

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

BIATRIZ DOLESKI WEBER

CONTO: UMA AUTOANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alegrete

2025

BIATRIZ DOLESKI WEBER

CONTO: UMA AUTOANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa, polo Alegrete, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Dr.^a Denise Aparecida Moser

Alegrete

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

W373c Weber, Biatriz Doleski

Conto: uma autoanálise da prática pedagógica / Biatriz Doleski Weber.

48 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2025.

"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Prática docente. 2. Conto. 3. Ludicidade. 4. Língua portuguesa. 5. Educação básica. I. Título.

BIATRIZ DOLESKI WEBER

CONTO: UMA AUTOANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa, polo Alegrete, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 10 de julho de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr^a. Denise Aparecida Moser
Orientadora
Unipampa

Prof. Dr^a. Marcela Wanglon Richter
Unipampa

Prof. Dr^a. Sátira Pereira Machado
Unipam



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/07/2025, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SATIRA PEREIRA MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/07/2025, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARCELA WANGLON RICHTER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/07/2025, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1753613** e o código CRC **2AB73C43**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Sue Ellen Doleski Weber, cuja companhia, apoio e dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe, Sue Ellen Doleski Weber, por todo o apoio durante a graduação e pelo incentivo aos estudos desde a minha infância.

À minha orientadora, professora Dr^a. Denise Aparecida Moser, que me acompanhou durante essa jornada e esteve presente desde o meu primeiro semestre no curso.

Às professoras, Dr^a. Sátira Pereira Machado e Dr^a. Marcela Wanglon Richter, que aceitaram o convite para compor a banca e despertam em mim grande admiração.

Ao corpo docente do curso de Letras - Português, que contribuiu significativamente para a construção dos meus aprendizados ao longo da graduação.

Aos mediadores pedagógicos virtuais e professores com quem tive o prazer de trabalhar durante minha atuação como mediadora pedagógica.

À professora Especialista, Nathália Pinheiro Martins, que foi uma presença marcante na minha trajetória acadêmica, antes mesmo de integrar o corpo docente do curso, e que se tornou uma fonte de inspiração.

Aos professores, Cláudia Camerini Corrêa Pérez, Cristiano Galafassi e Lurdes Leonora Nagl Rieta, bem como aos colegas pibidianos do Núcleo Interdisciplinar de Uruguaiana, com quem tive a oportunidade de desenvolver práticas que enriqueceram minha formação.

RESUMO

Este estudo propõe uma autoanálise das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado obrigatório em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, articula teoria e prática por meio da análise da aplicação de sequências didáticas que exploraram leitura, escrita e ludicidade por meio do gênero textual conto. A fundamentação teórica abrange aspectos relacionados à leitura, à escrita, à metodologia de ensino, à ludicidade e ao gênero conto, em língua portuguesa. As atividades aplicadas foram analisadas com base em instrumentos como rubricas avaliativas, observando a adequação da formulação de perguntas para a prática de leitura e o cumprimento dos requisitos propostos nas dinâmicas de produção textual. Os resultados indicam que o uso de práticas lúdicas, combinadas a uma abordagem reflexiva e planejada, potencializa o engajamento dos alunos e contribui para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Conclui-se que a autoavaliação docente, fundamentada teoricamente, é essencial para o aprimoramento da prática docente e atuação reflexiva, o que permite o aprimoramento das metodologias adotadas e adaptações quando necessário.

Palavras-chave: Prática docente. Conto. Ludicidade. Língua portuguesa. Educação básica.

ABSTRACT

This study presents a self-analysis of pedagogical practices developed during the mandatory supervised internship in 7th-grade and 1st-year high school classes. The qualitative, descriptive, and exploratory research aims to bridge theory and practice through the implementation of didactic sequences focused on reading, writing, and ludicity using the literary short story as a textual genre in Portuguese language. The theoretical framework encompasses concepts related to reading, writing, teaching methodologies, ludic activities, and the short story genre. The applied activities were evaluated using tools such as assessment rubrics, emphasizing the appropriateness of question design for reading tasks and compliance with the requirements of the writing production processes. Findings suggest that integrating ludic strategies with reflective and well-structured planning enhances student engagement and contributes to the overall effectiveness of classroom practices. The study concludes that theoretically grounded teacher self-assessment is a crucial element for the improvement of teaching performance and for adapting pedagogical methods as needed.

Keywords: Teaching practice. Short story. Ludicity. Portuguese language. Basic education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Dimensões da leitura: concepções, estratégias e avaliação.....	13
2.2 Dimensões da escrita: concepções, produção e interação.....	15
2.3 Dimensões da metodologia de ensino: caminhos, recursos e planejamento.....	17
2.4 Dimensões da ludicidade: conceitos, experiências e subjetividades.....	20
2.5 Dimensões do conto: gênero textual, produção e estilo.....	21
4 ANÁLISE E RESULTADOS	24
4.1 Análise das sequências didáticas.....	24
4.2 Análise das produções textuais de contos.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório supervisionado representa, para a maioria dos licenciandos, o primeiro contato com o ambiente escolar e com a prática docente, proporcionando que se deparem com as aplicações práticas das teorias estudadas durante a graduação, como indicam Santos e Muniz (2020). Essa etapa é realizada sob fundamentações teóricas acerca da prática pedagógica, que orientam o planejamento das aulas regidas pelos estagiários.

A reflexão sobre a prática pedagógica é um elemento importante para os professores da educação básica, pois permite a avaliação das abordagens e metodologias de ensino utilizadas. Proporciona, dessa forma, os resultados obtidos por meio das aplicações, permitindo a autoavaliação, a reelaboração e a lapidação das práticas em sala de aula.

As melhorias resultantes das reflexões acerca da prática em sala de aula refletem diretamente na qualidade do ensino, o que é de interesse da comunidade escolar e da sociedade como um todo, uma vez que o ensino tem como fim preparar o estudante para a cidadania, como explicita Zizemer (2006). Assim, a reflexão e autoavaliação têm o potencial de reverberar em âmbitos ainda maiores que o aprimoramento pessoal, uma vez que é parte de reações em cadeia que podem influenciar no desempenho da função social da escola e na preparação dos cidadãos formados por ela.

A reflexão autoavaliativa, como trabalho, faz-se relevante também para a Linguística Aplicada, pois permite uma análise sobre as práticas em sala de aula e sua relação com as teorias. Sua aplicação, dentro do contexto escolar, demonstra os pontos efetivos e aqueles que se deparam com empecilhos ou imprevistos que exigem sua adaptação à realidade apresentada.

Considerando a importância do estágio supervisionado para a formação docente e o papel da prática reflexiva, este estudo propõe analisar práticas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a fim de verificar o planejamento e sua correspondência às propostas apresentadas na fundamentação teórica e ponderar a efetividade das atividades realizadas em sala de aula. Diante disso, consideram-se as diferenças e as

semelhanças entre as aplicações e seus resultados sob uma perspectiva autoavaliativa e autorreflexiva.

Como metodologia de pesquisa, recorreu-se à abordagem qualitativa que, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[...] não se preocupa com representatividade numérica”, sendo utilizada em estudos em que dados não podem ser medidos e focando em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Além disso, fez-se uso da pesquisa básica em relação à sua natureza, por gerar novos conhecimentos, sem ter em vista aplicações práticas. Seguem-se objetivos exploratórios e descritivos, comuns em estudos de caso, buscando descrever uma prática pedagógica em sala de aula (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Rodrigues (2010, p. 55) define como pesquisa bibliográfica trabalhos realizados “[...] a partir de fontes secundárias, [...] através de material já elaborado”, ou seja, de outras publicações disponíveis para leitura.

Em relação à pesquisa documental, Rodrigues (2010), aponta que esta faz uso de fontes primárias. Gil (2017) destaca que relatórios e diários, por exemplo, se encaixam no uso de pesquisa documental, assim como textos escritos em papel ou em documentos eletrônicos que não sejam publicados em forma de livro ou artigo.

Adotou-se também o estudo comparativo, definido por Fachin (2006), como critério de análise em busca das convergências e divergências, em cada etapa das práticas pedagógicas desenvolvidas em duas turmas do ensino básico, do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual de Uruguaiana/RS/Brasil, nas quais realizaram-se práticas de leitura e escrita sobre o gênero textual conto, tendo em vista as diferenças na seleção desse gênero, faixas etárias dos discentes e desempenho em atividades de natureza semelhante.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção objetiva apresentar os fundamentos teóricos dos conceitos relevantes para esta pesquisa, desenvolvendo cinco temas: leitura, escrita, metodologia de ensino, ludicidade e o gênero textual conto. Cada uma das seções traz autores que descrevem os conceitos apresentados.

Na seção 2.1 Dimensões da leitura: concepções, estratégias e avaliação, apresenta-se a definição de leitura e suas diferentes concepções de acordo com Koch e Elias (2011). Também são apresentadas estratégias de leitura e formas de avaliação conforme Menegassi (2009) e Solé (1998).

Na seção 2.2 Dimensões da escrita: concepções, produção e interação, traz-se aspectos teóricos sobre a escrita como prática social e interativa, com base em Koch e Elias (2010). Exploram-se os diferentes tipos de conhecimento mobilizados durante a produção escrita e as concepções de escrita.

Em 2.3 Dimensões da metodologia de ensino: caminhos, recursos e planejamento, focam-se nas possibilidades de metodologias no ensino da leitura e da escrita, como descritas por Rangel (2006), e na produção de sequências didáticas para planejamento como descrevem Gonçalves e Ferraz (2016).

Na seção 2.4 Dimensões da ludicidade: conceitos, experiências e subjetividades, exploram-se a definição de ludicidade e suas implicações subjetivas, com fundamento em autores como Massa (2015) e Luckesi (2014). Na seção 2.5 Dimensões do conto: gênero textual, produção e estilo, encontra-se a definição do gênero conto e de suas características de acordo com Gotlib (1998), Musialak e Robaszkiewicz (2013), Lyra e Silva Júnior (2021) e Koch e Elias (2010).

2.1 Dimensões da leitura: concepções, estratégias e avaliação

Koch e Elias (2011) expõem que, para definir-se o que é leitura, é preciso entender que o seu significado depende da concepção de leitura que possuímos como referência. Da mesma forma, definem as diferentes concepções de leitura existentes a partir dos diferentes focos que possuem:

- a concepção de leitura com o foco no autor, que corresponde à concepção de

língua como expressão do pensamento, que entende o texto “como um produto [...] do pensamento do autor” (Koch; Elias, 2011, p. 10). O leitor ocupa uma posição de passividade e deve buscar descobrir a mensagem e intenções do autor por meio da leitura;

- a concepção de leitura com foco no texto corresponde à concepção de língua como estrutura. O texto é tido como um código que, ao ser compreendido, permite o conhecimento da mensagem que ali contém a partir do entendimento das palavras e estruturas;
- a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, corresponde à concepção interacional da língua. O texto promove a interação entre o autor, o texto e o leitor, sendo “[...] uma atividade de produção de sentido” (Koch; Elias, 2011, p. 12), na qual o leitor também é um construtor de sentido, e não apenas o autor.

