

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

Adventure tale: textual creation from the third year of Elementary School

Cuento de aventuras: creación textual desde tercer año de la Educación Primaria

Rosangela Valachinski Gandin¹

<https://orcid.org/0000-0002-3836-7890>

Renata Junqueira de Souza²

<https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>

Veronica Branco³

<https://orcid.org/0000-0001-5219-7560>

¹ Universidade Federal do Paraná, Matinhos, Paraná – Brasil. E-mail: gandin_valachinski@yahoo.com.br.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo – Brasil. E-mail: recellij@gmail.com.

³ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná – Brasil. E-mail: veronica_branco@hotmail.com.

Resumo

O artigo aborda a validação de uma proposta de atividades como sequência didática para o ensino da produção de conto de aventura, organizada em dois blocos de conteúdo, contendo sete etapas e 19 atividades que, após celebração do contrato pedagógico, reuniu: leitura de literatura infantil e de animação infantil, produção de texto e revisões, estudo dos elementos do gênero literário, fichas de conteúdo e de atividade, avaliação somativa individual e coletiva. Ademais, teve acompanhamento processual: avaliações diagnóstica, formativa e somativa. A proposta foi aplicada por três professoras de duas escolas públicas do Paraná. Participaram do estudo 110 crianças, fornecendo a versão inicial e a versão final do conto de aventura para serem analisadas e classificadas primeiramente pelas próprias professoras participantes. Depois, um segundo grupo de professoras avaliadoras, participantes de um curso exclusivo para avaliação dos textos, analisou as versões da amostra composta de textos de 42 crianças. O estudo dos níveis de desenvolvimento da escrita de Brandão e Spinillo (2001) direcionou a qualificação dos textos. Enfim, a sequência didática é favorável para ser aplicada em sala de aula, pois 30 textos, 71,43% da amostra, tiveram progressão de níveis, indicando que as habilidades previstas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental no Campo Artístico-Literário da BNCC (Brasil, 2017) poderão ser aprimorada no 4º ano e consolidadas no 5º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Conto de Aventura. Produção de Texto. Sequência Didática. Avaliação de Texto.



Abstract

This paper focus on validating a proposal of activities as a didactic sequence for teaching the production of adventure stories organized into two blocks of content, containing seven stages and 19 activities that, after signing the pedagogical contract, included: reading children's literature and children's animation, text production and revisions, study of the elements of the literary genre, content and activity sheets, individual, and collective summative assessment. Furthermore, there was procedural monitoring with diagnostic, formative and summative assessments. The proposal was applied by three teachers from two public schools in Paraná. 110 children participated in the study, providing the initial and final versions of an adventure story to be analyzed and classified first by the participating teachers themselves. Afterwards, the second group of evaluating teachers, participants in an exclusive course to evaluate texts, analyzed the versions of the sample of texts from 42 children. The study of the levels of writing development by Brandão and Spinillo (2001) guided the qualification of the texts. Finally, the didactic sequence is favorable to be applied in the classroom, as 30 texts, 71.43% of the sample, had some level progression, indicating that the skills expected from the 3rd year of Elementary School in the Artistic-Literary Field of BNCC (Brazil, 2017) can be improved in the 4th year and consolidated in the 5th year of Elementary School.

Keywords: *Adventure Tale. Text Production. Didactic Sequence. Text Rating.*

Resumen

El artículo trata de validar una propuesta de actividades como secuencia didáctica para la enseñanza de la producción de cuentos de aventuras, organizada en dos bloques de contenidos, que contiene siete etapas y 19 actividades que, luego de la firma del contrato pedagógico, reunió: lectura de literatura infantil y de animación infantil, producción de textos y revisiones, estudio de los elementos del género literario, fichas de contenidos y actividades, evaluación sumativa individual y colectiva. Además, hubo seguimiento procesal: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La propuesta fue aplicada por tres docentes de dos escuelas públicas de Paraná. Participaron en el estudio 110 niños, aportando la versión inicial y la versión final del cuento de aventuras para ser analizadas y clasificadas en primer lugar por las propias profesoras participantes. Después, el segundo grupo de docentes evaluadores, participantes de un curso exclusivo para evaluar textos, analizó las versiones de la muestra compuesta de textos de 42 niños. El estudio de los niveles de desarrollo de la escritura realizado por Brandão y Spinillo (2001) guió la calificación de los textos. Finalmente, la secuencia didáctica es favorable para ser aplicada en el aula, ya que 30 textos, el 71,43% de la muestra, tuvieron una progresión de niveles, lo que indica que las habilidades esperadas del 3er año de la Educación Primaria en el Ámbito Artístico-Literario de la BNCC (Brasil, 2017) se puede mejorar en 4to año y consolidarse en 5to año de Educación Primaria.

