

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

NÚRIA SILVA OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Bagé
2024**

NÚRIA SILVA OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

Bagé

2024

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) .

048e Oliveira, Núria Silva
Estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita
de língua portuguesa no ensino fundamental II / Núria Silva
Oliveira.
257 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2024.
"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Língua portuguesa. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Sequência
Didática. I. Título.

NÚRIA SILVA OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Denise Aparecida Moser

Orientadora

Unipampa

Profª. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

Unipampa

Profª. Dra. Gisele Benck de Moraes

UPF



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/03/2025, às 14:27, 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 **1698137** e o código CRC **F82F0A6D**.

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: meus queridos filhos, Carlos Henrique e João Guilherme, que são a razão da minha existência e motivação diária para seguir em frente. Com gratidão e carinho, dedico também à minha orientadora, Profa. Denise Aparecida Moser, cuja inspiração e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos e me conceder força em cada momento desta caminhada. Sua luz iluminou todas as minhas escolhas, ajudando-me a superar desafios e a celebrar cada conquista.

Aos meus pais que, mesmo não estando mais fisicamente presentes, permanecem em meu coração e em minhas lembranças mais queridas. Ao meu pai, que partiu ainda na minha adolescência, mas deixou um legado de amor e presença que moldou quem sou hoje. Sua memória me aquece, e as lembranças de um pai carinhoso são um tesouro que guardo com carinho.

À minha mãe, minha eterna incentivadora, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Mesmo não estando fisicamente presente, seus ensinamentos continuam a ressoar em minha vida. Sua fé inabalável em meu potencial sempre foi uma fonte de motivação para mim. Ela frequentemente destacava minha inteligência e se orgulhava das minhas conquistas, o que me inspirou a seguir em frente, mesmo diante dos desafios. Seu apoio incondicional e suas palavras encorajadoras foram fundamentais para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Agradeço por todo amor e dedicação que ela sempre me proporcionou e levo seu legado comigo a cada passo que dou. Minha mãe, uma das mulheres mais guerreiras que conheci e que, após a partida do meu pai, ocupou os dois papéis com amor e maestria, sempre honrando a memória dele, o único amor de sua vida. Sua força e amor me inspiraram a nunca desistir, e a ela dedico esta vitória.

Aos meus filhos, João Guilherme e Carlos Henrique, as razões da minha vida. Ao João Guilherme, exemplo de força e superação em sua luta constante pela vida e, ao Carlos Henrique, por sua compreensão e carinho nos momentos em que precisei me ausentar para cuidar de seu irmão. Sua paciência, amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Vocês são os melhores presentes que Deus poderia me dar. Vocês são os amores da minha vida.

Ao meu ex-marido, Samuel Dullius Machado, pai amoroso e presente, e meu melhor amigo. Sua parceria e amizade me fortaleceram e me ajudaram a seguir em frente nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Bigermone, Santa Celmira, Maria Denise e Janete, por serem o alicerce familiar que me sustentou. Cada um deles, com suas características tão

peculiares, demonstrou amor, respeito e apoio ao longo dessa jornada. Meu amor por vocês é imenso e eterno.

À minha amiga, Vanusa Brasil, que sem saber representou a força que eu recebia de minha mãe. Seu carinho e incentivo foram um bálsamo que me guiou e me fortaleceu para seguir em frente e realizar este sonho. Sua presença foi um presente inestimável neste caminho.

À minha orientadora, profa. Denise Aparecida Moser. Minha gratidão ultrapassa qualquer palavra, pois sua orientação foi muito além dos laços profissionais. Sua presença foi um pilar em minha caminhada, especialmente nos momentos mais desafiadores, quando pensei em desistir. Com sua sabedoria, críticas construtivas, palavras de incentivo e, tantas vezes, um abraço acolhedor, mostrou que, além de uma orientadora, foi uma guia para a minha alma. Minha admiração e respeito não têm limites. É uma profissional de excelência e, acima de tudo, um ser humano incrível. Muitas vezes, ocupou o lugar da minha mãe em minha vida. Foi amor quando eu precisava de apoio, segurança quando me sentia perdida, conforto nos dias difíceis, força nos momentos de fraqueza e fé em mim mesma quando eu não conseguia enxergar o caminho. Por tudo isso e por tanto mais, serei eternamente grata. Carregarei em meu coração não apenas o que me ensinou academicamente, mas o exemplo de quem é, inspirando-me a ser melhor em todas as dimensões da minha vida. Com todo o meu carinho, respeito e gratidão, obrigada, querida professora.

Agradeço imensamente às professoras da banca examinadora, Luciani Salcedo de Oliveira e Gisele Benck de Moraes, por suas leituras atentas, críticas construtivas e valiosas contribuições, que enriqueceram este trabalho e me proporcionaram um grande crescimento como pesquisadora. Gostaria de expressar minha gratidão especialmente à professora Luciani, que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, apoiou meu pedido de prorrogação para a defesa, demonstrando não apenas sua competência profissional, mas também sua generosidade e humanidade. É um privilégio contar com o olhar atento e especializado de duas acadêmicas tão renomadas e respeitadas na área, que avaliaram e prestigiaram meu trabalho com tanto cuidado e dedicação. A presença de ambas nessa banca foi, sem dúvida, um marco importante na minha trajetória acadêmica.

E, por fim, com especial importância, agradeço ao professor Eduardo Oliveira. Minha

eterna admiração e gratidão. Ele foi uma fonte inesgotável de inspiração durante esta jornada. É um verdadeiro gênio na arte de ensinar, orientar e conduzir, deixando em cada aluno não apenas o conhecimento, mas um exemplo de excelência profissional e humana. Enquanto muitos sentem receio diante da sua grandeza, eu sinto um imenso orgulho em dizer que fui sua aluna. Cada ensinamento, foi um presente para a minha vida. Cada crítica construtiva foi um impulso para alcançar o melhor de mim. Cheguei até aqui porque acreditou no meu trabalho e porque seu olhar criterioso e sua dedicação me motivaram a querer fazer jus à sua confiança. Meu sonho, professor, é que um dia eu consiga ser, ainda que um pouquinho, o profissional que é. Obrigada por tudo. Gratidão eterna, querido professor.

A todos vocês, minha gratidão infinita.

“Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.”