As estratégias de leitura são utilizadas pelo leitor para a construção de sentidos do texto lido, como antecipações e hipóteses geradas por conhecimentos prévios em relação ao autor, ao meio de publicação, ao gênero do texto e ao título. Além disso, o sentido do que lê é construído durante a leitura, conforme as informações são processadas e avaliadas em comparação com os conhecimentos prévios e expectativas do leitor. Esses elementos geram uma pluralidade de leituras, pois cada leitor possui diferentes conhecimentos a partir dos quais constrói o sentido sobre o mesmo texto (Koch; Elias, 2011).

De acordo com Menegassi (2009), as perguntas de leitura se destacam como uma prática de avaliação muito utilizada em sala de aula. A formulação considera aspectos como “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura, em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação das perguntas oferecidas ao texto” (Menegassi, 2009, p. 1). Assim, perguntas formuladas para a leitura com foco no autor, buscam encontrar no texto a opinião ou intenção do autor; perguntas voltadas para a leitura com foco no texto, buscam a reprodução de palavras e ideias contidas nele.

Menegassi (2009) dispõe ainda sobre a leitura focada no leitor, em que as questões buscam os significados atribuídos pelo leitor durante a leitura, com suas opiniões e referências prévias. Já na leitura com foco na interação autor-texto-leitor, a formulação de perguntas ocorre de maneira diferente, pois nela o texto possui

elementos que são “[...] somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Nesse caso, os conhecimentos prévios do leitor são considerados em relação ao texto, não privilegiando apenas o ponto de vista do leitor ou do autor, mas também os sentidos produzidos por meio da interação desenvolvida entre eles.

Menegassi (2009) destaca também que o leitor produz diferentes sentidos a depender se este é o professor ou o aluno, mesmo que ambos estejam assumindo a posição de leitores, pois são indivíduos com histórias e contextos sociais diferentes. Essa situação os levam a construir novos sentidos em relação ao texto, dessa vez em conjunto. Portanto, para a análise de um texto, recomenda não só perguntas com foco no autor, no texto e no leitor, mas em mais questões centradas na interação autor-texto-leitor.

Solé (1998)¹ classifica as perguntas de avaliação da leitura entre perguntas de resposta literal, em que as respostas podem ser encontradas diretamente no texto; perguntas de pensamento e busca, em que a resposta pode ser deduzida por meio de inferências durante a leitura e através da relação de diferentes elementos do texto; e perguntas de elaboração pessoal, em que o conhecimento prévio ou opinião do leitor se fazem necessários. Perguntas de pensamento e busca, bem como as de elaboração pessoal exigem maior esforço por parte dos alunos, pois requerem que desenvolvam uma compreensão global do significado do texto para responder. No caso das perguntas de pensamento e busca, estas exigem interpretação e, no caso das perguntas de elaboração pessoal, permitem uma extensão da leitura ao buscar o que o aluno conhece além do texto.

2.2 Dimensões da escrita: concepções, produção e interação

Conforme afirmam Koch e Elias (2010), a escrita é uma prática utilizada em todos os âmbitos da vida em sociedade, seja na vida pessoal, no estudo ou no trabalho. Isto torna o aprendizado da escrita indispensável para que os indivíduos se comuniquem entre si e tenham acesso às informações divulgadas em forma escrita, sendo um fator de inclusão social.

Koch e Elias (2010) explicam que o texto existe através da interação, seja ele

¹ Tradução nossa.

falado ou escrito. No texto escrito, o autor faz a elaboração linguística idealizando um diálogo com seus futuros leitores. O escritor e o leitor geralmente encontram-se separados em termos de tempo e espaço, dialogando através da escrita e da leitura do texto produzido.

Conforme Koch e Elias (2010), a escrita está associada a diferentes concepções de linguagem, a saber:

- a escrita com foco na língua corresponde a uma concepção de que tudo está pré-determinado pelo sistema escrito. O texto é uma codificação feita pelo escritor que deve ser decodificada por aquele que lê. Tanto o escritor quanto o leitor precisam apenas ter conhecimento do código linguístico utilizado, com a mensagem estando sempre limitada ao que está escrito;
- a escrita com foco no escritor corresponde a ideia da escrita como expressão do pensamento e vê o autor como “[...] um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (Koch; Elias, 2010, p. 33) e que possui intenção de que suas expressões escritas sejam entendidas pelo leitor da mesma forma que foram idealizadas. O texto nessa concepção é um produto do pensamento do autor, que se expressa sem levar em conta a interação com os leitores;
- a escrita com foco na interação, por sua vez, considera que o autor pensa não apenas na mensagem que deseja escrever, mas tem em mente também o leitor que receberá essa mensagem, o que o leva a ler e rever o que escreveu para aplicar mudanças, considerando os conhecimentos prévios do leitor como parte do processo de produção. Assim, tanto o autor quanto o leitor interagem e dessa forma constroem o texto.

Ao escrever-se um texto, o autor utiliza como bagagem o conhecimento que possui sobre a língua e sobre as interações com outros indivíduos. Koch e Elias (2010) descrevem os tipos de conhecimentos que o processo de escrita ativa, alertando também que, após esses conhecimentos serem internalizados, podem ocorrer alterações em decorrência das práticas sociais vivenciadas posteriormente.

Um dos conhecimentos ativados durante a escrita, como abordam Koch e Elias (2010), é o conhecimento linguístico. Este refere-se ao vocabulário, à ortografia e à gramática da língua. Este conhecimento constrói-se não apenas por meio de

práticas comunicativas, como também na escola, onde este conhecimento é ensinado de forma sistemática.

Koch e Elias (2010) entendem que o entendimento da grafia das palavras é um ponto importante da escrita, para que ela seja compreensível e cumpra seu papel comunicativo. Da mesma forma, a ortografia e a acentuação gráfica são importantes, pois evitam problemas na recepção da mensagem pelo leitor. O léxico, por sua vez, pode gerar prestígio social àqueles que possuem um repertório mais culto, o que também faz-se relevante em determinadas situações sociais.

O conhecimento enciclopédico é o segundo tipo de conhecimento ativado na escrita abordado por Koch e Elias (2010). Os conhecimentos de mundo são invocados à memória no momento da escrita, e o autor por vezes conta com a possibilidade do leitor possuir as mesmas referências sobre os temas para que entenda a mensagem.

O conhecimento de textos, conforme Koch e Elias (2010), é o entendimento estilístico, composicional e contedístico e funcional de diferentes gêneros textuais conforme sua aplicação social. Trata-se do modelo socialmente aceito para cada tipo de documento e texto em circulação, o que pode envolver a intertextualidade, ou seja, a relação de outros textos na construção de um escrito.

Os conhecimentos interacionais estão relacionados às práticas sociais, o que revela a intencionalidade do autor por meio da variação da forma linguística utilizada na situação de interação. A adaptação da forma de articulação do texto se dá a fim adequá-lo ao estilo que cada forma de comunicação possui, aumentando a probabilidade de aceitação do leitor.

2.3 Dimensões da metodologia de ensino: caminhos, recursos e planejamento

Como explica Rangel (2006), método é o caminho ou meio para chegar a um objetivo, através do qual se utilizam técnicas para alcançar sua finalidade, que correspondem aos processos utilizados. As metodologias de ensino são o conjunto de métodos e técnicas, e as atividades são “[...] situações de reconstrução e aplicação [...]” (Rangel, 2006, p. 13) do trabalho com o conhecimento, sendo através delas que “[...] estreita-se a relação entre prática-teoria-prática [...]” (Rangel, 2006, p. 33).

A partir disso, Rangel (2006) discorre sobre diferentes metodologias didáticas,

destacando que métodos predominantemente individualizados se baseiam na autonomia do aluno e em sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Já em relação a métodos de ensino aplicados a grupos, tem-se como princípio a interação e aprendizados construídos de forma coletiva, o que inclui até mesmo o desenvolvimento de atividades em dupla.

Métodos por plano de trabalho dos alunos dispõem de diferentes tarefas com graus de dificuldade distintos que serão escolhidas pelos próprios alunos, priorizando sua autonomia e individualidade. Outras possibilidades de métodos são arguição, problemas, projetos, módulos instrucionais, seminários e muitos outros que podem ser usados de acordo com os objetivos da aula e perfil dos alunos. No método Montessori, há o uso de materiais concretos e ênfase da liberdade no desenvolvimento dos alunos (Rangel, 2006).

No método expositivo, há enfoque na exposição oral em que envolve “observação das motivações [...] e os elementos necessários à compreensão e à fixação de conceitos, premissas e processos [...]” (Rangel, 2006, p. 42), além de considerar as interrupções que são naturais durante a aplicação da exposição e fatores interativos como “[...] perguntas, respostas e diálogos abordando questões suscitadas pelo interesse e pela mobilização dos alunos em relação ao tema exposto [...]” (Rangel, 2006, p. 42-43). A dispersão afeta tanto na exposição oral quanto na utilização de recursos multimídia e elementos usados para causar estímulos, pois pode desviar o interesse e atenção dos estudantes após um uso excessivo.

Um ponto essencial no método expositivo, segundo Rangel (2006), é o uso de exemplos, que favorecem a elucidação dos conceitos, permitindo sua materialização. Por esse mesmo motivo, os métodos Montessori e expositivo podem ser complementares e apresentam a possibilidade de utilização de um método expositivo misto, que “[...] pode associar ou intercalar a exposição com estudo dirigido ou exercícios diversos, no interesse da fixação ou recuperação da aprendizagem [...]” (Rangel, 2006, p. 43), trazendo a possibilidade de o docente não se limitar a um único método apesar de fazer uso dele.

Há também autores que exploram o uso de jogos na aprendizagem, seja na educação infantil ou nos anos seguintes do ensino básico. Fernandes (2010), por exemplo, aborda diversas possibilidades de jogos, convencionais e digitais, e destaca sempre os benefícios que a interatividade e a afetividade que esses tipos de

dinâmicas proporcionam.

Os jogos educacionais são uma maneira diferente de motivar o usuário e de criar vínculo afetivo, pois ambos facilitam a aprendizagem, e com a ajuda dos jogos, o jogador se atreve a experimentar situações que na vida real não lhe seria permitido. Isto desenvolve a criatividade, a interatividade e a capacidade de compreender e modificar as regras dos jogos (Fernandes, 2010, p. 20).