Palabras clave: *Cuento de Aventura. Producción de Texto. Secuencia didáctica. Evaluación de Texto.*

1 Introdução

O estudo sobre o ensino da escrita de conto de aventura iniciou com a tese de Gandin (2021). Ela defendeu a importância de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais serem leitores e produtores de textos de aventura. Na sequência, as autoras Gandin, Branco e Souza (2022, 2024)

apresentaram as percepções das crianças participantes sobre uma proposta de atividades sequenciais aplicadas, no ano letivo de 2019, por três professoras também participantes. Dos 69 questionários respondidos, 67 apontaram que seus textos eram conto de aventura e que as atividades ajudaram na produção, existindo ainda a compreensão da etapa do comportamento do escritor, em especial a revisão, assim como as diferentes roupas que o escritor veste durante o processo de criação.

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

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

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

A alfabetização e o letramento são alvos de diversos estudos internacionais. As autoras Guimarães e Branco afirmaram que

é preciso saber que existe uma mudança de canal de recepção, enquanto para aprender a falar é preciso ouvir e interagir com a língua falada no meio social, para aprender a escrever é preciso conviver visualmente com os objetos portadores da escrita e seus usuários (Guimarães; Branco, 2010, p. 184).

Logo, não há aprendizagem da produção textual sem a leitura. Por isso, Colomer e Camps (2002) e Soares (2020) defenderam o uso do texto como objeto didático para promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e do letramento, enquanto as autoras Solé (1998) e

Souza *et al.* (2019) preocupam-se com o ensino das estratégias de leitura, porque possibilitam realizar diferentes conexões e inferências que estão nas entrelinhas e exigem conhecimento prévio e experiências leitoras diversas para compreensão do texto literário.

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

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

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

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

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

Apesar disto, há de se considerar o trabalho com o comportamento do escritor que, de acordo com Calkins (1989), reúne didaticamente quatro etapas: o ensaio, o esboço, a revisão e a edição de textos. O ensaio percorre todo o processo de produção textual. Na prática, é estar atento aos elementos que poderão contribuir com a criação textual, enquanto o esboço diz respeito ao texto materializado. A revisão, no entanto, é o processo de ler e rever o escrito e

mantém diferença da edição, porque essa é realizada quando a última versão está pronta para ser organizada no suporte que irá receber o texto.

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

Enfim, as etapas e as roupas do escritor são estratégias passíveis de serem aprendidas na escola desde que estejam presentes em uma proposta de ensino que possibilita o diálogo constante entre o aprender e o ensinar, conforme exposto a seguir.

2.2 Referenciais teóricos que apoiaram o nascimento da proposta de atividade sequencial para o Conto de Aventura

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

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

Por essas razões, esses três autores fundamentaram a construção da proposta para ser aplicada nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, desenhada em harmonia com a habilidade EF35LP25 “Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos,

sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens” (Brasil, 2017, p. 130).

A proposta foi organizada em dois blocos distintos.

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

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

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

Também estão inclusas nas atividades as habilidades: EF35LP07 – Utilizar em produção de texto pontuação adequada; EF03LP07 – Identificar na leitura a função da pontuação; EF35LP31 – Identificar efeitos de sentido sonoros e metáforas; EF35LP06 – Identificar recursos referenciais na leitura; EF35LP08 - Utilizar recursos referenciais na escrita; e EF35LP14 – Utilizar pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso anafórico. Além disto, houve momentos de avaliação somativa individual e coletiva. As atividades do Quadro 1 serão descritas na metodologia.