Bill Gates

RESUMO

Esta pesquisa investigou as estratégias das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Fundamentada nos documentos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e no Documento Orientador Municipal (DOM) de Bagé (Bagé, 2020), bem como em autores como Bakhtin (2003), Solé (1992, 1998, 2002, 2014), Hayes e Flower (1980), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Vygotsky (1987, 1998), a pesquisa adotou uma abordagem metodológica de pesquisa-ação, realizada com uma turma do sexto ano do ensino fundamental II da rede municipal de Bagé/RS. A partir da premissa de que leitura e escrita são pilares para o desenvolvimento comunicativo, criativo e cognitivo, o estudo implementou sequências didáticas baseadas em contos maravilhosos, visando à formação de leitores críticos e escritores proficientes. A estrutura da sequência didática contemplou as etapas de pré-leitura, leitura, pós-leitura, pré-escrita e escrita, incorporando recursos multimodais como vídeos, animações e atividades interativas. Os resultados, documentados por meio de registros e diários de bordo, evidenciaram um aumento no interesse e engajamento dos alunos, com impacto positivo na qualidade das produções textuais e na compreensão do gênero narrativo. Observou-se ainda maior motivação para a leitura e a escrita, impulsionada principalmente pela ampliação do repertório literário e pelo envolvimento dos estudantes com diferentes autores e estilos. O interesse gerado por essa diversidade despertou curiosidade e disposição para explorar novas obras, refletindo-se diretamente no engajamento com a leitura. Além disso, a escrita criativa teve um papel essencial nesse processo, ao proporcionar um espaço para a expressão de ideias originais e incentivar a imaginação. A evolução observada nas produções narrativas, com maior complexidade e traços de originalidade, demonstra como essa abordagem contribuiu para fortalecer o interesse e a confiança dos alunos na prática da escrita. Ainda, as discussões em grupo, ao promoverem o pensamento crítico e a conexão com experiências pessoais, reforçaram o envolvimento dos estudantes, tornando a leitura e a escrita atividades mais significativas e motivadoras dentro do contexto pedagógico. A pesquisa demonstra a efetividade de metodologias inovadoras e contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa, sugerindo a replicabilidade e adaptabilidade da sequência didática elaborada a diferentes contextos educacionais.

A integração de elementos lúdicos e teóricos contribuiu para a promoção de aprendizagens significativas, resultando no desenvolvimento discente e no aprimoramento profissional da professora-pesquisadora. Por fim, o estudo reforça o papel da escola como espaço fundamental para a construção de competências essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Leitura. Escrita. Sequência didática.

RESUMEN

Esta investigación exploró las estrategias de las habilidades de lectura y escritura en Lengua Portuguesa en la Educación Primaria II. Fundamentada en los documentos orientadores de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) y en el Documento Orientador Municipal (DOM) de Bagé (Bagé, 2020), así como en autores como Bakhtin (2003), Solé (1992, 1998, 2002, 2014), Hayes y Flower (1980), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y Vygotsky (1987, 1998), la investigación adoptó un enfoque metodológico de investigación-acción, llevado a cabo con un grupo de sexto grado de la educación primaria en la red municipal de Bagé/RS. Partiendo de la premisa de que la lectura y la escritura son pilares para el desarrollo comunicativo, creativo y cognitivo, el estudio implementó secuencias didácticas basadas en cuentos maravillosos, con el objetivo de formar lectores críticos y escritores competentes. La estructura de la secuencia didáctica contempló las etapas de prelectura, lectura, poslectura, preescritura y escritura, incorporando recursos multimodales como vídeos, animaciones y actividades interactivas. Los resultados, documentados mediante registros y diarios de a bordo, evidenciaron un aumento en el interés y la participación de los alumnos, con un impacto positivo en la calidad de las producciones textuales y en la comprensión del género narrativo. Se observó, además, una mayor motivación para la lectura y la escritura, impulsada principalmente por la ampliación del repertorio literario y por el involucramiento de los estudiantes con diferentes autores y estilos. El interés generado por esta diversidad despertó curiosidad y disposición para explorar nuevas obras, reflejándose directamente en el compromiso con la lectura. Además, la escritura creativa tuvo un papel esencial en este proceso, al proporcionar un espacio para la expresión de ideas originales y fomentar la imaginación. La evolución observada en las producciones narrativas, con mayor complejidad y rasgos de originalidad, demuestra cómo este enfoque contribuyó a fortalecer el interés y la confianza de los alumnos en la práctica de la escritura. Asimismo, las discusiones en grupo, al promover el pensamiento crítico y la conexión con experiencias personales, reforzaron la participación de los estudiantes, haciendo que la lectura y la escritura fueran actividades más significativas y motivadoras dentro del contexto pedagógico. La investigación demuestra la efectividad de metodologías innovadoras y contextualizadas en la enseñanza de Lengua Portuguesa, sugiriendo la replicabilidad

y adaptabilidad de la secuencia didáctica elaborada a diferentes contextos educativos. La integración de elementos lúdicos y teóricos contribuyó a la promoción de aprendizajes significativos, resultando en el desarrollo discente y en la mejora profesional de la profesora-investigadora. Finalmente, el estudio refuerza el papel de la escuela como espacio fundamental para la construcción de competencias esenciales para el éxito académico y profesional.

Palabras clave: Lengua portuguesa. Lectura. Escritura. Secuencia didáctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo para o processamento da escrita	52
Figura 2 - Processo da sequência didática.....	61
Figura 4 - Conceito de “conto maravilhoso”	148
Figura 5 - Sinopse do conto “A Bela e a Fera”	153
Figura 6 - Sinopse do conto “Cinderela”.....	154
Figura 7 - Professora/pesquisadora caracterizada como fada	159
Figura 8 - Trecho do conto “O Patinho Feio”	160
Figura 9 - Trecho do conto “João e Maria”	161
Figura 10 - Trecho do conto “O Patinho Feio”	161
Figura 11 - Trecho do conto “O Patinho Feio”	162
Figura 12 - Trecho do conto “O Patinho Feio”	162
Figura 13 - Trecho do conto “O Patinho Feio”	163
Figura 14 - Vídeo “Conto maravilhoso”	182
Figura 15 - Professora/pesquisadora caracterizada de <i>Mickey Mouse</i>	189
Figura 16 - Contos utilizados na sequência didática	190
Figura 17 - Produção textual manuscrita de estudante nas aulas da SD.....	207
Figura 18 - Produção textual digitada de estudante nas aulas da SD.....	210
Figura 19 - Capa do produto pedagógico autoral	212
Figura 20 - Sumário do produto pedagógico autoral	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do processo de escrita.....	53
Quadro 2 – Critérios utilizados para análise de dados.....	67
Quadro 3 – Plano da aula diagnóstica.....	71
Quadro 4 – Primeiro objetivo pedagógico.....	74
Quadro 5 – Segundo objetivo pedagógico.....	75
Quadro 6 – Terceiro objetivo pedagógico.....	75
Quadro 7 – Quarto objetivo pedagógico.....	76
Quadro 8 – Quinto objetivo pedagógico.....	77
Quadro 9 – Sexto objetivo pedagógico.....	77
Quadro 10 – Sequência didática (aula 1).....	79
Quadro 11 – Sequência didática (aula 2).....	81
Quadro 12 – Sequência didática (aula 3).....	82
Quadro 13 – Sequência didática (aula 4).....	84
Quadro 14 – Anotações realizadas pelos estudantes.....	150
Quadro 15 – Questões dos estudantes para a atividade “Lixeira Mágica”.....	171
Quadro 16 – Questões dos estudantes para a atividade “O Caminho Mágico”.....	172
Quadro 17– Modificações realizadas no produto final.....	180
Quadro 18 – Contos maravilhosos apresentados na sequência didática.....	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas dos participantes à questão 1.....	96
Gráfico 2 – Respostas dos participantes à questão 2.....	97
Gráfico 3 – Respostas dos participantes à questão 3.....	98
Gráfico 4 – Respostas dos participantes à questão 4.....	99
Gráfico 5 – Respostas dos participantes à questão 5.....	100
Gráfico 6 – Respostas dos participantes à questão 6.....	102
Gráfico 7 – Respostas dos participantes à questão 7.....	103
Gráfico 8 – Respostas dos participantes à questão 8.....	104
Gráfico 9 – Respostas dos participantes à questão 9.....	105
Gráfico 10 – Respostas dos participantes à questão 10.....	106
Gráfico 11 – Respostas dos participantes à questão 11.....	107
Gráfico 12 – Respostas dos participantes à questão 12.....	108
Gráfico 13 – Respostas dos participantes à questão 13.....	110
Gráfico 14 – Respostas dos pais dos participantes à questão 1.....	112
Gráfico 15 – Respostas dos pais dos participantes à questão 2.....	114
Gráfico 16 – Respostas dos pais dos participantes à questão 3.....	115
Gráfico 17 – Respostas dos pais dos participantes à questão 4.....	117
Gráfico 18 – Respostas dos pais dos participantes à questão 5.....	118
Gráfico 19 – Respostas dos pais dos participantes à questão 6.....	119
Gráfico 20 – Respostas dos pais dos participantes à questão 7.....	121
Gráfico 21 – Respostas dos pais dos participantes à questão 8.....	122
Gráfico 22 – Respostas dos pais dos participantes à questão 9.....	124
Gráfico 23 – Respostas dos pais dos participantes à questão 10.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
col.	Colaborador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOM	Documento Orientador Municipal
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
f.	folha
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MDA	Material Didático Autoral
MEC	Ministério da Educação
n.	número
org.	organizador
p.	página
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SD	Sequência Didática
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMP	Universidade Federal do Pampa
v.	volume

