras.

Dessa forma, esta pesquisa reforça a importância de metodologias que articulam tradição e inovação, evidenciando que o ensino de leitura e escrita, quando intencionalmente planejado e contextualizado, pode favorecer o engajamento dos discentes e o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz sequência) didática? **Revista Entrepalavras**, [S. l.], v. 3, p. 322-334, 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. **Anais do Oficina de Informática na/da escola**. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/116054225/Análise_da_técnica_de_rotação_por_e_stações_para_o_ensino_de_ciências_naturais. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: rediscutindo princípios e práticas. 1ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BARROS, E.M.D; OHUSCHI, M.C.G; DOLZ, J. Itinerários Didáticos: Um Novo Caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Na ponta do Lápis**, São Paulo, v. 36, p. 10-19, 2020.
- BERGALLO, L. **A criatura**. São Paulo: SM, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CAED. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Mato Grosso**, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. Tese Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015.
- CONTE, E. Educação, **Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia**. In: RONDINI, Carina Alexandra. (Org.). Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 32-62. Acesso em 08 maio. 2025.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; LIMA, G. e ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora-MG, v. 26, n. 1, p. 363-382, 2022.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI. **Projeto Político Pedagógico**. Colíder-MT, 2024.

FREITAS, F. I. O. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GONÇALVES, L. G. L. **Análise linguística: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II**. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

IBGE. **Cidades e Municípios - Colíder**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/colider.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INEP. **SAEB - Resultados**. 2024. Disponível em: <https://http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LODI, M. D. F.; THIOLENT, M. J. M.; SAUERBRONN, J. F. R. Uma Discussão Acerca do Uso da Pesquisa-ação em Administração e Ciências Contábeis. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323548778>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. *In*: BUENO, L; COSTA-HÜBES, T. C. (org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 321-356.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATENCIO, M. L. M. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, E. C. **Leitura e produção escrita da narrativa de aventura no ensino fundamental**: uma contribuição à prática pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

OLIVEIRA, S. **Colonização e Massacre**. Colíder-MT, 1998.

PARIS, L. G; PINA, M. C. **MAXI 6º ano**: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: Língua portuguesa: manual do professor. 1. ed. São Paulo : Somos Sistemas de Ensino, 2021.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PREFEITURA DE COLÍDER. **Pontos Turísticos**. 23 jan. 2023. Disponível em: <https://www.colider.mt.gov.br/Colider/Pontos-Turisticos>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. *In*: DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 7-16.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 2v. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586702>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico]. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOMOS AVALIAÇÃO. **Avaliações - Plurall.Net**. 2024. Disponível em: <https://gestoravaliacoes.plurall.net/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SQUARISI, D; SALVADOR, A. **Escrever melhor**: guia para passar os textos a limpo. São Paulo: Contexto, 2008.

SWIDERSKI, R. M. S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VERNE, Júlio. **A volta ao mundo em 80 dias**. Tradução: Juliana Ramos Gonçalves. Jandira, SP: Principis, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Produto Educacional

AS AVENTURAS DE SHAZAN

VIVENDO PERIPÉCIAS NO NORTE DE MATO GROSSO



Mestranda: Heloiza Aparecida Ismael
Colíder- MT / 2025
PROFLETRAS - Sinop/ MT





DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual André Maggi, de Colíder - MT, que participou deste projeto em 2024, bem como à gestão escolar e à equipe pedagógica, cujo apoio foi essencial para a aplicação da Sequência Didática. Expresso, ainda, minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, desenvolveram para a realização desta pesquisa, cuja concretização só foi possível graças ao compromisso e dedicação de cada um.



A batalha pelo poder

Em uma noite escura e tempestuosa, Shazan e Ray estavam lutando contra os guardas do doutor Esvem, um homem obcecado por poder. Shazan possuía uma força incrível, mas Esvem havia descoberto a fonte de seu poder e estava determinado a roubá-la.

Enquanto Shazan e Ray enfrentavam os guardas, Esvem se infiltrou sorrateiramente até chegar à fonte do poder. Ao chegar lá, deparou-se com deuses poderosos que protegiam o local. Shazan, no meio da batalha, sentiu uma estranha fraqueza e percebeu que sua fonte de poder estava em perigo. Assim que a luta terminou, ele e Ray correram em direção à fonte.

A fonte era um enorme globo reluzente, cheio de água. Quando chegaram, avistaram Esvem e os deuses próximos à fonte, mas já era tarde demais: Esvem já segurava o poder em suas mãos. No entanto, o que ele não sabia era que a caixa do poder só se abria para aqueles que tinham um coração puro e boas intenções. Para Esvem, ela permaneceu fechada.