Quadro 1 – Proposta de atividades sequenciais para conto de aventura.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

3 Metodologia

A pesquisa intervenção “A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do Ensino Fundamental” foi organizada em duas fases: em 2018, aconteceu a capacitação das professoras participantes da pesquisa nos assuntos que envolviam a sequência didática, cujo resultado da Fase 1 consta na tese de Gandin (2021). Em 2019, três professoras egressas da capacitação aplicaram a sequência didática em suas respectivas turmas, cujo resultado é apresentado neste artigo.

3.1 Participantes da pesquisa

A Fase 2 da pesquisa intervenção envolveu três professoras de duas escolas públicas do litoral do estado do Paraná, participantes da tese de Gandin (2021), sendo duas da rede de Guaratuba e uma de Matinhos. Elas possuem o curso de Magistério e a Licenciatura em Pedagogia. Duas delas têm especialização e todas têm experiência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais como regente de turma. Uma professora, no entanto, possui 10 anos de experiência como coordenadora pedagógica. Todas são concursadas em suas respectivas redes de ensino.¹

¹ O resultado do trabalho de formação continuada (2019) com as três professoras participantes da Fase 2 da pesquisa de intervenção “A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do ensino fundamental” foi descrito no artigo **Ensino de produção de conto de aventura: saberes edificados no diálogo entre a teoria e a prática docente em sala de aula. O artigo foi submetido em periódico.**

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

As 42 crianças participantes da amostra têm idade média de 10,47 anos, sendo 15 matrículas no 3º ano, 9 no 4º ano e 18 no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo um número maior de meninas em todas as categorias, conforme expõe o Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das crianças participantes.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

3.2 Aplicação da proposta de atividades sequenciais

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

Enfim, a proposta com sete etapas, conforme descrita no Quadro 1, contou com 19 atividades que contemplaram uma produção textual do conto de aventura, seis revisões e uma revisão final do texto inicial, além dos momentos de avaliação, diagnóstica, formativa e somativa, e celebração do contrato pedagógico. Foi aplicada em 63 aulas na turma do 3º ano e em 45 aulas nas turmas do 4º e do 5º anos, respectivamente. As aulas eram de 50 minutos cada, segundo o Quadro 3.

Quadro 3 – Atividades sequenciais para escrita de conto de aventura.

ATIVIDADES SEQUENCIAIS PARA ESCRITA DE CONTO DE AVENTURA				
Etapa / Número / Nome da atividade			Número de aulas	
			3º Ano	4º e 5º Ano
1	1ª	Planejamento coletivo e celebração do Contrato Pedagógico	1 aula	1 aula
	2ª	Ver tudo que pode ser potencial para escrever	Contínuo	Contínuo
2	3ª	Leitura do Material de Apoio para aprendizagem da estrutura do conto de aventura e escrita da “versão inicial”		1 aula
3	4ª	Leitura do material de apoio da 3ª atividade e da 1ª versão do texto produzido pelo colega, apontando o que está faltando no texto dele(a)	2 aulas	1 aula
4	5ª	Leitura da animação <i>Moana: um mar de aventura</i> com foco na estrutura e nos elementos de composição da narrativa literária	4 aulas	4 aulas
	6ª	Leitura dirigida de textos de literatura infantil e Avaliação Formativa	4 aulas	3 aulas
5	7ª	Leitura e audição de texto autoral – Dia do Autor	4 aulas	4 aulas
	8ª	Vivência do comportamento do escritor – 1ª revisão	2 aulas	1 aula
6	9ª	Compreensão da estrutura textual do conto de aventura e avaliação formativa	4 aulas	3 aulas
	10ª	Leitura, identificação, caracterização de personagens e avaliação formativa	2 aulas	2 aulas
	2ª revisão		2 aulas	1 aula
	11ª	Leitura, identificação, caracterização de foco narrativo e avaliação formativa	4 aulas	3 aulas
	12ª	Leitura, identificação, caracterização do discurso direto, indireto e avaliação formativa	4 aulas	3 aulas
	3ª revisão		2 aulas	1 aula
	13ª	Leitura, identificação, caracterização do espaço, do ambiente e avaliação formativa	3 aulas	2 aulas
	14ª	Leitura, identificação, caracterização das provas e avaliação formativa	3 aulas	2 aulas
	4ª revisão		2 aulas	1 aula
	15ª	Leitura, identificação, caracterização do tempo e avaliação formativa	2 aulas	2 aulas
	16ª	Leitura, identificação, caracterização das técnicas <i>flashback</i> e <i>flashforward</i> e avaliação formativa	2 aulas	1 aula
	5ª revisão		2 aulas	1 aula
	17ª	Leitura, identificação de onomatopeia e avaliação formativa	2 aulas	1 aula
	18ª	Leitura, identificação de conectores e avaliação formativa	2 aulas	1 aula
	19ª	Leitura, identificação de cadeia referencial e avaliação formativa	2 aulas	1 aula
	6ª revisão		2 aulas	1 aula
7	Revisão final		2 aulas	2 aulas
	Avaliação Somativa – individual		1 aula	1 aula
	Avaliação Somativa – coletiva		1 aula	1 aula
Total da Estimativa de número de aulas de 50 minutos			61 aulas	45 aulas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