Lima e Lima (2003) destacam a influência dos jogos no desenvolvimento das inteligências cinestésico-corporal, verbal ou linguística, lógico-matemática, visual ou espacial, musical, pessoal. A ampla variedade de possibilidades do uso de jogos na aprendizagem gera muitas publicações em diferentes áreas, em que são exploradas diferentes dinâmicas de aprendizado e fixação de conceitos de temáticas diversas.

Barros *et al.* (2023) exploram o uso de jogos didáticos no ensino de Ciências dentro do contexto de uma escola do campo. Mendonça (2022) desenvolveu um trabalho sobre solos, dentro da temática da educação ambiental. Teixeira e Apresentação (2014) relatam o uso desse tipo de ferramenta voltado para o ensino de Matemática. Assim, abre-se a possibilidade de se fazer uso de jogos para o aprendizado e exercício de outros conteúdos com as mais diversas finalidades e metodologias de ensino.

Sequências didáticas, de acordo com Gonçalves e Ferraz, trata-se de “[...] uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico [...]” (Gonçalves; Ferraz, 2016, p. 122), determinando as sequências de ações e conteúdos programados para uma série de aulas sobre um determinado tema. Ao definir-se a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Gonçalves; Ferraz, 2016, p. 122), trata-se de uma forma de planejamento e descrição da prática em sala de aula que permite a interligação lógica e progressiva das atividades e conteúdos.

Dentro da sequência didática, como descrevem Gonçalves e Ferraz (2016) constam desde conteúdos e atividades planejadas até a forma de avaliação construindo um modelo didático para sua posterior aplicação.

2.4 Dimensões da ludicidade: conceitos, experiências e subjetividades

Massa (2015), ao explorar a origem da palavra ludicidade e dos significados atribuídos a ela por meio de diferentes idiomas e conceitos, define-a como uma potencialidade de todo indivíduo, que pode experienciar uma situação como lúdica ou não de acordo com fatores subjetivos e interacionais. Apresenta também o conceito de contexto lúdico, que se refere ao momento em que o grupo decide utilizar de regras e expressões específicas da atividade apresentada.

Outros conceitos definidos por Massa (2015) são a situação lúdica, a experiência subjetiva de cada indivíduo durante a atividade, e a manifestação lúdica, a expressão da ludicidade por cada participante. A condição lúdica, por sua vez, corresponde ao potencial que todos possuem em explorar a ludicidade.

Assim, a ludicidade é vista por Massa (2015) como um estado de ânimo que se manifesta dentro de um contexto lúdico, momento em que ocorre a experiência subjetiva de cada indivíduo que o leva a ter uma manifestação lúdica, a expressão individual provocada pela atividade em que estão imersos. Portanto, entende-se que a ludicidade está ligada tanto à disposição de cada participante como também da interação em grupo e de todos estes elementos envolvidos com a situação lúdica.

Luckesi (2014), ao relatar uma aplicação em uma aula de pós-graduação, explica que os “[...] estados emocionais e as circunstâncias em que vivenciamos uma determinada experiência possibilitam sua qualificação como positiva ou negativa” (Luckesi, 2014, p. 15), e que alguns alunos podem negar-se a participar de propostas devido a experiências negativas com brincadeiras semelhantes. Por isso, dinâmicas que podem ser consideradas lúdicas e divertidas por parte de uma turma podem não ser atrativas e convidativas para alguns dos estudantes presentes.

De acordo com Luckesi (2014), uma atividade não pode ser considerada lúdica por si só ao se considerar que uma mesma experiência pode ser lúdica para um participante e, ao mesmo tempo, não ser para outro. Assim, distingue-se a noção de ludicidade e de atividades lúdicas, pois a ludicidade é um estado interno independente das atividades.

Da mesma forma que Luckesi (2014) reafirma a subjetividade como um aspecto essencial para a ludicidade, entende que a ludicidade pode ser manifestada em qualquer estágio da vida, não estando limitada apenas à infância e atividades

consideradas “brincadeiras de criança”. Por isso, apesar de se ver com muita recorrência trabalhos que favorecem a ludicidade serem direcionados à educação infantil tal como explora Romera (2021); aos anos iniciais como o desenvolvido por Nunes, Canto e Rodrigues (2021); à alfabetização, como abordam Ribas e Antunes (2014); a ludicidade também pode ser utilizada nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e até mesmo no Ensino Superior.

Luckesi (2014) relembra também a importância de garantir que todos estejam confortáveis com as atividades que pretendem possibilitar experiências lúdicas, bem como do respeito a casos em que vivências negativas prévias impedem a participação de alguns estudantes. Afirma também que a postura do professor e a forma como este conduz as atividades pode favorecer ou desfavorecer a ludicidade e a efetividade das dinâmicas.

2.5 Dimensões do conto: gênero textual, produção e estilo

Gêneros literários, de acordo com Koch e Elias (2010), são modelos gerados por práticas comunicativas recorrentes. O uso social cotidiano permite que as práticas de escrita possuam estilos e conteúdos característicos que se destacam e, portanto, diferenciam um tipo de texto dos demais de acordo com sua função.

Koch e Elias (2010) abordam o conceito de competência metagenérica, que trata-se do reconhecimento dessas características. Esta competência permite a identificação e criação de textos dentro da forma adequada para a situação comunicacional referente, levando à adequação ao ambiente e à finalidade de comunicação.

O contato com diferentes gêneros textuais no dia a dia origina a capacidade metatextual que, conforme definem Koch e Elias (2010), traduz-se no repertório que orienta o entendimento e a produção de textos, baseado nos modelos conhecidos. Assim como as demais competências, esta é gerada por meio das interações com os textos e o uso deles dentro de seu contexto comunicativo.

O gênero conto literário, de acordo com Gotlib (1998), tem sua origem na tradição oral de passar histórias e ensinamentos adiante. O registro escrito do conto data do século XIV, sendo, nesta época, segundo Gotlib (1998), que este gênero estabeleceu-se em suas características estéticas. Mesmo com o registro escrito, o

conto mantém o tom da narrativa oral durante esta época, sendo histórias “contadas de alguém para alguém” (Gotlib, 1998, p. 7).

Gotlib (1998) diferencia o gênero conto de um relato narrado, pois o conto traz a possibilidade de narrar acontecimentos fictícios e não somente descrever acontecimentos reais. Sendo assim, o conto representa um gênero narrativo capaz de contar histórias que se desprendem do cotidiano e explorar possibilidades infinitas e fantasiosas, assim como podem descrever situações comuns e corriqueiras.

O conto moderno apresenta elementos que o assemelha a outros gêneros narrativos, como o romance, mas possui características que o diferenciam dessas outras formas. Uma das divergências encontra-se no fato de que “[...] o conto não possui análises minuciosas, complicações no enredo, e delimita o tempo e espaço fortemente” (Musialak; Robaszkiewicz, 2013, p. 7).

De acordo com Musialak e Robaszkiewicz (2013), o conto é considerado uma forma curta de narrativa, que se desenvolve em torno da resolução de um conflito. Para tal, o texto utiliza elementos como narrador, tempo, espaço, personagens, enredo e conflito, como outros gêneros de narrativa. Estes elementos se encontram presentes de forma restrita, pois por tratar-se de uma narrativa curta não pode comportar muitas personagens e complicações em seu desenvolvimento.

Lyra e Silva Junior (2021) destacam características importantes do conto como a situação inicial, que apresenta o contexto da história e a realidade em que está inserida; o desenvolvimento, em que conhecemos o conflito presente na narrativa; o clímax, ponto de maior tensão da história; e o desfecho, em que mostra-se a situação final após a resolução do conflito. O foco narrativo é outro elemento importante, pois determina a visão pela qual a narrativa é contada.

Assim, pode-se entender o conto literário como uma forma curta de narrativa, que tem uma situação inicial que passa pelo desenvolvimento em torno de um conflito que perdura até o clímax da história antes de gerar uma situação final. Para isso, apresenta um foco narrativo para descrever espaço, tempo, enredo e personagens, a fim de contar uma história centrada em um acontecimento ou problema que desenvolve-se dentro dessa narrativa curta.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa recorreu a uma abordagem qualitativa para a análise de que dados que não podem ser medidos, focando em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Além disso, fez-se uso da pesquisa básica em relação à sua natureza, por gerar novos conhecimentos, sem ter em vista aplicações práticas. Seguem-se objetivos exploratórios e descritivos, comuns em estudos de caso, buscando descrever uma prática pedagógica em sala de aula (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental por meio do uso de materiais publicados previamente.

Como forma de análise, adotou-se o estudo comparativo definido por Fachin (2006), em busca das convergências e divergências entre as sequências didáticas e seus resultados. Para critério de avaliação e comparação, fez-se uso de rubricas de avaliação para explicitar os objetivos cumpridos, seja nas sequências didáticas ou nas produções textuais resultantes.

Rubricas de avaliação, de acordo com Fernandes (2021), é um instrumento que pode auxiliar “[...] a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer”, através da exposição dos critérios e suas descrições. Por meio da visualização clara dos critérios requeridos em uma atividade ou produção, é possível descrever o desempenho de um e compará-lo com outro. Assim, a seção seguinte apresenta as sequências didáticas aplicadas e suas avaliações de acordo com os critérios presentes nas rubricas, assim como algumas das produções textuais resultantes das aplicações e as rubricas referentes aos critérios da dinâmica de escrita.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Esta seção apresenta as duas sequências didáticas elaboradas para aplicação durante os estágios obrigatórios, a primeira em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e a segunda em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Ambas estão expostas no item 4.1 Sequências didáticas e apresentam semelhanças por trazerem o conto literário como gênero de estudo e a presença da ludicidade na dinâmica de escrita.

Entretanto, por tratar-se de níveis diferentes de ensino, as sequências didáticas foram elaboradas a partir de contos distintos, que originaram a elaboração de questões referentes a cada um deles. Além disso, mesmo com a abordagem similar da dinâmica de escrita, vale ressaltar que a diferença de idade e repertório gerou resultados únicos em cada turma durante a produção textual, que se pode observar na seção 4.2.

4.1 Análise das sequências didáticas

A seguir, pode-se observar a sequência didática aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A rubrica de avaliação da prática de leitura, avaliando as questões elaboradas para exploração da leitura, está presente logo após.

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

1. Tópico: Conto

2. Objetivos:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, (...), 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.

(EF69LP53) Ler em voz alta contos.

(EF89LP33RS-1) Ler, compreender e apreciar contos.