Shazan e Ray avançaram contra Esvem. Com um soco poderoso, Shazan o derrubou, enquanto Ray agarrou a caixa do poder e a entregou aos deuses. Derrotado, Esvem foi banido para as Terras Sombrias, de onde nunca mais poderia escapar.

Com a ameaça eliminada, Shazan e Ray, junto aos deuses, levaram a fonte do poder para um local seguro, longe do alcance de qualquer mal. Finalmente, a paz foi restaurada, e os heróis puderam descansar, sabendo que o mundo estava a salvo.

Autora: Ana Vitória Almond Duarte

As férias de fim de ano

Certo dia, uma família, para aproveitar as férias de fim de ano, resolveu ir ao Rancho Baixadão, já que o dono do lugar era um parente dela. Durante a viagem de carro, Shazan estava muito animado e ansioso, pois essa seria a primeira vez que ele iria ao Rancho Baixadão.

- Pai, já estamos chegando?
- Tenha paciência, estamos quase lá.

Chegando ao rancho, Shazan saiu correndo do carro para dar uma olhada no lugar. Ele encontrou um local de onde conseguiu ver um lindo pôr do sol. Depois que o sol se pôs, ele viu uma menina que também estava observando o pôr do sol.

- O pôr do sol estava lindo, não estava?
- Sim, estava mesmo.
- Você sabe onde é a casa do dono daqui?
- Sim, eu sei. Por que você quer saber?
- Porque ele é o meu tio, e eu e os meus pais vamos passar alguns dias aqui com ele.
- Que legal! Vem comigo, eu te levo lá

Os dois foram andando e conversando até chegarem à casa. A menina se despediu e foi para a sua casa, enquanto Shazan foi tomar um banho para jantar. Depois, ele foi para a cozinha, onde estavam a mãe, o pai e o tio Fredrick, o dono do Rancho Baixadão, sentados à mesa de jantar, esperando Shazan para comerem.

ANEXOS

ANEXO A - Produção inicial de A1

	 GOVERNO DE MATO GROSSO	Escola Estadual André Antônio Maggi Rua Borba Gato, 90 - Setor Oeste Fone: (65) 99622-7602 CEP: 78500-000 Caldeir Mato Grosso e-mail: escola.158330@educ.mt.gov.br
---	---	---

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO(A): João Manoel da Silva TURMA: 7 ANO A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL DATA: 31 / 07 / 2014

PRODUÇÃO DE TEXTO

Você produzirá um texto contando uma situação em que viveram algum tipo de aventura (um passeio a algum rio, sítio, outra cidade, etc). Você será o protagonista nessa história, mas, caso queiram podem acrescentar mais personagens e acrescentar algo fictício para deixar seu texto com ar mais aventureiro.

O meu primeiro jogo de Basquete

Eu me lembro muito bem da aula inaugural segunda-feira da minha aula em Educação Física em Basquete fizemos uma demonstração por que quando fomos jogar Basquete na minha aula quando chegamos no quadra fizemos as atividades físicas de pois como vamos a treinar a primeira a se chamar a jogadora de Basquete depois que terminou a aula conversei com a professora onde para treinar Basquete ela falou nada pra secretaria de esporte e se eu vou na Basquete foi lá com meu pai a minha falar com o treinador não ali na est-querer meu primeiro treino foi mais amarelo no dia seguinte meu professor me encontrou na

cuidado e falou comigo na escada na primeira
 semana na sábado e domingo se agente guarda
 agente vai pro estadual se agente guarda a estadual
 semana pra Brasília depois eu falei sim
 foi pra casa e falei era pra mim pra
 um dia na outra dia de paz na minha
 rede e dia Niterói depois aqui na escada
 as 16:00 as 17:00 e aí foi pra Treina da
 Rak guardes. que era das 17:00 as 21:00 era
 fechada mas aprendia muita coisa finalmente chegou
 Sábado-fina fomos para alta-floresta fomos
 as 16:30 e chegamos as 18:10 dimensão as
 bagagens do ônibus fomos pra sala arrumamos
 as nossas coisas e professor falou Niterói na
 tem logo para amanhã fomos dormir cedo
 mas fomos impetados quando fiquei com medo porque
 os mulçungos do A falavam que era logo muito
 bem perdemos de 12-30 foi feita na também
 agente Treina na das Américas e as
 casa Treina mais mais de 2 anos perdemos
 as três pagas Niterói para solidos
 mas foi uma aventura.