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

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

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

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

Acentua-se que o Cantinho da Leitura esteve a serviço da aprendizagem da escrita literária, tendo os elementos de composição literária como os principais critérios para selecionar as obras escritas no foco narrativo em 3ª pessoa (onisciente intruso ou parcial), no foco narrativo escrito em 1ª pessoa (protagonista ou testemunha), presença do discurso direto e discurso indireto, presença de onomatopéia e das técnicas *flashback* e *flashforward*.

² A transposição didática da composição literária foi elaborada com base nos estudos de Jolibert *et al.* (1994, 2006, 2008).

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

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

Na **7ª atividade**, a *edição* e a função do *autor-contemplador* entraram em cena na atividade coletiva denominada Dia do Autor³, elaborada a partir de Calkins (1989). Nela, a criança-escritora leu a primeira versão do seu texto para a turma, que teve a função de ouvir atentamente e verificar se a versão inicial tinha as partes do enredo e as personagens. Com isso, o ouvinte contribuiu com o acabamento do texto da criança leitora, indicando o que estava faltando e sugerindo dicas para a primeira revisão do texto.

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

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

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

³ Em Gandin, Branco e Sousa (2024) está a percepção das crianças participantes sobre o Dia do Autor.

O estudo particularizado sobre “personagens” foi objeto da **10ª atividade**, que contou com fichas de conteúdo expondo tipos e funções das personagens, como criar personagens e alguns recursos para caracterização. Após leitura coletiva do primeiro texto-base com reflexão sobre as personagens, cada criança preencheu individualmente a ficha de atividade que solicitava a identificação e caracterização das personagens do segundo texto-base. A correção foi coletiva. Depois, foi realizada a segunda revisão do texto, cujo foco eram a estrutura e as personagens.

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

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

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

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

O elemento “tempo” foi objeto da **15ª atividade**. A ficha de conteúdo exibiu os tipos de tempos na literatura, comentou sobre o tempo verbal passado, presente e futuro na literatura, formas de expor o tempo e exemplos de tempos no texto de aventura. Seguindo o ritual da atividade

anterior, teve leitura e reflexão desse elemento e preenchimento da ficha de atividade que requereu: a identificação de expressões que indicasse tempo; sublinhar no texto e transcrever as ações escritas no tempo passado; e circular e transcrever as ações das personagens que estavam no tempo presente. A correção foi coletiva.

A **16ª atividade** tem como foco as técnicas “*flashback e flashforward*”. Elas não fazem parte da BNCC (Brasil, 2017), mas aparecem na literatura infantil e nos filmes de aventura, policial, suspense e ficção científica, especialmente os que envolvem super-heróis. A ficha de conteúdo expôs a diferença entre as técnicas e a ficha de atividade fez perguntas de identificação questionando se no texto há presença de lembrança ou acontecimento futuro que foi antecipado pelo pensamento da personagem. A correção foi coletiva e a quinta revisão teve como alvo o “tempo literário”.

A **17ª atividade** teve ficha de conteúdo, que apresentou o conceito, a função e exemplos da “onomatopeia”, discutidos coletivamente enquanto liam o primeiro texto-base. A ficha de atividade, preenchida individualmente, continha perguntas de identificação e de transcrição de sons escritos nos textos, identificação de ações que poderiam ser registradas com onomatopeia e a escrita desses sons no segundo texto-base. A correção foi coletiva.