3. Conteúdos: Contos, verbos

4. **Justificativa:** O conto é um gênero narrativo que, como apontam Lyra e Silva Junior (2021, p. 77), permite o trabalho com leitura, compreensão e “a escrita criativa usando a imaginação ou fatos do cotidiano”.

5. **Tempo estimado:** 15 h/a

6. **Recursos:** folhas impressas, quadro, pincel para quadro branco, caderno e lápis.

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)	
7. Avaliação:	
7.1. Critérios: Participação nas atividades de leitura, exploração do texto e produção textual.	
7.2. Instrumentos: Observação e leitura das produções textuais.	
8. Desenvolvimento*	Tempo
1ª Etapa	15'
<p>Questões de pré-leitura</p> <p>Serão realizadas as seguintes questões à turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais contos de fada você conhece? - Quais filmes, séries ou livros que recontam contos de fada você conhece? - Como as princesas costumam agir nessas histórias? <p>Como indica Braga (2002, p. 32), as respostas devem ser registradas por escrito no caderno.</p>	
2ª Etapa	90'
<p>Leitura e exploração da leitura</p> <p>Serão distribuídas folhas impressas contendo o conto "Conto de fadas para Mulheres Modernas", de Luís Fernando Veríssimo.</p> <p>A leitura será realizada alternadamente, em voz alta pelos discentes.</p> <p style="text-align: center;">Conto de fadas para Mulheres Modernas</p> <p style="text-align: right;">Luís Fernando Veríssimo</p> <p>Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre... <p>E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu, hein? ... nem morta! <p>Exploração da leitura</p> <p>Serão expostas as primeiras questões de exploração da leitura, relacionadas ao conteúdo do texto lido.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a proposta do sapo para a princesa? 2. O início do texto dá pistas de como a princesa responderia à proposta? <p>Explique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Este conto faz referência ao conto de fadas "A princesa e o sapo". Quais as diferenças entre esses dois contos? <p>As próximas questões serão de caráter discursivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Na sua opinião, por que a princesa tomou aquela decisão ao final da história? 5. Se você estivesse no lugar da princesa, que atitude tomaria? Por quê? 6. Se você fosse o príncipe, que proposta faria para conquistar a princesa? <p>As últimas questões serão voltadas à análise linguística, fazendo a transição da interpretação do texto para o conteúdo gramatical da etapa seguinte:</p>	

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

7. Observe os verbos usados neste trecho do texto:

“enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas”

- Os verbos fazem referência ao passado, ao presente ou ao futuro?
- Se nós removermos os verbos, o texto continua fazendo sentido? Por quê?

3ª Etapa

45'

Conteúdo gramatical - verbos

Será retomado o conceito de verbos, palavras que expressam ação, estado, fenômeno ou fato nas orações. Os verbos são formados por radical e terminação. No verbo “jogar”, por exemplo, “jog-” corresponde ao radical e “-ar” é a terminação.

A terminação indica se o verbo é da 1ª, 2ª ou 3ª conjugação. Verbos de 1ª conjugação terminam em -ar; verbos de 2ª conjugação terminam em -er; e verbos de 3ª conjugação terminam em -ir.

O verbo sofre mudanças conforme a pessoa e o número a que se refere. 1ª pessoa é aquela que fala, a 2ª pessoa é aquela para quem se fala, e 3ª pessoa é aquela de quem se fala ou aquilo de que se fala. O número pode ser singular ou plural.

Será distribuída a tabela com exemplos de conjugação e se conversará sobre as implicações de sentido de cada conjugação verbal.

Modo Indicativo

Presente

amo	vendo	parto	amei	vendi	parti
amas	vendes	partes	amaste	vendeste	partiste
ama	vende	parte	amou	vendeu	partiu
amamos	vendemos	partimos	amamos	vendemos	partimos
amais	vendeis	partis	amastes	vendestes	partistes
amam	vendem	partem	amaram	venderam	partiram

Pretérito Perfeito

Pretérito Imperfeito

amava	vendia	partia	amara	vendera	partira
amavas	vendias	partias	amaras	venderas	partiras
amava	vendia	partia	amara	vendera	partira
amávamos	vendíamos	partíamos	amávamos	vendêramos	partíramos
amáveis	vendíeis	partíeis	amáveis	vendêreis	partíreis
amavam	vendiam	partiam	amaram	venderam	partiram

Pretérito mais-que-perfeito

Futuro do Presente

amarei	venderei	partirei	amaria	venderia	partiria
amarás	venderás	partirás	amarías	venderías	partirías
amará	venderá	partirá	amaria	venderia	partiria
amaremos	venderemos	partiremos	amaríamos	venderíamos	partiríamos
amareis	vendereis	partireis	amareis	venderíeis	partiríeis
amarão	venderão	partirão	amariam	venderiam	partiriam

Futuro do Pretérito

fonte da imagem: <https://cursoenemgratuito.com.br/modos-e-tempos-verbais/>

4ª Etapa

45'

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

Exercícios gramaticais

Indique o tempo verbal:

1. A princesa se deparou com uma rã.
R: pretérito perfeito.
2. Ela contemplava a natureza.
R: pretérito imperfeito.
3. Nós podemos nos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo.
R: futuro do presente.
4. A minha mãe poderia vir morar conosco.
R: futuro do pretérito.
5. A princesa sorria e pensava.
R: sorria - pretérito imperfeito, pensava - pretérito imperfeito.
6. Ele se transformou em uma rã.
R: pretérito perfeito.

5ª Etapa

60'

Serão distribuídas à turma, folhas impressas com um texto sobre a estrutura do gênero conto.

Estrutura do gênero conto

Contos são narrativas curtas que apresentam “narrador, personagens, enredo, espaço e tempo”, com “uma história focada no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico” (Abaurre 2007 apud Musialak; Robaszkievicz, 2013. p.).

Como explica Pinna (2006, gênero conto se divide em uma situação inicial, um desenvolvimento e uma situação final.

Na situação inicial, conhecemos “a situação presente no momento em que a estória se inicia”, assim como o espaço, período e personagens que compõem o contexto inicial da narrativa. A situação inicial se desenvolve durante a narrativa, através do conflito, do clímax e do desfecho

No desenvolvimento ou complicação, vemos o conflito.

Na conclusão, temos o clímax, “o momento no qual o conflito chega ao seu auge, para em seguida ser solucionado” no desfecho da narrativa.

O conto possui elementos como foco narrativo, espaço e tempo.

O foco narrativo diz respeito ao narrador do conto. Um narrador em primeira pessoa normalmente é o personagem principal da narrativa. Este tipo de narrador é chamado o narrador personagem, enquanto o narrador em terceira pessoa se encontra fora dos acontecimentos narrados. Este tipo de narrador pode ser onisciente e descrever os pensamentos dos personagens, ou pode ser um observador que descreve somente o que está acontecendo na cena.

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

Retornando ao texto, as questões seguintes explorarão a estrutura do texto lido:

8. Que momento é o clímax do conto?
9. Qual é o foco narrativo do conto?

6ª Etapa

90'

Dinâmica de produção textual

Os alunos deverão construir um conto, incorporando à narrativa elementos definidos por sorteio.

Primeiro, será sorteado o protagonista, que será uma pessoa com uma profissão ou função específica. Em seguida, será sorteado se o conto será uma história de romance, suspense, crime, aventura, ficção científica, horror, fantasia, humor, etc. Deverá ser sorteado, também, o ambiente em que a história se passará.

A temática do conto será livre, desde que os alunos incorporem os elementos sorteados à sua narrativa.

Exemplos de personagens a serem sorteados: mágico, veterinário, eletricista, astronauta, professor(a), cientista, médico(a), atleta olímpico, engenheiro(a), enfermeiro(a), cozinheiro(a), desenhista, babá, farmacêutico(a), caixa de supermercado, jogador(a) de futebol, cantor(a), pedreiro(a), dentista.

Exemplos de ambientes a serem sorteados: festa, hospital, casa, escola, show, estádio, espaçonave, ônibus, avião, mercado, consultório, escritório, padaria, rua, laboratório, farmácia, igreja, barbearia, loja, restaurante, estúdio, praça.

Exemplos de estilos a serem sorteados: romance, suspense, ação, comédia, ficção científica, comédia, drama, crime, aventura, fantasia, infantil, horror.

Enunciado: Em duplas, um aluno sorteará o personagem principal e outro, o ambiente em que a história se passará. Por fim, será sorteado o estilo da narrativa. Cada um será responsável por adicionar ao conto o seu elemento sorteado, dentro do estilo sorteado.

O tema do conto será livre, sendo preciso que o grupo crie uma narrativa que siga a estrutura do gênero e que inclua os elementos sorteados.

7ª Etapa

45'

Leitura e análise dos contos produzidos

Será feita a leitura oral dos contos a fim de discutir se os elementos do gênero textual estão presentes na narrativa e quais partes correspondem a eles.

ALTERAÇÃO: Devido ao fato de alguns alunos terem finalizado a escrita nos períodos em que ela foi originalmente proposta e outros precisaram de mais tempo, além de ter notado o constrangimento que os alunos apresentam com a possibilidade de compartilhar seus textos com o resto da turma, talvez seja mais produtivo alterar a abordagem. Assim, os alunos ainda farão a análise dos textos, mas analisarão somente o seu próprio texto. Além disso, poderá-se respeitar o tempo daqueles que não finalizaram a escrita ao mesmo tempo que os que já terminaram não ficarão com tempo ocioso.

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

Sobre o conto que você escreveu, responda:

1. **Qual o foco narrativo (tipo de narrador) do seu conto?**
2. **O seu conto possui um clímax? Em que momento?**
3. **Qual a situação inicial? E o desfecho?**
4. **Você conseguiu colocar na narrativa todos os elementos sorteados (personagem, ambiente e estilo)? De que formas?**
5. **Você acha que poderia fazer algo para melhorar o texto? Por quê?**
6. **Como foi a experiência de escrever o conto? Quais foram suas maiores dificuldades? Por quê?**

8ª Etapa

90'

Reescrita

Após o feedback individual, os estudantes deverão realizar a reescrita dos contos, corrigindo aspectos gramaticais e linguísticos ou adicionando elementos que deveriam estar presentes na primeira versão.

Ordem da tarefa: Reescreva o seu conto adicionando os elementos ou as partes da narrativa que faltaram na primeira versão (situação inicial, problema, clímax, desfecho).

9ª Etapa

45'

Dinâmica “Que verbo sou eu?”

Na dinâmica “que verbo sou eu?”, os discentes devem fazer perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não” a fim de adivinhar o verbo presente no cartão que receberam. Através da acumulação de informações, os alunos devem formular suas hipóteses e dar seus palpites.