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Tema e contextualização da pesquisa.....	21
1.2 Experiência e trajetória profissional.....	23
1.3 Justificativas.....	24
1.3.1 Justificativas: contextual e empírica.....	25
1.3.2 Justificativa teórico-investigativa.....	29
1.4 Proposta de intervenção.....	32
1.5 Objetivos.....	34
1.5.1 Objetivo geral.....	34
1.5.2 Objetivos específicos.....	34
1.5.3 Questões de pesquisa.....	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
2.1 A Constituição federal brasileira.....	38
2.2 A lei de diretrizes e bases da educação.....	39
2.3 O ensino da leitura e da escrita na BNCC.....	40
2.4 Direitos educacionais da pessoa com deficiência.....	43
2.5 Gêneros do discurso.....	44
2.6 O gênero conto maravilhoso.....	46
2.7 Processamento e estratégias de leitura.....	49
2.8 Processamento e estratégias de escrita.....	51
2.9 Fundamentos metodológicos de sequência didática.....	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
3.1 Percorso metodológico.....	63
3.2 Contexto da pesquisa.....	63
3.3 Instrumentos para coleta de dados.....	65
3.3.1 Registro das atividades.....	66
3.3.2 Registros para avaliação.....	66
3.4 Critérios para análise dos dados.....	66
4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	69
4.1 Procedimentos éticos e autorizações.....	69
4.2 Diagnóstico inicial da intervenção pedagógica.....	70

4.3 Projeto pedagógico piloto.....	72
4.3.1 Objetivo geral.....	73
4.3.2 Objetivos pedagógicos.....	73
4.4 A sequência didática do projeto pedagógico piloto.....	79
4.5 Coleta de dados e registro das atividades.....	86
4.5.1 Instrumentos da coleta de dados.....	89
4.5.2 Métodos de registro das atividades.....	91
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	93
6.1 Questionário dos estudantes.....	95
6.1.1 Análise geral do questionário dos estudantes.....	111
6.2 Questionário dos pais e/ou responsáveis.....	111
6.2.1 Análise geral do questionário dos pais e/ou responsáveis.....	126
6.3 Questionário da professora regente do ano anterior.....	127
6.3.1 Análise geral do questionário da professora regente do ano anterior.....	134
6.4 O instrumento diário de bordo.....	135
6.4.1 Reflexões metodológicas e alcance dos objetivos.....	136
6.4.2 Respostas às questões de pesquisa.....	136
6.5 Os registros fotográficos e em vídeo.....	137
6.6 Os registros dos participantes.....	139
7 Projeto piloto (sequência didática).....	140
7.1 Aula diagnóstica.....	140
7.1.1 Conexões com o gênero conto maravilhoso.....	143
7.1.2 Aplicação do projeto piloto (sequência didática).....	147
7.2 Sequência didática (produto pedagógico).....	177
7.2.1 Apresentação da sequência didática (produto pedagógico).....	177
7.2.2 A sequência didática em ação: relato reflexivo e análise da aplicação.....	182
7.3 O produto pedagógico autoral final.....	211
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICES.....	235

1 INTRODUÇÃO

A presente seção tem como objetivo expor um breve relato sobre a trajetória profissional e acadêmica desta professora-pesquisadora, abordando os caminhos trilhados até o ingresso, em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS/Brasil. Na sequência, a seção aborda a proposta do estudo, detalhando o tema, a contextualização, as justificativas empírico-contextual e teórico-investigativa que fundamentam esta pesquisa, a proposta de intervenção, a questão norteadora e os objetivos que orientam a investigação.

1.1 Tema e contextualização da pesquisa

A presente pesquisa tem como tema o desenvolvimento de um projeto voltado às estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A escolha deste tema decorreu das observações realizadas por esta professora-pesquisadora no contexto da sala de aula, considerando sua atuação na área da educação desde 2005. Ademais, diversos colegas da área educacional têm destacado a relevância da leitura e da escrita como ferramentas indispensáveis para o aprimoramento da comunicação, da expressão, da criatividade, da compreensão do mundo e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esses profissionais enfatizam que, por meio da escrita, os alunos aprendem a organizar ideias, desenvolver argumentos coerentes, construir textos coesos e aprimorar aspectos como vocabulário e gramática. A leitura, por sua vez, amplia o conhecimento, desenvolve a capacidade de interpretação, fomenta empatia por diferentes culturas e contextos e aprimora a análise de diversos tipos de texto. Dessa forma, leitura e escrita são reconhecidas como essenciais para o sucesso acadêmico e profissional, cabendo à escola o papel de incentivar e apoiar o desenvolvimento dessas habilidades.

Outro fator que fundamenta a escolha do tema está relacionado aos dados do Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica brasileira, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Essa pesquisa, realizada anualmente em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, é considerada a mais relevante

estatística educacional do país. Instituída pela Portaria MEC nº 264/2007 (Brasil, 2007), a última quarta-feira de maio foi oficializada como o Dia Nacional do Censo Escolar.