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

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

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

O momento da “avaliação somativa – individual” e da “avaliação somativa” aconteceu ao final do projeto. De posse da primeira versão e da versão final do texto, a primeira foi respondida com foco nas aprendizagens cognitivas e metacognitivas, enquanto a ficha da segunda avaliação teve perguntas que correspondiam ao “Contrato Pedagógico” celebrado na 1ª atividade.

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

A escola de Guaratuba escolheu o tema alimentação saudável, ao passo que a escola de Matinhos trabalhou higiene pessoal, visto serem assuntos do planejamento anual das redes de ensino.

3.3 Acompanhamento processual do projeto de escrita do conto de aventura

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

A **avaliação diagnóstica** aconteceu após a 3ª atividade. Teve foco na classificação da versão inicial em um dos níveis de desenvolvimento da escrita do Quadro 4, e também abordou quais saberes eram necessários serem vistos pela turma para aprimorar a escrita do conto de aventura.

Após a 8ª atividade aconteceu a primeira **avaliação formativa**, visto que as docentes participantes dispunham da primeira revisão do texto e, por isso, aferiram o alcance das atividades realizadas até o momento. Contudo, permaneceu de acordo com o Quadro 3 e a cada revisão do texto.

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

4 Discussão e Resultados

4.1 Grupos de avaliação de textos

A análise dos textos foi efetuada por dois grupos de professoras. Com a orientação pedagógica da pesquisadora, as próprias professoras participantes, denominadas na análise como avaliadora 1, classificaram o texto e perceberam o resultado do trabalho, ainda no ano de 2019.

Em 2022, o segundo grupo participou do curso de extensão “Escrita de textos literários: conto de aventura”, via o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da UNESP. Foram oito professoras participantes, sendo cinco residentes no estado do Paraná, uma em São Paulo, uma em Minas Gerais e uma em Roraima, na função de avaliadoras de textos, denominadas como avaliadora 2.

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

4.2 Critérios de análise da produção textual das crianças participantes

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

Neste estudo, foram analisados pelos dois grupos de professoras avaliadoras a versão inicial e a versão final dos textos da amostra. Existindo pareceres diferentes, no sentido de um indicar avanço na produção textual e outro registrar regressão, ou ainda classificação em níveis discrepantes, os textos foram avaliados por uma terceira professora avaliadora do segundo grupo.

Os níveis de desenvolvimento da escrita narrativa de Brandão e Spinillo (2001), expostos no Quadro 4, guiaram a avaliação dos textos.

Quadro 4 - Níveis ou categorias para classificação de narrativas.

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

Fonte: Brandão; Spinillo (2001).

4.3 Resultado da análise da produção textual das crianças participantes

De acordo com o Quadro 5, apenas a produção textual 3-D regrediu de nível, visto não apresentar e nem superar a mera descrição de personagens e eventos em uma sequência temporal.

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

Oito produções, entretanto, tiveram a versão final qualificada como avanço de nível do desenvolvimento da escrita, sendo elas: 3-C, 3-F, 3-M, 3-G, 3-H, 3-E, 3-K e 3-I. Entre elas, 3-C, 3-

F e 3-M avançaram de mera repetição do tema ou frases desconexas para uma versão final com descrição das personagens e ações sem relação causal, segundo as avaliações 1 e 3. A versão final de 3-C apresentou um desfecho, o antagonista e o herói, enquanto a produção 3-F registrou onomatopeia e sugeriu um tempo cronológico para o espaço, e 3-M mostrou onomatopeia na versão final.

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

A produção 3-K teve a versão final qualificada como texto com problema definido e desfecho pelas avaliações 2 e 3, visto que houve caracterização do espaço, discurso direto, onomatopeia, provas com armas e desfecho, superando o texto sem conexão dos eventos da versão inicial. Enquanto na produção 3-I, apesar de ter apresentado outro texto na versão final e isso ser fruto da revisão, foi possível perceber a apropriação de conteúdo, visto que progrediu de texto com eventos interligados por relação de causa para um texto com um problema para o herói resolver e uma situação final pouco elaborada. A versão final registrou onomatopeia, conector de tempo e tempo cronológico.