Cada estudante receberá uma carta que deverá ser colada em sua testa sem que ele leia seu conteúdo. A vez de cada um será revezada a cada pergunta e o limite de perguntas totais por carta será 10.

Exemplos de perguntas que podem ser realizadas:

- Estou no passado?
- Estou no presente?
- Estou no futuro?
- Estou no infinitivo?
- Estou conjugado?
- É feito pelo aluno? (temática escola)
- Acontece em um avião: (temática transporte)

Cada rodada terá uma temática, para delimitar a possibilidade de verbos.

- Exemplos de verbos dentro da temática “escola” (no infinitivo): aprender, estudar, copiar, escrever, reprovar;

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (continua)

- Exemplos de verbos dentro da temática “transporte” (no infinitivo): viajar, pilotar, voar, embarcar, dirigir;
- Exemplos de verbos dentro da temática “jogo” (no infinitivo): perder, ganhar, rebater, correr, pular;
- Exemplos de verbos dentro da temática “arte” (no infinitivo): criar, atuar, interpretar, desenhar, pintar;
- Exemplos de verbos dentro da temática “comida” (no infinitivo): comer, cozinhar, fritar, mastigar, morder;
- Exemplos de verbos dentro da temática “música” (no infinitivo): escutar, tocar, ouvir, dançar, cantar.

Serão preparadas 30 cartas que trarão verbos dentro das temáticas pré-selecionadas. Outras 10 cartas serão levadas em branco para que os alunos escolham uma ou duas temáticas e pensem em verbos para distribuírem aos colegas.

10ª Etapa

90'

Dinâmica Imagem e ação dos verbos

Nesta dinâmica, seguindo a lógica do jogo Imagem e Ação, os alunos receberão um verbo e terão de fazer os demais adivinhar a palavra através de desenhos e mímica.

É importante que selecione-se verbos que os alunos conheçam e sejam capazes de traduzir em desenho ou mímica para os colegas.

11ª Etapa

90'

Dinâmica “Stop” com verbos

Nesta dinâmica, os alunos seguirão o modelo do jogo popular “Stop”. Entretanto, ao invés de preencher seções com substantivos e adjetivos, como na versão original da brincadeira, serão sorteadas letras do alfabeto para serem a primeira letra dos verbos que eles escreverão. Eles deverão escrever um verbo no passado, um no presente, e um no futuro.

Cada resposta que não se repetir valerá 10 pontos, enquanto as que se repetirem terão seu valor reduzido para 5 pontos.

9. Referências

VERISSIMO, Luiz Fernando. **Conto de fadas para mulheres modernas**. Disponível em: <https://portal.radeane.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Conto-de-fadas-para-Mulheres-Modernas.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

10. Bibliografia

BRAGA, Regina Maria. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho - Linguagens**. Porto Alegre: SEE, 2018.

Sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental (conclusão)

LYRA, Thayná Aparecida de Almeida; SILVA JR, Silvio Nunes da. O gênero conto no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.1, p.73-86, mar./jun. 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

PINNA, Daniel Moreira de Sousa. 2006. **Animadas personagens brasileiras. A linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes e Design). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Artes e Design, 2006.

FERREIRA, Yvonélio Nery. O conto, da tradição à contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela. **Revista Teias** v. 20, n. 59. out/dez 2019

SIGLIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís Rios (org). **Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

MUSIALAK, Marli Biesczad; ROBASZKIEWICZ, Maria Cristina Fernandez. Gênero conto: Possibilidades de uso em sala de aula. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016.

SARTEL, Marcelo. **Conto**. Português: o seu site da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-.html#:~:text=A%20estrutur a%20do%20conto%20%C3%A9,%2C%20espa%C3%A7o%20tempo%20e%20verossimilh an%C3%A7a>. Acesso em: 10 maio 2023.

De acordo com as orientações sobre formulações de questões para avaliação da leitura, propostas por Menegassi (2009), pode-se perceber a presença de perguntas com foco no texto nas duas primeiras questões das atividades de exploração da leitura, pois buscam por elementos contidos no texto. Da mesma forma, pode-se perceber perguntas com foco no leitor, ao se conferir as três questões iniciais de pré-leitura, em que se busca apenas o conhecimento prévio do leitor sobre o tema da leitura.

Por fim, as questões centradas na interação do leitor com o texto podem ser observadas nas perguntas de número 3, 4, 5 e 6, que buscam relacionar os acontecimentos do texto com os conhecimentos prévios e a opinião subjetiva do leitor. Não ignora-se o que o texto contém, mas relaciona a percepção do leitor com o conteúdo da leitura realizada.

Portanto, a rubrica de avaliação da prática de leitura, dessa primeira sequência didática, apresenta-se da seguinte forma:

Rubrica de avaliação da sequência didática nº 1 - 7º ano do Ensino Fundamental

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	BOM
Questões com foco no texto	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)
Questões com foco no leitor	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)
Questões com foco na interação	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)

Fonte: Autora (2025)

Em seguida, apresenta-se a sequência didática aplicada em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Assim como a sequência didática apresentada anteriormente, esta está seguida de uma rubrica de avaliação da prática de leitura.

Sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (continua)	
1. Tópico: Conto	
2. Objetivos:	
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas do gênero conto .	
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar contos.	
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero conto.	
3. Conteúdos: contos, figuras de linguagem	
4. Justificativa: O conto é um gênero narrativo que, como apontam Lyra e Silva Jr. (2021, p. 77), permite o trabalho com leitura, compreensão e “a escrita criativa usando a imaginação ou fatos do cotidiano”.	
5. Tempo estimado: 8 h/a	
6. Recursos: folhas impressas, quadro, pincel para quadro branco, caderno e lápis e/ou caneta.	
7. Avaliação:	
7.1. Crerios: Participação nas atividades de leitura, exploração do texto e produção textual.	
7.2. Instrumentos: Observação e leitura das produções textuais.	
8. Desenvolvimento*	
	Tempo
1ª Etapa	15'
Questões de pré-leitura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você considera as cores importantes? Por quê? 2. Como você acha que seria viver em um mundo sem cores? 3. Se você fosse uma cor, qual cor você seria? <p>Como indica Braga (2002, p. 32), as respostas devem ser registradas por escrito no caderno.</p>	
2ª Etapa	60'
Leitura coletiva	
A leitura será realizada alternadamente, em voz alta pelos discentes.	
Mundo preto e branco	
Juliano Martinz	
Era um mundo preto e branco. Todo o planeta consistia apenas em branco, preto, cinza e suas respectivas tonalidades.	
As pessoas caminhavam sob um céu ônix durante o dia e sob um manto carvão à noite. A humanidade consistia em 5 raças: branco, preto, cinza, granizo e chumbo.	
Mas, em uma estranha manhã, o céu amanheceu azul. As flores carvão tornaram-se vermelhas, amarelas, verdes cintilantes. Em todo o planeta, mares cinzas ganharam tonalidades de verde e azul. E as planícies desbotadas reverberavam cores múltiplas.	
Naquele dia, as pessoas entraram em pânico. Anunciaram o fim do mundo. Prantearam, fizeram cortes em si mesmas, imploraram misericórdia.	
No entanto, sem qualquer explicação, o fenômeno durou apenas um dia. Na manhã seguinte, quando o céu voltou a ser cinza ônix, as pessoas agradeceram por terem sobrevivido àquele dia apocalíptico.	
Exploração da leitura	
Serão expostas as primeiras questões de exploração da leitura, relacionadas ao conteúdo do texto lido.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como as pessoas reagiram à chegada das cores? 2. O que aconteceu quando as cores sumiram novamente? 3. Por que este evento foi tido pelas pessoas deste mundo como apocalíptico? 	

Sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (continua)

As próximas questões serão de caráter discursivo:

4. Na sua opinião, como você reagiria a este evento se vivesse nesse mundo do conto?
5. Você acha que enxergar novas cores pode ser tão ruim quanto deixar de enxergar cores? Por quê?
6. Você acha que as pessoas da história poderiam se acostumar com as novas cores, se a mudança fosse definitiva?
7. Até que ponto podemos lidar com um mundo diferente do que conhecemos?

Em relação à estrutura do texto:

8. Qual é o clímax do texto? E o desfecho?

Análise linguística:

9. O texto faz uso de figuras de linguagem? Qual (is)? Comente.

3ª Etapa

45'

Estrutura do gênero conto

Contos são narrativas curtas que apresentam “narrador, personagens, enredo, espaço e tempo”, com “uma história focada no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico” (Abaurre 2007 apud Musialak; Robaszkiewicz, 2013. p.).

Como explica Pinna (2006, gênero conto se divide em uma situação inicial, um desenvolvimento e uma situação final.

Na situação inicial, conhecemos “a situação presente no momento em que a estória se inicia”, assim como o espaço, período e personagens que compõem o contexto inicial da narrativa. A situação inicial se desenvolve durante a narrativa, através do conflito, do clímax e do desfecho

No desenvolvimento ou complicação, vemos o conflito.

Na conclusão, temos o clímax, “o momento no qual o conflito chega ao seu auge, para em seguida ser solucionado” no desfecho da narrativa.

O conto possui elementos como foco narrativo, espaço e tempo.

O foco narrativo diz respeito ao narrador do conto. Um narrador em primeira pessoa normalmente é o personagem principal da narrativa. Este tipo de narrador é chamado o narrador personagem, enquanto o narrador em terceira pessoa se encontra fora dos acontecimentos narrados. Este tipo de narrador pode ser onisciente e descrever os pensamentos dos personagens, ou pode ser um observador que descreve somente o que está acontecendo na cena.

Retornando ao texto “Mundo preto e branco”, serão feitas questões quanto às características do gênero:

1. Qual é o foco narrativo do conto? Explique.
2. Qual o tipo de narrador do conto? Justifique.

4ª Etapa

45'

Dinâmica de produção textual

Os alunos deverão construir um conto, incorporando à narrativa elementos definidos por sorteio. Primeiro, será sorteado o protagonista, que será uma pessoa com uma profissão ou função específica.

Sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (continua)

Em seguida, será sorteado se o conto será uma história de romance, suspense, crime, aventura, ficção científica, horror, fantasia, humor, etc. Deverá ser sorteado, também, o ambiente em que a história se passará.

Exemplos de ambientes a serem sorteados: festa, hospital, casa, escola, show, estádio, espaçonave, ônibus, avião, mercado, consultório, escritório, padaria, rua, laboratório, farmácia, igreja, barbearia, loja, restaurante, estúdio, praça.

Exemplos de estilos a serem sorteados: romance, suspense, ação, comédia, ficção científica, comédia, drama, crime, aventura, fantasia, infantil, horror.