Em 2021, o INEP divulgou os resultados da pesquisa intitulada “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, realizada entre fevereiro e maio de 2021, durante a segunda etapa do Censo Escolar de 2020. Essa pesquisa suplementar, denominada Situação do Aluno, buscou levantar informações sobre o movimento e rendimento escolar ao término do ano letivo. Dos 168.739 estabelecimentos de ensino que responderam ao questionário, 97,2% pertenciam às redes públicas e 83,2% às redes privadas. O estudo apontou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais devido à pandemia, o que pode indicar prejuízos à aprendizagem e lacunas no processo educacional, perceptíveis no retorno às aulas presenciais.

Embora a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) preveja, nos artigos 61, parágrafo I, e 67, parágrafos II e V (Brasil, 1996), o direito do docente à capacitação em serviço, ao aperfeiçoamento continuado e ao tempo de estudo integrado à carga horária, muitos enfrentam dificuldades impostas pelas mantenedoras da educação para participar de cursos de formação continuada. Ademais, muitas dessas formações não contemplam adequadamente as especificidades de cada área de conhecimento. Nesse contexto, acredita-se que tanto a graduação quanto a formação continuada de professores de Letras para o atendimento a turmas diversas - compostas por estudantes com ou sem deficiência - possam favorecer o aprimoramento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa.

Outra hipótese levantada nesta pesquisa diz respeito à realização de diagnósticos precoces de estudantes com e sem deficiência. No caso destes últimos, o direito está previsto na Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, em seu Art. 1º, parágrafo único (Brasil, 2021), que determina a identificação precoce de transtornos e o encaminhamento para diagnóstico. Contudo, a concretização desse direito enfrenta desafios como a burocracia do processo ou a falta de capacitação dos docentes para identificar as necessidades desses estudantes. Uma avaliação diagnóstica bem conduzida permite um mapeamento das necessidades dos alunos, possibilitando ao professor planejar ações pedagógicas eficazes e alinhadas às demandas individuais de cada estudante.

1.2 Experiência e trajetória profissional

A escolha profissional não se apresenta como uma tarefa simples para a maioria dos adolescentes. No caso desta professora-pesquisadora, o sonho de ser docente se manifesta desde os nove anos de idade, momento em que frequentemente se imaginava ensinando estudantes fictícios enquanto rabiscava o antigo portão do galpão pertencente aos seus pais. A escolha pela área de Letras decorreu de uma paixão especial pela escrita e do desejo de aperfeiçoá-la em moldes acadêmicos, considerando que uma professora de Língua Portuguesa (LP) necessita de um repertório lexical robusto e domínio das questões que envolvem a língua e a linguagem.

A entrada na universidade foi a realização de um sonho. No primeiro dia de aula, ao subir a escadaria que conduzia à sala, revivia mentalmente as memórias da infância humilde e da vitória ao ser aprovada no vestibular. O sentimento era uma mescla de felicidade, conquista e emoção. Em julho de 2005, obteve o certificado de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas. Ainda durante o último semestre da graduação, foi convidada a lecionar Português e Espanhol para turmas de 5ª série no município de Hulha Negra/RS/Brasil. Para atender a essa demanda, realizou um curso intensivo de Espanhol, concluído em 2007, ano em que passou a ser habilitada também nessa língua. Atuou como professora contratada no referido município por dois anos. Posteriormente, foi aprovada em concurso público como professora de Língua Portuguesa, obtendo o primeiro lugar nas provas escritas e o quinto após a avaliação de títulos, sendo nomeada em 2007.

Após a graduação em Língua Espanhola, realizou duas especializações: “Leitura e Produção Textual” e “Educação Especial e Práticas Inclusivas”. Em 2006, com o início da Educação a Distância (EaD) em Hulha Negra/RS, foi selecionada como tutora presencial no curso de Graduação em Administração de Empresas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou nessa função por quase doze anos, colaborando com outras universidades, como a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Unipampa. Essa experiência proporcionou aprendizado significativo sobre EaD e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação.

O ano de 2010 foi marcado por novas conquistas. Em fevereiro, foi nomeada em concurso público em Bagé/RS/Brasil. Em março, vivenciou a realização de mais um sonho: tornou-se mãe de Carlos Henrique, seu primogênito. Após a licença-maternidade, exerceu a função de supervisora em uma escola de Hulha Negra/RS até ser nomeada professora de Língua Espanhola em Candiota/RS/Brasil. A partir de então, optou por lecionar em escolas de Bagé e Candiota.

Em 2012, outra grande transformação ocorreu: nasceu João Guilherme, o segundo filho. Ainda nesse ano, quando ele tinha apenas seis meses de vida, foi diagnosticado com um problema renal grave que, no futuro, demandaria transplante. Esse período foi marcado por cirurgias, consultas frequentes e viagens constantes a Porto Alegre/RS/Brasil. Apesar das adversidades, contou com o apoio incondicional de sua mãe, a quem considerava sua maior amiga e incentivadora.

Motivada por ela, em 2017, ingressou no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Unipampa, campus Jaguarão/RS/Brasil. No entanto, uma semana após o início do curso, sua mãe faleceu, desencadeando uma sequência de eventos desafiadores: o luto, a separação conjugal e a dependência do filho mais novo de uma máquina para sobreviver. Essa fase difícil, porém, foi superada na noite de Natal daquele ano, com a realização do transplante renal de João Guilherme. No entanto, as dificuldades enfrentadas levaram ao desligamento desse mestrado, devido à reprovação em um componente curricular. Embora pudesse ter trancado o curso, optou por priorizar o cuidado com o filho, decisão da qual não se arrepende.

Em 2022, superados os desafios pessoais, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), da Unipampa, campus Bagé/RS/Brasil, com o objetivo de obter o título de Mestre na área de concentração “Linguagem e Docência”, na linha de pesquisa “Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos”. Esse novo ciclo acadêmico representou a concretização de mais um sonho, com uma especial dedicação à memória de sua mãe e à educação. Na sequência, apresentam-se as justificativas que embasam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.3 Justificativas

Nesta seção, são apresentadas as justificativas da pesquisa, organizadas em duas subseções: justificativa contextual e empírica, e justificativa teórico-investigativa.

A primeira aborda a realidade dos participantes do estudo piloto e a experiência da professora-pesquisadora em sala de aula. A segunda trata dos estudos relacionados à produção e à análise do material didático autoral, buscando fundamentar teoricamente as escolhas metodológicas e a proposta investigativa deste trabalho.

1.3.1 Justificativas: contextual e empírica

A escola onde se realizou a presente pesquisa está localizada no município de Bagé-RS e atende estudantes da pré-escola, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, totalizando 254 matrículas regulares em 2024. Os participantes da pesquisa foram alunos do sexto ano do ensino fundamental II, composta por 22 alunos matriculados. Dentre eles, um estudante era atendido pelo setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), diagnosticado com transtorno não especificado de desenvolvimento, além de distúrbio de atenção e atividade. Esse aluno realizava as atividades com o auxílio de uma monitora em tempo integral e possuía um horário diferenciado em função do transporte. No entanto, sua frequência escolar era irregular, pois muitas vezes não comparecia às aulas, devido à falta de transporte, resultando em um número excessivo de faltas e pouca participação nas atividades propostas.