ANEXO B - Produção inicial de A2

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESPORTES E LAZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

Escola Estadual André Antônio Maggi

Rua Barba Gato, 80 - Setor Oeste

Fone: (66) 99682-7408

CEP: 78500-000

Colêder

Mato Grosso

e-mail: escola.158330@educ.mt.gov.br

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO(A): Allyson Lethier da Maccanuta Giacani TURMA: 7 ANO A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL

DATA: 31/07/2024

PRODUÇÃO DE TEXTO

Você produzirá um texto contando uma situação em que viveram algum tipo de aventura (um passeio a algum rio, sítio, outra cidade, etc). Você será o protagonista nessa história, mas, caso queiram podem acrescentar mais personagens e acrescentar algo fictício para deixar seu texto com ar mais aventureiro.

O grande resgate

O ano era 2000 eu estava na sala quando meu pai
do Michael Jackson de que eu não sabia a música que eu gostei
parar para eu e o Sr. Luiz na Estação Estadual, eu
fiquei tão feliz que já pensei qual seria a minha primeira
música, o som do "Thriller" e o parque de diversões
do cantor Michael Jackson.

No dia seguinte, eu e minha família fomos ao aeroporto
para pegar a mãe, demorou muito mas enfim chegamos em
São Luiz, lá pedimos um taxi e fomos ao aeroporto em
um hotel, logo após fomos conhecer a cidade
e o parque de diversões.

Depois de um longo passeio, finalmente as 5 famílias chegaram ao hotel e desceram, mas de repente eu fiquei tão assustado para as meninas Newland que eu fiquei pronto em um instante, chegando lá eu fiquei tão assustado ao ver meu irmão Michael e Jackson que quase desmaiei e as meninas começaram a chorar que começaram a gente tanto de ficar na EVA que pediu a minha mãe para que a gente ficasse com 10 anos

O tempo foi se passando e eu fui percebendo que o Michael e Jackson pararam de fazer os desafios que de sempre fazia, estava ficando triste de que no mesmo dia Michael e Jackson começaram que se foram uma viagem pelo mundo de 50 desafios e foi assim estavam acreditando que de conseguiria fazer 50 desafios por conta de sua idade.

No dia 24 de abril de 2009 eu fiquei sabendo que Michael tinha estado Newland: se mudou para outra casa e não me contou nada e me escondi no quarto dele. Quando estava esperando de surpresa e pedi ajuda imediatamente ao meu irmão, como pessoa que não poderia contar a ela eu a impedi de falar-lhe e então voltei para minha mãe.

ANEXO C - Produção inicial de A3

Escola Estadual André Antônio Maggi
 Rua Borba Gato, 99 - Setor Oeste
 Fone: (66) 99682-7608
 CEP: 78500-000 Colider Mato Grosso
 e-mail: escola.158330@educ.mt.gov.br

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO(A): Carla Viterina de Duarte TURMA: 7 ANO A

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL

DATA: 31 / 07 / 2024

PRODUÇÃO DE TEXTO

Você produzirá um texto contando uma situação em que viveram algum tipo de aventura (um passeio a algum rio, sítio, outra cidade, etc). Você será o protagonista nessa história, mas, caso queiram podem acrescentar mais personagens e acrescentar algo fictício para deixar seu texto com ar mais aventureiro.

Uma viagem

Um dia eu e minha família fomos para uma cidade chamada Viterina lá tinha uma praia linda, as pedras era grandes, certo dia eu e minha família tinha ideia para ir com a mãe e minha amiga e elas foram em um prédio que tinha muito grande, no 3 andar no andar de baixo tinha um lugar de cultura porque minha mãe é costureira eu e meu pai ficamos 3 semanas lá agente foi todos os dias no mar comemos camarão batatinha eu ficava o dia todo no mar foi muito bom, ela falou que a água tá gelada mas é porque ela é muito fria porque eu e meu pai ficamos de hora na água

O dia passou se passando e proutando minha vida
 que eu fizias de tanto a calçada dai agente foi tanto
 a mudança as mala agente se olhando e foi
 embora mas se meu deo cominho agente tanto
 me lembro a pisa matricas que minha vida tanto
 me lembro aquela me tira deixo todas mudado
 minha família tudo eu fizem bem alado mas eu
 tanto que coentamos com a minha vida de fazer de
 minha vida agora aqui com a minha tia fizemos

FIM

ANEXO D - Produção Final/ Escrita Inicial e Reescrita de A1



GOVERNO DE
MATO GROSSO

Escola Estadual André Antônio Maggi
Rua Borba Gato, 90 - Setor Oeste
Fone: (66) 99682-7408
CEP: 78500-000 Caldas Mato Grosso
e-mail: escola.150330@edu.mt.gov.br