O Quadro 5 expõe sinteticamente a produção da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Produção de texto do 3º ano do Ensino Fundamental

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Código	Avaliadora 01		Avaliadora 02		Avaliadora 03		Resultado Final
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
3-C	I	II	I	I	I	II	Evoluiu de nível (8 produções)
3-F	I	II	II	IV	I	II	
3-M	I	II	II	III	I	II	
3-G	I	II	I	II			
3-H	I	II	I	II			
3-E	I	II	I	IV	I	IV	
3-K	I	III	II	IV	II	IV	
3-I	II	II	III	IV	III	IV	
3-A	I	I	I	I			Permaneceu no mesmo nível (3 produções)
3-B	I	I	I	I			
3-L	I	I	I	I			
3-J	I	I	II	II	I	I	Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes (3 produções)
3-P	I	I	II	II			
3-O	I	I	III	III	III	III	
3-D	II	I	II	I			Regrediu de nível
Total de crianças							15

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Enfim, salienta-se que nem todas as crianças da turma do 3º ano do Ensino Fundamental estavam no nível alfabético da escrita no início de 2019. Elas foram evoluindo no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita alfabética no decorrer do ano e coexistente com as atividades do estudo. Qualitativamente, as produções do grupo tiveram avanços significativos na aprendizagem da escrita literária, conforme demonstraram as análises das avaliadoras 2 e 3, visto que a avaliadora 1, por ser a regente de turma e professora participante, demonstrou um rigor maior com seu trabalho.

No grupo de produções de textos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, segundo o Quadro 6, duas produções retrataram a história clássica dos Três Porquinhos, 4-C e 4-D, sendo 4-D escrita com uma alteração que levou a avaliadora 2 a registrar que houve uma apropriação dos elementos de composição do enredo no texto da criança.

Em se tratando da produção 4-E, as avaliadoras 1 e 2 disseram que esta teve apropriação de conhecimento quanto ao enredo e teve conectores, apesar de apresentar textos diferentes nas duas versões. Por apresentar fuga de tema, a avaliadora 3 informou que não houve evolução de nível.

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

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

Duas avaliadoras qualificaram a versão inicial das produções 4-G e 4-J como textos com eventos interligados e com situação-problema não bem definida. Indicaram a evolução da versão final por conter um problema definido para o protagonista e solução pouco elaborada. A primeira produção teve aprimoramento da escrita das provas, apresentou conectores e tempo cronológico para ações, enquanto a segunda melhorou a descrição do espaço, das provas e incluiu o discurso direto.

O Quadro 6 mostra a classificação dos textos do grupo do 4º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Produção de textos do 4º ano do Ensino Fundamental.

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Código	Avaliador 01		Avaliador 02		Avaliador 03		Resultado Final
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
4-A	II	III	II	III			Evoluiu de nível (6 produções)
4-H	II	III	II	III			
4-I	II	III	II	III			
4-B	IV	IV	IV	V	IV	V	
4-G	III	IV	II	II	III	IV	
4-J	II	IV	III	IV	III	IV	
4-E	IV	IV	III	IV	II	II	Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes
4-C	I	I	I	I			Reprodução de texto clássico
4-D	III	III	IV	IV			
Total de crianças							9

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

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

De acordo com Quadro 7, apesar de não demonstrar evolução na escrita, a produção 5-D e 5-O tiveram conteúdo. A primeira escreveu uma narrativa sem eventos com ligação causal, enquanto a segunda apresentou uma narrativa com eventos ligados por uma causa. Ambas poderão melhorar a classificação no nível do desenvolvimento da escrita com o avanço da escolaridade.

Quadro 7 – Produção de textos do 5º ano do Ensino Fundamental

PRODUÇÃO DE TEXTOS DAS CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Código	Avaliador 01		Avaliador 02		Avaliador 03		Resultado Final
	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	Versão Inicial	Versão Final	
5-C	II	III	I	III	I	III	Evoluiu de nível (16 produções)
5-Q	II	III	I	II	II	III	
5-H	III	III	II	III	II	III	
5-G	II	III	II	III			
5-P	II	III	II	III			
5-A	II	III	II	IV	II	IV	
5-I	II	III	II	IV	II	IV	
5-E	II	IV	I	II	II	IV	
5-S	II	II	II	IV	II	IV	
5-F	III	IV	III	IV			
5-N	III	IV	III	IV			
5-R	III	IV	III	IV			
5-M	I	II	III	IV	III	IV	
5-J	II	II	III	IV	III	IV	
5-B	II	III	V	V	II	V	
5-K	III	III	IV	V	IV	V	
5-D	II	II	II	II			Permaneceu no mesmo nível – categorias diferentes (2 produções)
5-O	III	III	III	III			
Total de crianças – 18							

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

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

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

Q teve um aprimoramento na descrição do espaço, na caracterização do herói e do antagonista. Houve escrita de provas, obstáculos, onomatopeia e um desfecho melhorado.