No contexto educacional contemporâneo, o desenvolvimento das competências leitora e escritora assume um papel crucial na formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Nesse cenário, projetos pedagógicos voltados à leitura literária e à prática da escrita se destacam como estratégias indispensáveis para fomentar habilidades críticas e reflexivas nos alunos. Este trabalho dissertativo buscou investigar o impacto de um projeto de leitura e escrita implementado durante duas horas semanais, no âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa, sob a orientação da professora-pesquisadora, que também atua como regente da turma.

O referido projeto visou não apenas aprimorar as competências linguísticas, mas também estimular a apreciação estética e a construção de repertórios literários entre os estudantes. As duas horas semanais destinadas ao projeto proporcionaram um ambiente adequado para a exploração de diversos gêneros literários, abrangendo desde obras clássicas até produções contemporâneas, ampliando o universo literário dos alunos.

A abordagem pedagógica adotada pela professora-pesquisadora se fundamentou em princípios interdisciplinares, articulando a literatura com as demandas curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. A seleção criteriosa dos textos e das atividades possibilitou tanto a familiarização com a diversidade textual quanto o desenvolvimento da capacidade analítica e interpretativa dos estudantes.

Além disso, o projeto enfatizou a prática da escrita criativa como uma forma de expressão individual e coletiva, incentivando a produção de textos que dialoguem com as vivências dos alunos e com os temas abordados em sala de aula. A interação entre leitura e escrita foi promovida de maneira integrada, fortalecendo um ciclo de aprendizado contínuo e reflexivo.

A atuação da professora-pesquisadora como regente do projeto transcendeu a simples mediação de conteúdos literários, sendo orientada pela criação de um ambiente colaborativo e participativo. Nesse espaço, os alunos foram incentivados a desenvolver autonomia e responsabilidade na construção de seus conhecimentos. A mediação pedagógica se pautou na escuta ativa e no diálogo constante, favorecendo a experimentação e o aprendizado significativo.

Em suma, o projeto de leitura literária e escrita implementado nos anos finais do ensino fundamental se destacou pelo fortalecimento das competências linguísticas e pelo estímulo ao pensamento crítico e reflexivo. A atuação da professora-pesquisadora como regente evidenciou a relevância do engajamento docente e da pesquisa pedagógica na promoção de práticas educacionais inovadoras e eficazes. Acredita-se que a continuidade e o aprimoramento de iniciativas como esta são essenciais para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

O objetivo principal do projeto foi o de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, por meio do incentivo ao uso de gêneros literários, buscando desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos, ampliar o repertório literário dos estudantes e estimular sua imaginação e criatividade. Paralelamente, o projeto visou cultivar o prazer pela leitura, promovendo experiências significativas e enriquecedoras com diferentes gêneros literários, autores e obras clássicas e contemporâneas.

A implementação do projeto teve como meta formar leitores críticos e reflexivos, capazes de expressar suas opiniões, dialogar com a literatura e aprimorar suas capacidades de expressão escrita e oral. A professora/pesquisadora, porém,

identificou, em sua prática pedagógica, desafios relacionados ao engajamento dos estudantes, incluindo dificuldades nos momentos de leitura, produções orais e escritas, além de uma interação limitada entre os membros da turma. Também constatou que muitos alunos não possuem o hábito ou o gosto pela leitura, o que se reflete em pouco interesse pelas atividades propostas.

Nesse contexto, a pesquisa sobre as estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita na Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II se justifica pela crença de que a escola, ao se engajar em atender às particularidades de seus estudantes, cumpre parte de seu papel social: oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, independentemente de seus desafios ou habilidades. Nesse sentido, para o ensino da língua portuguesa, justifica-se a importância de suprir algumas lacunas observadas nessa fase escolar, tais como:

- **desenvolvimento da comunicação efetiva:** o sexto ano é um momento crucial para o aprimoramento da comunicação dos estudantes, que começam a expressar pensamentos mais complexos e a melhorar suas habilidades de escrita e fala. O ensino da Língua Portuguesa nessa fase contribui para que expressem suas ideias com clareza e eficácia, preparando-os para desafios acadêmicos e sociais futuros;
- **ampliação do vocabulário:** nesse período de rápido crescimento intelectual, os estudantes enriquecem seus vocabulários, o que os capacita a se expressar de maneira mais diversificada e precisa. Essa ampliação é essencial para a compreensão de textos mais complexos e para a comunicação em diferentes contextos;
- **compreensão de textos diversificados:** a língua portuguesa é a chave para acessar uma ampla variedade de textos, que vão desde literatura até conteúdos científicos e notícias. O ensino nessa fase permite o desenvolvimento da leitura crítica, capacitando os alunos a compreender nuances, inferir significados e identificar argumentos em diferentes gêneros textuais;
- **fortalecimento da escrita estruturada:** no sexto ano, os estudantes têm condições de desenvolver suas habilidades de escrita além do nível básico. O

ensino da Língua Portuguesa é essencial para ajudá-los a estruturar ideias de forma coerente, coesa e lógica, além de introduzir noções de gramática e estilo;

- **compreensão da gramática e normas linguísticas:** é essencial que os estudantes aprofundem seu entendimento das regras gramaticais e linguísticas nesta etapa. Isso contribui para a comunicação correta, o desenvolvimento de habilidades de revisão e edição, além de possibilitar a produção de textos mais bem elaborados;
- **preparação para avaliações futuras:** a proficiência na Língua Portuguesa adquirida no sexto ano é fundamental para o sucesso em avaliações escolares e nacionais. Essa base sólida contribui para o desempenho acadêmico em etapas posteriores.
- **criação de cidadãos críticos e participativos:** o ensino da Língua Portuguesa também promove o desenvolvimento do pensamento crítico. A análise de textos, o debate sobre questões sociais e a compreensão de diferentes pontos de vista tornam os alunos mais conscientes e preparados para participar ativamente da sociedade;
- **fomento ao amor pela leitura:** é fundamental cultivar o gosto pela leitura nesta fase. O contato com diferentes gêneros literários, como contos, poemas e romances, proporciona aos alunos a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, explorar mundos imaginários e adquirir conhecimento;
- **conscientização sobre a variação linguística:** a diversidade da língua portuguesa, que inclui diferentes formas de expressão, pode ser explorada no ensino dessa etapa, ajudando os alunos a compreenderem as distinções entre linguagem falada e escrita, além das variações regionais, culturais e sociais;
- **integração com outras disciplinas:** as habilidades de comunicação desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa são indispensáveis para o sucesso em todas as áreas do conhecimento. Com isso, os estudantes poderão articular ideias, realizar pesquisas e apresentar seus conhecimentos de maneira clara em diferentes disciplinas.