Enunciado: Em trios, cada componente do grupo sorteará um elemento para a produção de um conto. Um indivíduo sorteará o personagem principal; outro, o ambiente em que a história se passará; e outro, por fim, o estilo da narrativa. Cada um será responsável por adicionar à narrativa o seu elemento sorteado.

O tema do conto será livre, sendo preciso que o grupo crie uma narrativa que siga a estrutura do gênero e que inclua os elementos sorteados.

5ª Etapa

45'

Leitura e análise dos contos produzidos

Será feita a leitura oral dos contos a fim de discutir se os elementos do gênero conto estão presentes na narrativa e quais partes correspondem a eles.

6ª Etapa

45'

Reescrita

Os estudantes deverão realizar a reescrita dos contos. A proposta é que, desta vez, haja uma troca de ponto de vista ou de foco narrativo.

9. Referências

MARTINZ, Juliano. **Mundo preto e branco**. Corrosiva. Disponível em: <https://corrosiva.com.br>. Acesso em: 15 maio 2023.

10. Bibliografia

BRAGA, Regina Maria. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEE, 2018.

LYRA, Thayná Aparecida de Almeida; SILVA JR, Silvio Nunes da. O gênero conto no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v. 1, n. 1, p.73-86, mar./jun. 2021.

PINNA, Daniel Moreira de Sousa. 2006. **Animadas Personagens Brasileiras**. A linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Artes e Design), Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Artes e Design, 2006.

FERREIRA, Yvonélio Nery. O conto, da tradição à contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela. **Revista Teias**, v. 20, n. 59. out/dez 2019.

Sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (conclusão)
 MUSIALAK, Marli Biesczad; ROBASZKIEWICZ, Maria Cristina Fernandez. Gênero conto: possibilidades de uso em sala de aula. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016.

Nesta segunda sequência didática, pode-se perceber a presença de perguntas com foco no texto nas duas primeiras questões das atividades de exploração da leitura, em busca por informações presentes no conto. Enquanto isso, nas questões de pré-leitura, exploraram-se as ideias que o leitor possui sobre as cores e sua importância.

As questões enumeradas de 3 a 7 busca relacionar a opinião do leitor sobre os acontecimentos do conto e a refletir a partir da ideia desse mundo sem cores e da implicação que a experimentação momentânea das cores provoca nesse mundo fictício. Assim, tratam-se de perguntas centradas na interação do leitor com o texto que, inclusive, encontram-se em maior número do que as questões com foco no texto, tal qual recomendado por Menegassi (2009). Portanto, a rubrica de avaliação da prática de leitura da sequência didática apresenta-se da seguinte forma:

Rubrica de avaliação da sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (continua)

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	BOM
Questões com foco no texto	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)
Questões com foco no leitor	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)

Fonte: Autora (2025)

Rubrica de avaliação da Sequência didática nº 2 - 1º ano do Ensino Médio (conclusão)

Questões com foco na interação	Não há a presença desse tipo de questão na avaliação da leitura desta sequência didática. ()	Há a presença desse tipo de questão na avaliação de leitura desta sequência didática, mas em quantidade inferior ao esperado. ()	Este tipo de questão está presente na avaliação da leitura desta sequência didática, e apresenta um número satisfatório de questões dessa categoria. (X)
--------------------------------	---	---	--

Fonte: Autora (2025)

A rubrica destaca, assim como no caso da sequência didática anterior, a presença de questões com foco no texto, de questões com foco no leitor e de questões com foco na interação em quantidade satisfatória. Portanto, entende-se que a formulação de perguntas para as atividades de leitura de cada turma foi realizada de maneira adequada.

Observando as sequências didáticas aplicadas nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, pode-se observar o uso de diferentes metodologias de ensino. Nas duas turmas, percebe-se o uso de métodos de ensino aplicados a grupos e método expositivo, assim como o uso da ludicidade na dinâmica de escrita.

Entretanto, a menor disponibilidade de tempo não permitiu que, com o 1º ano do Ensino Médio, explorasse-se o uso de jogos didáticos como ocorreu com o 7º ano do Ensino Fundamental. Métodos predominantemente individualizados foram descartados durante o planejamento das sequências didáticas, uma vez que a observação e diagnóstico das turmas revelaram pouca aderência a atividades enviadas para serem realizadas em casa, além dos problemas de participação e orientação resultantes da infrequência, características do 1º ano do Ensino Médio.

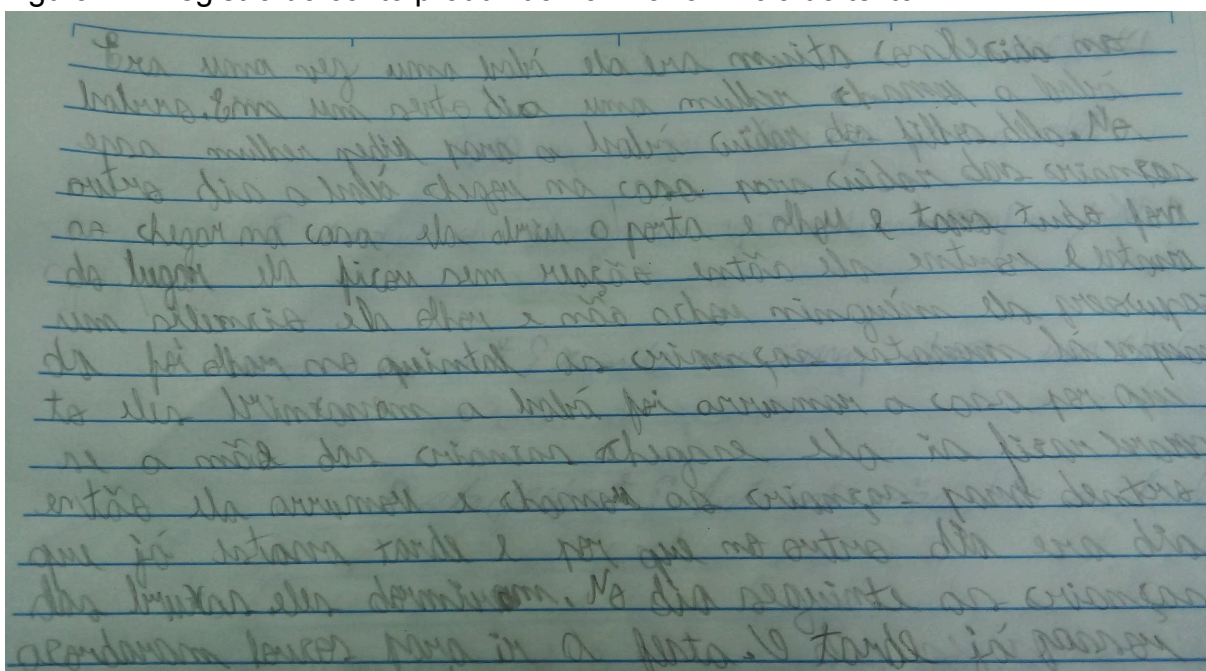
4.2 Análise das produções textuais de contos

Alguns contos produzidos pelos alunos durante as práticas de escrita foram registrados através de imagens. Esta seção busca avaliar as produções textuais

também com o auxílio de uma rubrica de avaliação, para destacar se os textos apresentam os elementos sorteados na dinâmica e as características do gênero textual conto.

As imagens a seguir (Figuras 1 a 3) trazem um conto escrito por um dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com posterior análise e rubrica de avaliação preenchida.

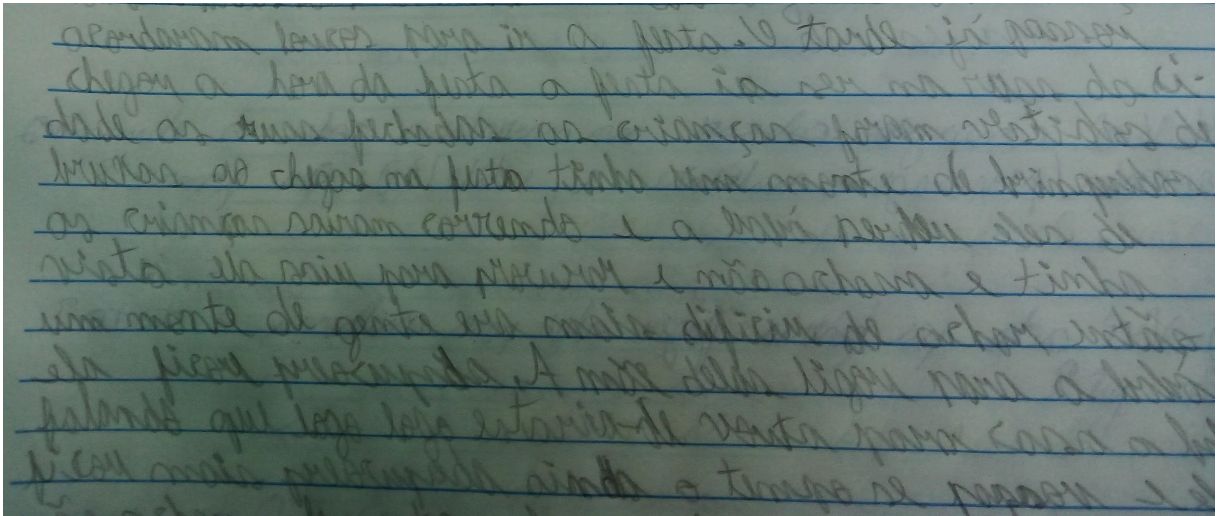
Figura 1 – Registro do conto produzido no 7º ano: início do texto



Fonte: A. V; L. S (2023)

O texto apresenta alguns equívocos de concordância nominal, como em “O tarde [...]” e falta de pontuação adequada no uso de vírgula e ponto final. Entretanto, o texto possui todos os elementos sorteados para sua produção: uma babá como personagem principal, uma festa como o ambiente em que pelo menos parte da história deveria acontecer e uma narrativa de suspense, durante a qual há cenas que instigam o leitor a descobrir o que aconteceu.