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

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

Todavia, 5-M e 5-J, apesar de receberem uma qualificação diferente na avaliação 1, as seguintes indicaram que a revisão promoveu o avanço de textos sem eventos interligados para textos contendo eventos conectados com um problema a ser resolvido e um desfecho mais bem elaborado. A produção 5-M aprimorou a caracterização do vilão e mostrou uma heroína com poderes mágicos. 5-J, no entanto, registrou onomatopeia, escreveu um problema a ser resolvido, provas e solução pouco elaborada.

A versão inicial da produção 5-B estava qualificada como tendo eventos não conectados nas avaliações 1 e 3, enquanto a avaliação 2 classificou-a como um texto completo nas duas versões, entretanto a avaliação 3 indicou que o texto contemplou eventos conectados e tornou-se completo, pois a revisão expôs provas e um desfecho mais elaborado, assim como uso da onomatopeia. Apresentou um duelo entre a personagem secundária que ajuda a heroína, finalizando com a entrega do objeto conquistado, caracterizando um texto de aventura da Idade Média.

Na produção 5-K, apesar da avaliação 1 não indicar avanços, as avaliadoras 2 e 3 reclassificaram-na e informaram que o texto saltou de fatos interligados por relação causal, com problema e desfecho pouco elaborados, para uma produção com enredo complexo e solução do problema resolvido, visto que notaram mais clareza na redação da situação inicial e da situação-problema; o uso do discurso direto; a caracterização da heroína, da personagem secundária, do antagonista; e melhor elaboração do desfecho conectado à situação-problema.

Sintetizando, foi perceptível que as atividades da sequência impactaram o processo de trabalho com as versões do texto, resultando em progressão no desenvolvimento da escrita para 30 crianças participantes, de acordo com os Quadros 4, 5 e 6.

4.4 Discussão dos Resultados: aprendizagem e desenvolvimento da escrita literária

Em se tratando de aprendizagem processual por ano escolar, ao observar o Quadro 8, notou-se que a turma do 3º ano teve cinco produções, 3-C, 3-F, 3-M, 3-G e 3-H, que avançaram do nível I, frases desconexas ou repetição do tema, para o nível II, onde o enredo apresenta personagens dentro de uma sequência temporal e com eventos sem conexão entre eles, confirmando Dias (2015) sobre a necessidade de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental conhecerem melhor os elementos do gênero narrativo.

Surpreendentemente, as produções 3-E e 3-K avançaram do nível I e II, respectivamente, para o nível IV, cujo nível reside em textos que demonstram situação-problema com uma situação final em que a solução do problema ainda é pouca desenvolvida, confirmando que as atividades que abordem a estrutura, como é o caso da 9ª atividade já aplicada em Gandin e Branco (2019), favoreceram o desenvolvimento da escrita literária, observadas também nas produções da turma do 4º ano, visto que 4-G e 4-J saltaram do nível III para o nível IV, enquanto as produções 4-A, 4-H e 4-I progrediram do nível II para o nível III, onde já constam enredo com eventos conectados por causa-efeito e uma tentativa de mostrar a situação do problema a ser resolvido pelo herói.

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

As produções da turma do 5º ano demonstraram, entretanto, que o avanço da escolaridade e o trabalho com as atividades fez que não existisse nenhuma versão final inferior ao nível III, que requer a presença de eventos conectados por relação causal, com tema norteador e tentativas de expor uma situação-problema para a personagem principal resolver. Além disso, das 16 produções, nove tiveram a versão final qualificada no nível IV e duas no nível V, segundo o Quadro 8.

Quadro 8 – Avanço de nível das produções de textos.