Em síntese, o ensino da língua portuguesa se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento holístico dos discentes, proporcionando-lhes competências comunicativas efetivas, compreensão do contexto social e preparação

para desafios vindouros. Nessa perspectiva, ao se considerar uma abordagem holística, observa-se que a sociedade é diretamente beneficiada, visto que os educandos formados na contemporaneidade constituirão os profissionais do futuro, os quais poderão demonstrar seus conhecimentos, especificamente da língua materna, tanto em contextos reais de uso quanto em situações que demandarem a demonstração de suas competências linguísticas. Pressupõe-se, ainda, que por meio do desenvolvimento de um produto pedagógico, torna-se possível desenvolver as habilidades de escrita e leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Ressalta-se, ademais, a relevância de fomentar novas pesquisas, considerando-se que os processos de aprendizagem e as habilidades são singulares a cada indivíduo. Tal constatação evidencia a necessidade de um olhar atento não apenas aos estudantes inclusos, mas a todo o corpo discente de forma abrangente. Os docentes da área de Letras, por conseguinte, poderão encontrar motivação para a busca de novas metodologias, a partir da compreensão da possibilidade de alcançar os discentes de maneira equitativa.

Dessa forma, esta pesquisa fundamenta-se na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003), no processamento e estratégias de leitura de Solé (1992, 1998, 2002, 2014), no processamento e estratégia de escrita de Hayes e Flower (1980) e no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Vygotsky (1987, 1998). Na subseção subsequente, apresenta-se a justificativa teórico-investigativa.

1.3.2 Justificativa teórico-investigativa

Compreende-se que a justificativa teórico-investigativa é um elemento essencial em um projeto de pesquisa, pois expõe os fundamentos e as razões que sustentam a relevância e a significância da investigação proposta. Nessa perspectiva, busca-se explicitar, nesta seção, a necessidade do estudo sobre as estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, Solé (1992, p. 20) postula que:

A leitura é um processo ativo em que o leitor interage com o texto, mobiliza seus conhecimentos prévios, faz inferências, monitora sua compreensão e utiliza estratégias para superar dificuldades e alcançar uma compreensão profunda.

Nessa concepção, a autora enfatiza a natureza interativa e ativa do processo de leitura, evidenciando que este não se configura como mero ato passivo de decodificação lexical, mas como processo dinâmico no qual o leitor exerce função primordial na construção do significado, não apenas assimilando o texto, mas estabelecendo interação com este. Assim, o ato de ler implica a mobilização de conhecimentos prévios sobre a temática, possibilitando o estabelecimento de conexões e a compreensão aprofundada. A perspectiva da autora sobre a leitura como processo ativo e estratégico ressalta a relevância do leitor como agente ativo na construção de significados, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de competências leitoras, como a capacidade de análise crítica textual, realização de inferências e utilização de estratégias para resolução de problemas de compreensão, promovendo, dessa forma, uma leitura mais significativa e reflexiva.

No que concerne à escrita, Hayes e Flower (1980) desenvolveram uma teoria significativa sobre o processamento e as estratégias inerentes ao ato de escrever. Segundo os autores, a escrita não se caracteriza apenas como transcrição simplificada de pensamentos, mas como processo complexo que engloba estratégias cognitivas e múltiplas etapas. A teoria proposta enfatiza que a escrita compreende um planejamento preliminar, no qual o escritor estabelece objetivos e organiza cognitivamente o conteúdo a ser redigido. Posteriormente, ocorre a geração de ideias, etapa em que o escritor elabora e desenvolve seu pensamento conforme a estrutura previamente estabelecida. Por fim, apresenta-se a etapa fundamental da revisão, momento em que o escritor reestrutura o texto após avaliação, visando à qualificação da eficácia comunicativa e ao aprimoramento da clareza e coerência. Conforme os autores, durante todo o processo de escrita, são empregadas estratégias de monitoramento e controle para assegurar a qualidade da produção textual.

A abordagem do processo de escrita adotada pelos autores se constitui de um conjunto de etapas e estratégias cognitivas, evidenciando a complexidade e a relevância do planejamento, da geração de ideias e da revisão na produção de um texto escrito qualificado. A teoria de Hayes e Flower (1980) tem exercido significativa influência no campo da psicologia da escrita, proporcionando fundamentação teórica consistente para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aperfeiçoamento da escrita.

Dessa forma, este estudo contempla uma proposta pedagógica e investigativa que pode contribuir para a ampliação das pesquisas acerca dos processos de leitura

e escrita, possibilitando o desenvolvimento dessas duas competências fundamentais para a formação dos estudantes. Esta investigação pode contribuir com a prática docente, objetivando suprir lacunas referentes à leitura e à escrita, mediante o desenvolvimento de atividades, estratégias e abordagens que visem ao aprimoramento da comunicação, à ampliação do repertório lexical, à compreensão de textos diversos, ao fortalecimento da escrita, à compreensão gramatical, à preparação para avaliações, à formação de cidadãos críticos, ao fomento do interesse pela leitura, à conscientização sobre variação linguística e à integração de competências em diferentes componentes curriculares, estabelecendo base sólida para o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos no sexto ano e períodos subsequentes.

O docente pode proporcionar atividades de discussão, debates e produção textual que estimulem os discentes a expressar seus pensamentos de forma mais estruturada e coerente, oferecendo *feedback* construtivo nas produções textuais, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência comunicativa escrita. Por meio da leitura de textos diversificados, o docente pode apresentar novo repertório lexical aos educandos, explorando significados, usos e contextos, contribuindo para o enriquecimento vocabular dos estudantes, capacitando-os a se expressarem com maior precisão. O professor pode orientar a leitura e análise textual ao ensinar estratégias de leitura crítica, como identificação de argumentos e inferência de significados, desenvolvendo nos estudantes maior aptidão para a compreensão de textos complexos. Pode, ainda, ensinar estratégias de organização textual, como estruturação paragrafada e emprego de elementos coesivos, abordando aspectos gramaticais que contribuam para uma escrita coerente e coesa.

As atividades de revisão e edição também evidenciam a importância da clareza e correção gramatical na comunicação escrita. O docente pode disponibilizar práticas de redação, análise textual e exercícios direcionados às competências avaliadas em exames, preparando os educandos para as demandas avaliativas e contribuindo para seu desempenho acadêmico. O professor pode selecionar textos significativos e pertinentes aos interesses dos educandos. Discussões temáticas, compartilhamento de perspectivas e atividades criativas relacionadas aos textos contribuem para o desenvolvimento do interesse pela leitura. Ao explorar diferentes variedades linguísticas e contextos de uso da língua, o docente pode promover a compreensão da diversidade linguística, auxiliando os educandos a se comunicarem

adequadamente em diferentes situações comunicativas. O professor pode também fomentar projetos interdisciplinares que demandem pesquisa, análise crítica e apresentação de resultados, demonstrando aos educandos a relevância das competências de leitura e escrita em diversos campos do conhecimento. Na sequência, apresenta-se a proposta de intervenção deste estudo.