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI
PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL
 ALUNO: Lucas Rafael Romarinho Cabral TURMA: 7 ANO A
 PRIMEIRA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL DATA: 25/02/2019
 LOCAL DA AVENTURA: Lancheria da Família
 PRODUÇÃO DE TEXTO

Chegou a hora de iniciarmos a produção final para nosso e-book. Seu herói e o herói de seu colegas terá o mesmo nome (Shayon) e o companheiro dele também (Ray). Sua aventura deverá ser redigida com foco narrativo em 3ª pessoa – narrador observador. Use a criatividade e imaginação e escreva sua narrativa cheia de aventuras e diversão. Lembre-se que as ações do seu personagem deverão acontecer no local pesquisado por você no Google Earth.

— Era uma vez dois amigos em a cantina da família com seus familiares ele chama seu amigo Ray foram achando chegando lá começaram a brincar até que agente começou a ver algo brilhante no brilho foram até. — Meus familiares falamos com o brilho mas não sabiam nem o brilho pensaram que era brincadeira. — Mandamos agente ir brincar e dançar agente viu o brilho decidimos. Não se que era aquele brilho primeira vez que fomos para meus familiares eles não não disseram eu e Ray ia embora mas que eu pelo menos demorei um tempo.

— Por isso em frente da família começamos a subir acordamos que agente subiu o brilho ficou mais forte quando cheguei encima do nariz era uma estrela tentei levantar ela mas era muito pesada chamei o Ray e ele conseguiu levantar a estrela jogamos ela para o céu e ela saltou para o destino lugar.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOÍZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO (A): Yara - Rita Francine Costa TURMA: 7 ANO A

SEGUNDA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL DATA: 03/10/2024

Em um dia a estrela caída

Em um dia Shagan foi a cachoeira da família com seus familiares. Ele chamou seu amigo Ray. Chegando lá começaram a brincar até que deu origem algo brilhante na tailha. Eles foram até as famílias e disseram:

— Olhem para a tailha!

Eles olharam para a tailha, mas não tinham nada lá e pensaram que era brincadeira. Eles pediram que Shagan e Ray voltassem lá. No entanto, eles não tinham nada lá e decidiram não falar sobre aquilo lá, mas disseram que foram escandalizados pelas famílias para não mais serem deixados nem uma palavra. Então decidiram ir para casa.

Demorou bastante tempo e passaram horas frente a tailha. Eles estavam com medo mas começaram a subir. Quando mais eles subiam mais forte a luz ficava. Quando Shagan chegou em cima da montanha ele percebeu que aquela luz era uma estrela. Tentou levantar ela,

mas Shagan não conseguiu levantar então resolveu chamar Ray para ajudá-lo. Eles conseguiram levantar a estrela e a jogaram para o céu e voltou para seu querido lugar.

ANEXO E - Produção Final/ Escrita Inicial e Reescrita de A2

SEDUC
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
SUPERIOR



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

Escola Estadual André Antônio Maggi
Rua Barba Gato, 80 - Setor Oeste
Fone: (64) 99682-7608
CEP: 78500-000 Colíder Mato Grosso
e-mail: escola.159330@edu.mt.gov.br

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO: Isay Leticia da Nogueira Gomes TURMA: 7 ANO A

PRIMEIRA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL DATA: 25 / 07 / 2024

LOCAL DA AVENTURA: Lagoa da Mercúrio

PRODUÇÃO DE TEXTO

Chegou a hora de iniciarmos a produção final para nosso e-book. Seu herói e o herói de seu colegas terá o mesmo nome (Isay) e o companheiro dele também (Isay). Sua aventura deverá ser redigida com foco narrativo em 3ª pessoa – narrador observador. Use a criatividade e imaginação e escreva sua narrativa cheia de aventuras e diversão. Lembre-se que as ações do seu personagem deverão acontecer no local pesquisado por você no Google Earth.

O Mistério do Homem de Água

Em uma manhã de domingo, uma família foi à chácara Mercúrio, para se desfrutar de uma partida de bolinha de pingue-pongue. Os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, que era o Isay. Isay deixou o amigo de seu filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que de uma vez em uma vez ele se divertesse com o amigo de seu filho. Quando os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, após uma partida de bolinha de pingue-pongue, os pais de Isay deixaram o filho com o amigo de seu filho, para que <

Depois muitos leucos e poucos pontos em relação aos outros
 vasos, sendo que alguns se interessam, pelo caso e começam a
 investigar, no lugar todo separam com eles os camérgos. Depois a
 casa de ponta, depois foi de a local e todos pegam o líquido
 bebendo um pouco com um pouco, como a indústria estava fechada
 por causa das diferenças de nível de a colheita e lá o Sidiyom
 se acordou e o Ray em pouco, deu um pouco e lá tem
 tudo, lá de a das formas de a local, e foram pontos
 e plano.