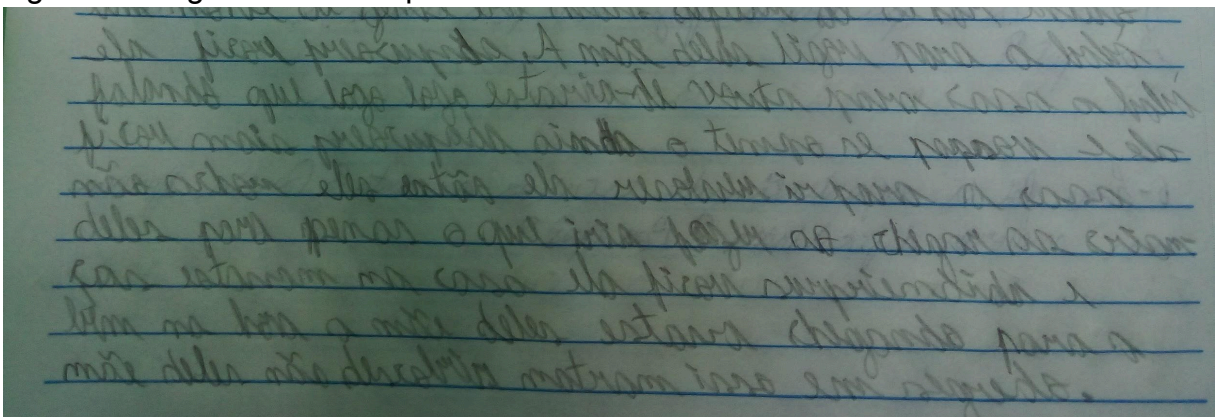
Figura 2 - Registro do conto produzido no 7º ano: meio do texto



Fonte: A. V; L. S (2023)

Também estão presentes as características do gênero conto, apresentando a situação inicial da babá, o desenvolvimento do conflito gerado pelas crianças que estavam sob seus cuidados, o clímax quando as crianças desaparecem na festa e o desfecho, quando a mãe não descobre o que se passou.

Figura 3 - Registro do conto produzido no 7º ano: fim do texto



Fonte: A. V; L. S (2023)

Entende-se, portanto, que o estudante cumpriu os requisitos da atividade, apesar de apresentar falhas gramaticais e de pontuação que precisam ser superadas. Assim, a rubrica de avaliação apresenta-se da forma a seguir:

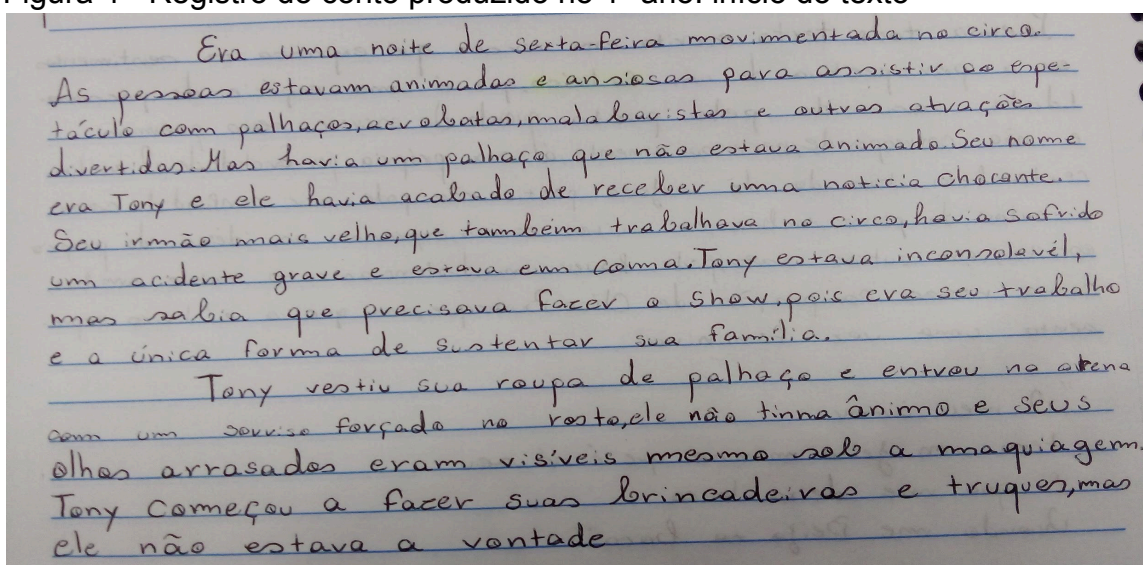
Rubrica de avaliação do conto produzido por estudante do 7º ano do Ensino Fundamental

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	BOM	EXCELENTE
Forma e estrutura	O texto demonstra muitos desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto demonstra poucos desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto demonstra raros desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto não demonstra desvios da estrutura do gênero conto literário (X)
Presença dos elementos sorteados	O texto ausenta todos os elementos sorteados. ()	O texto ausenta alguns elementos sorteados. ()	O texto ausenta apenas um dos elementos sorteados. ()	Todos os elementos sorteados estão presentes no texto. (X)

Fonte: Autora (2025)

Os contos produzidos pelos discentes do 1º ano do Ensino Médio, apresentam um avanço na concordância nominal e na pontuação. Este era um resultado esperado devido à maior experiência e repertório gerados pela diferença de idade e nível de ensino. As imagens a seguir (Figuras 4 a 7) trazem um conto escrito por um dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, com posterior análise e rubrica de avaliação preenchida.

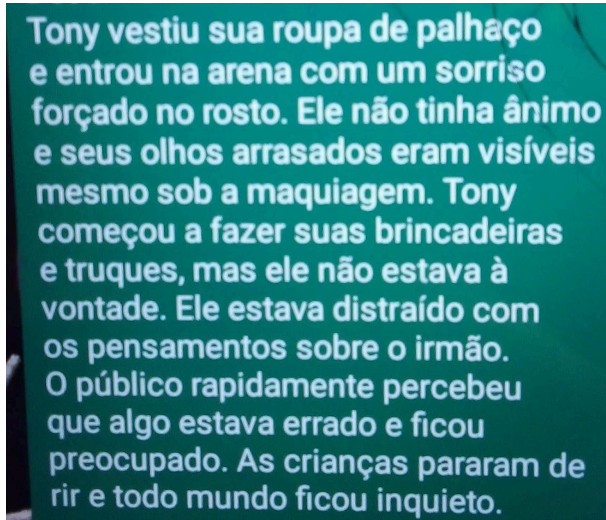
Figura 4 - Registro do conto produzido no 1º ano: início do texto



Fonte: M. E. S; D. R; C. D. S (2023)

O conto produzido pelo estudante do 1º ano do Ensino Médio apresenta todos os elementos sorteados para ele: um palhaço como protagonista em uma história de drama e um hospital como ambiente, que aparece no fim da narrativa. Nota-se também a tentativa de criar camadas para o estado emocional do palhaço.

Figura 5 - Registro do conto produzido no 1º ano: meio do texto

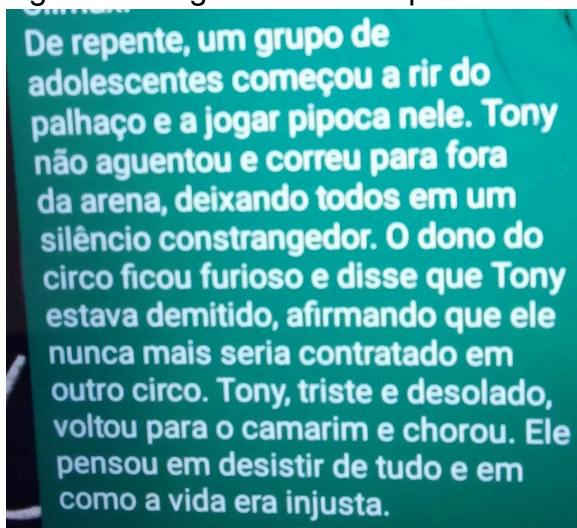
A rectangular image with a dark teal background and white text. The text is a paragraph from a story. The text reads: "Tony vestiu sua roupa de palhaço e entrou na arena com um sorriso forçado no rosto. Ele não tinha ânimo e seus olhos arrasados eram visíveis mesmo sob a maquiagem. Tony começou a fazer suas brincadeiras e truques, mas ele não estava à vontade. Ele estava distraído com os pensamentos sobre o irmão. O público rapidamente percebeu que algo estava errado e ficou preocupado. As crianças pararam de rir e todo mundo ficou inquieto."/>

Tony vestiu sua roupa de palhaço e entrou na arena com um sorriso forçado no rosto. Ele não tinha ânimo e seus olhos arrasados eram visíveis mesmo sob a maquiagem. Tony começou a fazer suas brincadeiras e truques, mas ele não estava à vontade. Ele estava distraído com os pensamentos sobre o irmão. O público rapidamente percebeu que algo estava errado e ficou preocupado. As crianças pararam de rir e todo mundo ficou inquieto.

Fonte: M. E. S; D. R; C. D. S (2023)

Esta produção textual também apresenta a estrutura do gênero literário estudado, mostrando a situação inicial do palhaço, desenvolvendo sua situação, criando o clímax com Tony sendo demitido e o desfecho, em que o protagonista decide continuar a trabalhar como palhaço, mas em um hospital.

Figura 6 - Registro do conto produzido no 1º ano: meio do texto

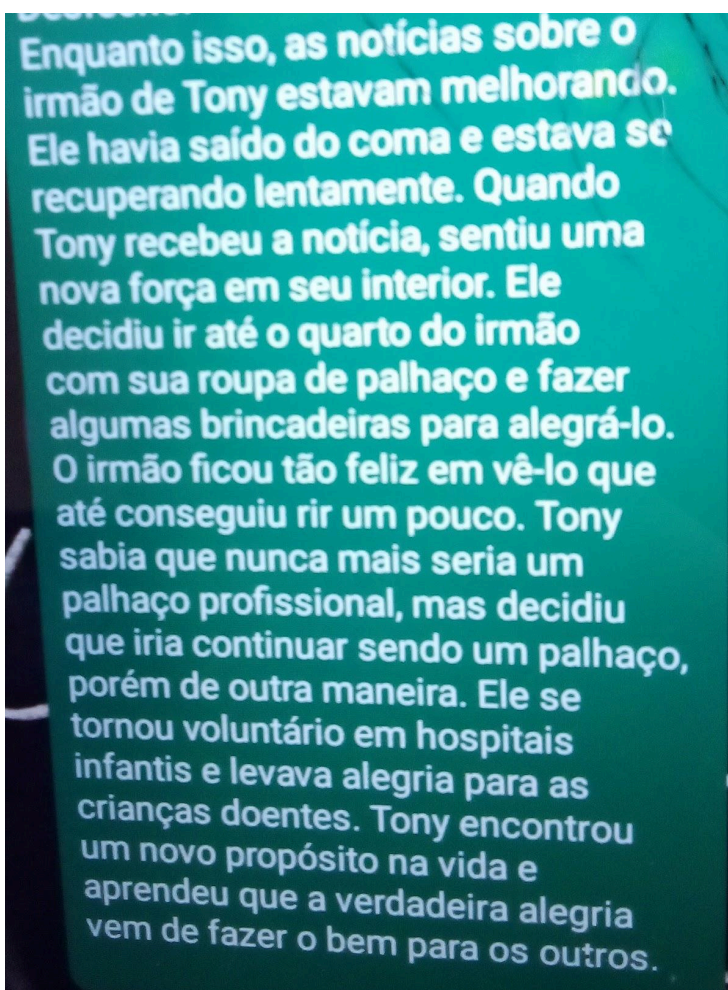
A rectangular image with a dark teal background and white text. The text is a paragraph from a story. The text reads: "De repente, um grupo de adolescentes começou a rir do palhaço e a jogar pipoca nele. Tony não aguentou e correu para fora da arena, deixando todos em um silêncio constrangedor. O dono do circo ficou furioso e disse que Tony estava demitido, afirmando que ele nunca mais seria contratado em outro circo. Tony, triste e desolado, voltou para o camarim e chorou. Ele pensou em desistir de tudo e em como a vida era injusta."/>

De repente, um grupo de adolescentes começou a rir do palhaço e a jogar pipoca nele. Tony não aguentou e correu para fora da arena, deixando todos em um silêncio constrangedor. O dono do circo ficou furioso e disse que Tony estava demitido, afirmando que ele nunca mais seria contratado em outro circo. Tony, triste e desolado, voltou para o camarim e chorou. Ele pensou em desistir de tudo e em como a vida era injusta.