1.4 Proposta de intervenção

Conforme a caracterização apresentada, o PPGEL da Unipampa, campus Bagé/RS, apresenta uma sistemática consolidada referente às propostas de pesquisa desenvolvidas, oferecendo mestrado profissional em Ensino de Línguas, cujo objetivo precípuo consiste na produção e análise da aplicação de um Material Didático Autoral (MDA), culminando em um produto pedagógico autoral.

O MDA constitui-se como abordagem que viabiliza a construção de ambientes de aprendizagem centrados no discente, considerando suas especificidades, demandas e objetivos. Nessa perspectiva, o produto pedagógico autoral resultante da aplicação desse modelo configura-se como proposta de intervenção pedagógica inovadora, visando contribuir para o aprimoramento da prática docente no ensino de línguas.

Dessa forma, evidencia-se que o PPGEL da Unipampa, campus Bagé/RS, apresenta orientação prática direcionada à formação de profissionais atuantes no ensino de línguas, objetivando a produção de conhecimento significativo e aplicável ao contexto educacional. Conforme os dados apresentados, as pesquisas desenvolvidas na linha "Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos" do PPGEL da Unipampa, no período de 2017 a 2019, adotaram metodologia constituída por quatro etapas.

A etapa inicial corresponde à elaboração e aplicação de estudo piloto, contemplando coleta de dados qualitativos e/ou quantitativos para identificação de possíveis problemáticas e oportunidades de aprimoramento no ensino de línguas em contexto específico. A segunda etapa compreende a elaboração do MDA, fundamentada nos resultados obtidos no estudo piloto e no referencial teórico selecionado pelo(a) mestrando(a) durante o curso. O MDA caracteriza-se como abordagem direcionada à concepção e ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem personalizados e eficazes, em consonância com as especificidades e

demandas discentes. A terceira etapa contempla a implementação do MDA no campo de atuação do(a) mestrando(a)/professor(a). Nesta fase, o MDA é aplicado em contexto de sala de aula ou em outros ambientes de ensino, objetivando promover a aprendizagem discente e a coleta de dados para análise dos resultados obtidos. A quarta etapa constitui-se da análise dos dados coletados durante a implementação do MDA. Esta fase visa identificar os impactos da intervenção pedagógica proposta e desenvolver um produto pedagógico autoral que possa contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas em contextos diversos.

Evidencia-se, portanto, que o processo investigativo adotado no PPGEL da Unipampa se orienta para a produção de conhecimento aplicado e inovador, visando à formação de profissionais qualificados e aptos a contribuir para o aperfeiçoamento da educação linguística no Brasil. Nessa perspectiva, em conformidade com as diretrizes e os parâmetros do PPGEL, esta investigação se fundamentou inicialmente na elaboração e aplicação de estudo piloto, objetivando a coleta de dados que possam contribuir para a identificação de possíveis situações-problema e oportunidades de aprimoramento no ensino de línguas no contexto desta pesquisa. Subsequentemente, propôs a elaboração de um MDA fundamentado nos resultados da análise do estudo piloto realizado e no referencial teórico que embasou a presente investigação.

A fase subsequente compreendeu a implementação do MDA no âmbito de atuação da professora-pesquisadora, visando desenvolver a leitura e a escrita da Língua Portuguesa em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental II. A proposta de intervenção, caracterizada como pesquisa-ação, objetivou promover, por meio do conto maravilhoso, o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Este gênero apresenta características específicas que podem ser exploradas para desenvolver a aprendizagem discente.

Pressupõe-se que a utilização desse gênero literário constitui uma estratégia significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto que estimula a criatividade e o imaginário dos educandos, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para a leitura e produção textual. Ademais, configura-se como metodologia lúdica e prazerosa de aprendizagem, fomentando a imaginação dos estudantes.

Na quarta e última etapa, realizou-se a análise dos dados coletados durante a implementação do MDA, objetivando identificar os resultados da intervenção pedagógica, o qual resultou em um produto pedagógico autoral que pode contribuir

para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa em diversos contextos. Na seção subsequente, apresentam-se os objetivos e as questões norteadoras desta investigação.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

- Promover o desenvolvimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, por meio do incentivo ao uso de gêneros literários.

1.5.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, pretendeu-se:

- investigar os gostos e preferências de leitura dos estudantes, o nível de motivação deles em relação à leitura e escrita, identificando o conhecimento prévio que possuem sobre o gênero literário abordado;
- compreender a rotina de leitura e estudo dos estudantes em seu ambiente familiar, para avaliar a motivação que recebem em casa perante as suas atividades de leitura e escrita;
- analisar e comparar as metodologias utilizadas pela professora regente do ano anterior e pela professora/pesquisadora de Língua Portuguesa da turma de estudo, com o intuito de identificar as abordagens empregadas para propor e motivar atividades de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula;
- registrar de forma detalhada e sistemática todas as observações relevantes ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, por meio do diário de bordo, que serviu como um instrumento essencial para documentar as etapas, *insights*, desafios, descobertas e reflexões ocorridas desde o início da pesquisa até sua conclusão;
- utilizar registros imagéticos como instrumento complementar para a análise das interações e do engajamento dos estudantes nas atividades propostas,

garantindo critérios éticos e metodológicos na coleta e interpretação dos dados;

- documentar a realização das atividades propostas aos estudantes por meio do registro no diário de bordo da professora/pesquisadora, com a finalidade de comprovar a implementação das estratégias pedagógicas planejadas;
- coletar e organizar os registros escritos produzidos pelos estudantes durante as atividades propostas ao longo da pesquisa;
- verificar estudos sobre estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita;
- articular teoria dos gêneros do discurso, processamento e estratégias de leitura e escrita em Língua Portuguesa;
- propor um produto pedagógico que possa contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

1.5.3 Questões de pesquisa

- Qual é o perfil dos participantes investigados na pesquisa, quais são suas preferências, como se manifesta o nível de motivação deles em relação à leitura e escrita e de que forma o conhecimento prévio sobre o gênero literário “conto maravilhoso” influencia suas percepções e envolvimento com a leitura e escrita, conforme identificado por meio de um questionário?
- Qual é a influência da rotina de leitura e estudo dos estudantes em seu ambiente familiar e como essa influência se manifesta na motivação que eles recebem para suas atividades de leitura e escrita em casa?
- Como as metodologias empregadas pela professora regente do ano anterior e pela professora/pesquisadora de Língua Portuguesa da turma de estudo se diferenciam e se assemelham no que diz respeito às estratégias utilizadas para propor e motivar atividades de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula, bem como quais são os enfoques pedagógicos adotados de cada professora e de que maneira esses enfoques impactam o engajamento dos estudantes com as práticas de leitura e escrita?
- De que maneira o diário de bordo, utilizado como instrumento de registro detalhado e sistemático, contribui para documentar as etapas, *insights*,

desafios, descobertas e reflexões ocorridas ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, desde o seu início até a sua conclusão, fornecendo uma visão abrangente e aprofundada do processo de pesquisa?