Tudo estava preparado para pontos e plano, mas tudo
 acabou bem de que da primeira que era toda havia muitos
 por a local e a primeira água, quando de pontos e plano
 por a local que tudo captou a primeira água, depois de muito
 tempo bebendo um pouco de colheita e colheita e foram
 todos captados e muitos lá haviam água pontos que estava com
 tudo e quando chegou Ray chegou lá. Lá começaram a fazer
 com a primeira água que era bem pequena de que contava
 a água e foram pontos depois e depois Ray chegou Ray com
 um pouco de água e depois e depois, que era com
 água e depois com tudo e com tudo e depois a água que pontos
 em pontos e com água e depois lá, depois e depois e depois
 tudo com pontos.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO (A): Luiz Guilherme de Sacramento Gomes TURMA: 7 ANO A

SEGUNDA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL DATA: 10 / 10 / 2024

O mistério das águas

Em uma manhã de domingo, uma família foi à praia. Enquanto estavam ali, uma criança se perdeu. Quando os pais perceberam, começaram a procurar por ela. Depois de algumas horas, a criança foi encontrada. Ela estava bem, mas estava com fome e cansada. Os pais ficaram muito felizes por encontrá-la e a levaram para casa.

Enquanto isso, os detetives da polícia estavam trabalhando no caso. Eles tinham encontrado algumas pistas que os levaram a uma casa na praia. Lá, eles encontraram uma criança escondida em um quarto. A criança contou a história do que aconteceu. Ela disse que estava com fome e cansada e que não sabia como voltar para casa. Os detetives ficaram muito felizes por encontrá-la e a levaram para casa.

Depois de muitas horas, os policiais encontraram a criança em uma casa na praia. Ela estava com fome e cansada e não sabia como voltar para casa. Os policiais ficaram muito felizes por encontrá-la e a levaram para casa. Ela contou a história do que aconteceu e os policiais ficaram muito felizes por encontrá-la. Ela disse que estava com fome e cansada e que não sabia como voltar para casa. Os policiais ficaram muito felizes por encontrá-la e a levaram para casa.

em pântano e em terra baixa. No dia 12 de fevereiro de 1964
 foram para orientar o plano.

Tudo estava preparado para uma saída toda organizada
 tem de que das pontas - que são todos os pontos
 para o homem em a própria água - quando ele sai
 tem de a dar para todos capturar e trazer para água, depois
 e muito tempo depois de ser capturado e levado que se não
 de alguma outra parte do sistema e colocados e depois todos
 capturar e trazer, e depois de água para que não
 não seja e não seja. Logo depois de se ir
 a água para o homem de água no seu próprio tempo de que
 o homem em seu próprio tempo e depois de água
 sempre logo com um tempo constante sempre com um
 e tem o homem em seu próprio tempo e depois de um tempo
 em seu próprio tempo e depois de um tempo e depois de um tempo
 sempre logo de água e depois de um tempo e depois de um tempo
 com água.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI

PROFESSORA PESQUISADORA: HELOIZA APARECIDA ISMAEL

ALUNO (A): Luana Victoria TURMA: 7 ANO A

SEGUNDA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL DATA: 2 / 10 / 2024

La fuente de poder

Em uma montanha Dhazgan e Ray estavam lutando com os guardas dos deuses. Porém que era um homem malvado por poder. Dhazgan tinha um poder a vontade que era um muito forte e Erwen descobriu a sua fonte de poder.

Enquanto Dhazgan e Ray estavam lutando, Erwen foi até a fonte de poder de Dhazgan. Lá chegou lá tinha ilusão parte grande a palma Dhazgan se viu que o seu poder não era fraco. Porém que a luta acaba Dhazgan e Ray estão para a fonte de poder.

Essa fonte era maldada e estava cheia de água. Lá chegaram lá ela queria Erwen e os deuses produziram de fonte, mas já era muito tarde para Erwen foi estaca como poder. Il que ele não sabia que a saída de poder não queria para o bem e não se abriu para ele.

Dhazgan e Ray não foram enviados. Dhazgan da um soco em Erwen e Ray pega o poder e em troca os deuses. Erwen e leu das para os tempos rimbriat de onde nunca mais veio. Dhazgan e Ray levantaram o poder para outros lugares junto com os deuses. Finalmente agora eles estavam em paz.