Fonte: M. E. S; D. R; C. D. S (2023)

Outro ponto interessante a ser observado é que neste segundo conto, há a descrição não somente dos acontecimentos, mas também dos pensamentos do personagem principal. Isto demonstra que os alunos do Ensino Médio buscaram também outro foco narrativo, com um narrador onisciente e não apenas observador.

Figura 7 - Registro do conto produzido no 1º ano: final do texto



Enquanto isso, as notícias sobre o irmão de Tony estavam melhorando. Ele havia saído do coma e estava se recuperando lentamente. Quando Tony recebeu a notícia, sentiu uma nova força em seu interior. Ele decidiu ir até o quarto do irmão com sua roupa de palhaço e fazer algumas brincadeiras para alegrá-lo. O irmão ficou tão feliz em vê-lo que até conseguiu rir um pouco. Tony sabia que nunca mais seria um palhaço profissional, mas decidiu que iria continuar sendo um palhaço, porém de outra maneira. Ele se tornou voluntário em hospitais infantis e levava alegria para as crianças doentes. Tony encontrou um novo propósito na vida e aprendeu que a verdadeira alegria vem de fazer o bem para os outros.

Fonte: M. E. S; D. R; C. D. S (2023)

Considerando que o conto produzido apresenta os elementos sorteados e mantém a estrutura do gênero conto, pode-se afirmar que esta produção atingiu os objetivos propostos. Portanto, a rubrica de avaliação apresenta-se da forma a seguir:

Rubrica de avaliação do conto produzido por estudante do 1º ano do Ensino Médio

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	BOM	EXCELENTE
Forma e estrutura	O texto demonstra muitos desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto demonstra poucos desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto demonstra raros desvios da estrutura do gênero conto literário. ()	O texto não demonstra desvios da estrutura do gênero conto literário. (X)
Presença dos elementos sorteados	O texto ausenta todos os elementos sorteados. ()	O texto ausenta alguns elementos sorteados. ()	O texto ausenta apenas um dos elementos sorteados. ()	Todos os elementos sorteados estão presentes no texto. (X)

Fonte: Autora (2025)

É possível perceber diferenças na elaboração das práticas de leitura provenientes da escolha de diferentes contos e temáticas, a fim de produzir um material de estudo adequado para cada ano e que tivessem o potencial de despertar o interesse dos alunos. Também são perceptíveis diferenças no desenvolvimento das narrativas, seja pela profundidade dada aos personagens e suas trajetórias ou pelo nível de compreensão do uso de pontuação ou concordância nominal e verbal.

Apesar das diferenças entre as sequências didáticas e suas produções textuais resultantes, ambas as sequências didáticas apresentaram uma formulação de perguntas para avaliação de leitura similar, no que diz respeito aos tipos de questões formuladas e à quantidade de cada categoria. Da mesma forma, os contos produzidos apresentam muitas diferenças, mas ambos apresentam todos os elementos sorteados para a escrita e respeitam a estrutura do gênero textual proposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e reflexão sobre a prática docente vivenciada durante o estágio supervisionado tem a potencialidade de promover a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Além disso, a reflexão acerca da prática pedagógica em sala de aula e a reavaliação das metodologias com base em seus resultados são atos necessários não apenas durante o estágio supervisionado obrigatório, mas também após a finalização da graduação.

As produções textuais analisadas demonstraram que, apesar de se tratar de duas turmas que partem de contextos distintos, é possível adaptar estratégias e metodologias para alcançar resultados eficazes, respeitando as especificidades de cada faixa etária. A comparação entre os dois contextos possibilitou a reflexão sobre a relevância do planejamento para a prática docente, considerando que a formulação de perguntas de maneira adequada pode melhor direcionar o aluno durante as práticas de leitura.

A utilização de elementos lúdicos e de estratégias que motivam a participação dos alunos nas atividades, ainda que por meio de instrumentos simples como um sorteio aleatório de personagens, ambientes e estilos de conto, pode incentivar a participação dos alunos. O apelo ao uso da criatividade possibilita produções textuais que talvez não fossem produzidas de outra forma, pois foram geradas após o discente sentir-se desafiado e animado pela proposta.

Entende-se que, apesar das diferenças no nível de conhecimento acerca de elementos como concordância nominal e pontuação, os resultados de ambas aplicações de sequências didáticas foram positivas ao resultar em contos que cumpriam os requisitos da proposta. Da mesma forma, a formulação de perguntas estava adequada, mesmo estando adaptada a contos distintos.

Todas essas etapas, que têm início no planejamento, passam pela aplicação e geram resultados sobre os quais analisar e refletir, demandam dedicação e clareza de objetivos da parte do professor, que precisa estar atento à eficácia ou ineficácia das práticas adotadas. Assim, analisaram-se práticas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e verificou-se o planejamento e sua correspondência às propostas apresentadas na fundamentação teórica em relação à formulação de perguntas para práticas de leitura. Analisou-se,

também, a efetividade das atividades de escrita de contos, usando como critérios a presença dos elementos sorteados para a dinâmica de produção textual. Verificou-se também as diferenças e as semelhanças entre as aplicações, inclusive em relação à presença de diferentes metodologias e seus resultados sob uma perspectiva autoavaliativa e autorreflexiva dessas práticas, que demonstraram alcançar seus objetivos.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a realização de estudos semelhantes com outros docentes, em formação inicial ou continuada, a fim de investigar os resultados de práticas de leitura e escrita, reavaliando essas práticas de acordo com a base teórica. Torna-se interessante, também, a reaplicação da dinâmica de escrita centrada no sorteio de elementos dos gêneros textuais, a fim de averiguar novas possibilidades de produções que podem ser geradas.

Outro ponto importante de ressaltar é a utilização de elementos lúdicos e o papel do sorteio de elementos do conto no engajamento dos alunos em cumprir a atividade proposta. O uso da ludicidade, em uma abordagem simples como a de um sorteio, tem a capacidade de despertar o interesse dos discentes e estimular o uso da criatividade para atender aos requisitos da dinâmica de escrita.

A pesquisa despertou reflexões acerca da docência e como a identidade docente está em constante construção e reconstrução, e que esse processo não se dá apenas pela teoria, mas, principalmente, pela experiência e pela disposição em revisitar sua prática pedagógica. A proposta de autoanálise pode ser potente não só como instrumento de reflexão pessoal, mas como contribuição metodológica à Linguística Aplicada ao relacionar teoria e prática.

Reforça-se, portanto, a importância da criação de espaços, seja na escola, na universidade e nas pesquisas, que favoreçam a autorreflexão e a autoanálise da prática pedagógica. A docência é feita de acertos, equívocos, reavaliações e aperfeiçoamento, e a lapidação das práticas em sala de aula se mostram importantes não só na evolução profissional, mas na qualidade do ensino que os alunos desses professores terão acesso.

REFERÊNCIAS

BARROS, Denise Lourene Sena; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; LUSTOSA, Maria do Carmo Gomes; ARAÚJO, Edmilsa Santana de. Os jogos didáticos como instrumento facilitador do ensino de ciências na escola do campo. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 11510-11527, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1626>. Acesso em: 19 maio 2025.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERNANDES, Domingos. **Rubricas de avaliação**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Brasília - DF: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. 2010. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/141470>. Acesso em: 17 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Revista D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 32, n. 1, p.119-141, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BdXFNxKcRz4gTCGGYPhmzPq/?format=pdf&lang=p>. Acesso em 3 jun 2025.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A importância do jogo na perspectiva das inteligências múltiplas. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 9, n. 112 9/10, p. 111-124, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/400>. Acesso em: 18 maio 2025.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 31 maio 2025.

LYRA, Thayná Aparecida de Almeida; SILVA JR, Silvio Nunes da. O gênero conto no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.1, p.73-86, mar./jun. 2021. Disponível em: <https://palmeiradosindios.al.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/O-G%C3%8ANERO-CONTO-NO-ENSINO.pdf>. Acesso em 19 jun 2025.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender>. Acesso em: 20 maio 2025.

MENDONÇA, Mislene de Jesus. 2022. 115 f. **O solo na educação básica**: análise sobre o ensino, aprendizagem e o uso de jogos didáticos. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais, Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15949>. Acesso em: 17 maio 2025.

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais [...]**, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MUSIALAK, Marli Biesczad; ROBASZKIEWICZ, Maria Cristina Fernandez. **Gênero conto**: possibilidades de uso em sala de aula. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafiu_v_port_artigo_marli_biesczad_musialak.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

NUNES, Patricia Oliveira Crespo; CANTO, Camila Gonçalves Santos do; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V. 13, n. 29, p. 284-299, jan.-abril 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1023>. Acesso em: 1 jun. 2025.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. Aracaju: UNIT, 2010.

ROMERA, Ester Priscila Romera. A importância do lúdico na educação infantil. **Revista Educação Continuada**. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 13-27, out 2021. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/6182a63ba9539532e624b6f3>. Acesso em: 2 jun 2025.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Sousa. A importância do Estágio Supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 595-600, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/488>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. 8. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BdXFNxKcRz4gTCGGYPhmzPq/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

ZIZEMER, Joseida Schütt. 2006. 167 f. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia 2/joseidazizemer.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia%202/joseidazizemer.pdf). Acesso em: 10 abr. 2025.