AVANÇO DE NÍVEL DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS			
Avanço de Nível	3º ano	4º ano	5º ano
I para II	5	-	-
I para III	-	-	1
I para IV	1	-	-
II para III	-	3	4
II para IV	1	-	4
II para V	-	-	1
III para IV	1	2	5
IV para V	-	1	1
Total de produções com progressão de nível da amostra de 42 produções	8	6	16
Total	30, corresponde a 71,43% da amostra		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Enfim, os dados do Quadro 8 confirmam Dias (2015) a respeito do trabalho com os elementos da narrativa literária e também a afirmação de Dalla-Bona e Bufrem (2019) sobre o uso de técnica de ensino que auxiliam a aprendizagem, entretanto salienta-se o papel da leitura e o uso de estratégias de leitura, Solé (1996) e Souza *et al.* (2019), porque conduz a compreensão global dos textos vistos no primeiro bloco e depois o entendimento das particularidades, exploradas no segundo bloco de conteúdo.

5 Conclusão

O trabalho com as atividades sequenciais em sala de aula foi motivador, pois as professoras tiveram a oportunidade de aplicar em sala os assuntos estudados em Gandin (2021). Não pode ser negado, no entanto, que elas demonstraram um rigor maior no momento da classificação geral dos textos, conforme observa-se na avaliação 1, algo que é facilmente explicado pela tensão de participar de uma pesquisa e por ser a primeira vez a trabalhar com uma atividade desta natureza, visto terem experimentado a escrita literária pela primeira vez no curso da tese de Gandin (2021).

Por outro lado, o grupo 2 de professoras avaliadoras trabalhou com a leitura do produto do trabalho do grupo 1 e fez uso da inferência e de outras estratégias de leitura, pois não foi solicitado que o texto contemplasse um enredo com tudo explícito. Logo, essa caracterização interpreta a diferença entre a qualificação observada em alguns textos.

Assim sendo, esses aspectos vão ao encontro de Calkins (1989) sobre o papel desempenhado pelo docente, porque ele poderá perguntar à criança-escritora sobre o que está nas entrelinhas durante o processo de criação e intervir para que a revisão do texto aconteça mais próximo do objetivo esperado. Situação que não cabe às avaliadoras do grupo 2 pois, apesar de terem participado da formação, isso não garante que a avaliação seja igual para todas, justamente por ser subjetiva.

Todavia, a percepção das crianças participantes expostas em Gandin *et al.* (2022, 2024) em conjunto com os dados do Quadro 8 demonstraram que as atividades sequenciais colaboraram para a progressão da qualificação dos textos. Por isso, justifica-se denominá-la como uma sequência didática a ser desenvolvida como projeto de aprendizagem, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme dispõe a BNCC (Brasil, 2017) no Campo Artístico-Literário, aprimorando as habilidades no 4º ano e consolidando-as no 5º ano do Ensino Fundamental.

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

Referências

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

BRAIT, B. **A personagem**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>. Acesso em: 30 jan. 2023.

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

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

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DALLA-BONA, E. M; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 179-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100009>. Acesso em: 30 jan. 2023.

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

DIMAS, A. **Espaço e romance**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GANDIN, R. V. **Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar**. 2021. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/71980>. Acesso em: 1º ago. 2022.

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

GANDIN, R. V.; BRANCO, V.; SOUZA, R. J. Atividades para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I: aprendendo a escrever conto de aventura. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p9>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GANDIN, R. V.; BRANCO, V.; SOUSA, R. J. Atividades sequenciais para aprendizagem inicial da escrita do conto de aventura para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. **Diversa**, Matinhos, v. 17, n. 1, p. 158-177, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v17i1.95776>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GUIMARÃES, S. R. K.; BRANCO, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 183-203.

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

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

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

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MESQUITA, S. N. de. **O enredo**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOANA: um mar de aventuras (2016). Direção: Ron Clements e John Musker. Burbank, Califórnia: Walt Disney Animation Studios. Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016, 1 filme (113 min), sonoro, dublado, color.

MOISEIS, M. **A criação literária**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. *et al.* Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, p. 62-73, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v15i1.8946>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TODOROV, T. **As estruturas das narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Enviado em: 15/09/2023

Revisado em: 18/12/2024

Aprovado em: 19/12/2024