- De que maneira as imagens capturadas dos estudantes durante as atividades propostas ao longo da pesquisa contribuem para uma análise mais aprofundada das interações sociais, expressões individuais e níveis de engajamento dos estudantes nas práticas de leitura e escrita, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada das dinâmicas da sala de aula?
- De que maneira o registro no diário de bordo da professora, documentando a realização das atividades propostas aos estudantes, contribui para comprovar de maneira eficaz a implementação das estratégias pedagógicas planejadas para incentivar a leitura e escrita, proporcionando uma base confiável para a análise e avaliação das práticas pedagógicas ao longo da pesquisa?
- Como a coleta e organização dos registros escritos produzidos pelos estudantes durante as atividades propostas ao longo da pesquisa contribuem para a compreensão das participações, percepções individuais e níveis de envolvimento dos estudantes com as atividades de incentivo à leitura e escrita, fornecendo *insights* valiosos para a análise e interpretação dos resultados?
- Quais são as principais abordagens, estratégias e *insights* provenientes de estudos sobre as estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita que podem ser aplicados de forma eficaz para aprimorar as práticas de incentivo à leitura e escrita, visando otimizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes?
- Como a teoria dos gêneros do discurso podem ser articuladas com as teorias de processamento e estratégias de leitura e escrita em Língua Portuguesa, visando à compreensão e produção efetiva de textos?
- De que forma desenvolver um produto pedagógico inovador e eficaz que possa auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita em

Língua Portuguesa, considerando as necessidades e características dos estudantes?

Na sequência, apresenta-se, na seção 2, a fundamentação teórica deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação se constitui como direito social fundamental, reconhecido e assegurado a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Em complementaridade a esse documento basilar, existem dispositivos legais que regulamentam e complementam o direito à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA) (Brasil, 1990), os quais fundamentam a presente investigação. O arcabouço teórico desta pesquisa se ancora, ainda, na teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2003), nos estudos sobre processamento e estratégias de leitura desenvolvidos por Solé (1992, 1998, 2002, 2014), nas contribuições pioneiras sobre processamento da escrita de Hayes e Flower (1980), bem como no modelo de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), oriundo da escola de Genebra.

2.1 A constituição federal brasileira

A constituição federal brasileira de 1988, em seu artigo 205, estabelece, com o objetivo de assegurar o direito fundamental à educação, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Nesse contexto, é possível compreender alguns conceitos fundamentais sobre a educação nessa Constituição (Brasil, 1988): trata-se de um direito universal, uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família, e deve ser incentivada pela sociedade. Todos os cidadãos brasileiros têm direito à educação de qualidade, que deve promover seu desenvolvimento integral e prepará-los para a participação ativa e igualitária na sociedade, permitindo-lhes exercer e reivindicar seus direitos sociais, civis, econômicos e políticos, além de se qualificar profissionalmente e se preparar para o mercado de trabalho em condições de igualdade. Também destaca o dever da família, que deve incentivar a dedicação escolar dos filhos, e o papel do Estado, que deve garantir o acesso à educação e a permanência na escola em condições de

igualdade. A colaboração da família, por meio de incentivo e promoção da educação, configura-se como uma inovação nessa Constituição.

Ainda, ao analisar o direito fundamental à educação, observa-se que o artigo 6º reforça a educação como um direito social, ao estabelecer que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988, p. 18).

Diante do exposto, ao tratar da educação como um direito fundamental, evidencia a importância do acesso igualitário à educação de qualidade, que deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e prepará-los para a plena participação cidadã. O papel da família, do Estado e da sociedade é claramente delimitado, sendo fundamental que esses atores desempenhem suas responsabilidades de maneira articulada para garantir que todos os cidadãos possam usufruir desse direito.

Além disso, a inclusão da educação entre os direitos sociais, no artigo 6º, reforça a obrigação do Estado em proporcionar as condições necessárias para que a educação seja efetivamente acessível a todos, assegurando um ambiente de igualdade de oportunidades. Portanto, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) estabelece um marco legal que busca não apenas o acesso à educação, mas também a sua qualidade e universalidade, como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 A lei de diretrizes e bases da educação

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), abrangendo tanto as escolas públicas quanto privadas. Em seu Título II, trata dos princípios e fins da educação nacional e, no Art. 2º, esclarece que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

A LDB (Brasil, 1996), em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), assegura o direito à educação, estabelecendo como um compromisso tanto da

família quanto do Estado. Em seu artigo 4º, inciso III, prevê-se como competência do Estado:

[...] assegurar o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); [...] (Brasil, 1996, p. 1).

Nesse contexto, observa-se que a LDB (Brasil, 1996) delega ao Estado a garantia da educação, além de assegurar o atendimento educacional especializado, que deve ser oferecido de forma gratuita aos educandos com deficiência, transtornos ou altas habilidades, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, preferencialmente matriculados na rede regular de ensino.

2.3 O ensino da leitura e da escrita na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme definido no § 1º, do Artigo 1º, da LDB (Brasil, 1996), baseado em princípios éticos, políticos e estéticos, com o intuito de promover a formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Estabelece os conteúdos essenciais que devem ser desenvolvidos, bem como as competências a serem oportunizadas aos estudantes ao longo de toda a educação básica. Seu objetivo central é assegurar uma aprendizagem comum a todos os estudantes e oferecer possibilidades para a construção de uma aprendizagem cada vez mais inclusiva.

Em relação à leitura e à escrita, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece diretrizes para o ensino dessas habilidades na Educação Básica, com o objetivo de garantir que todos os estudantes desenvolvam competências e habilidades essenciais para a compreensão, interpretação e produção de textos nos mais diversos contextos sociais, a partir de cinco eixos estruturantes, a saber:

- 1. leitura/escuta:** compreende o desenvolvimento da capacidade de ler e ouvir textos de diferentes gêneros, analisando sua estrutura, intencionalidade e efeitos de sentido;

2. **produção de textos:** envolve a escrita e reescrita de textos diversos, considerando aspectos discursivos, normativos e estilísticos;
3. **oralidade:** estimula a argumentação, a expressão de ideias e a interação verbal em diferentes contextos comunicativos;
4. **análise linguística/semiótica:** relaciona-se ao estudo das normas e convenções linguísticas, promovendo a reflexão sobre a língua e seus usos;
5. **educação literária:** incentiva o contato com textos literários, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e da competência leitora.

A articulação entre esses eixos estruturantes é fundamental para uma abordagem integrada do ensino da Língua Portuguesa. Ao considerar a leitura, a escrita, a oralidade, a análise linguística e a literatura como dimensões interdependentes, a BNCC (Brasil, 2018) possibilita práticas pedagógicas que ampliam a compreensão dos estudantes sobre a língua em seus diversos usos sociais. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa não se limita à decodificação de palavras ou à aplicação de normas gramaticais, mas propicia a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de se expressar e interagir com autonomia e criatividade nos diferentes contextos comunicativos.

Além desses eixos, a BNCC (Brasil, 2018) define dez competências gerais para a Educação Básica, das quais algumas estão diretamente relacionadas à leitura e à escrita, como:

- **competência 4:** utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para expressar e compartilhar informações, ideias e sentimentos;
- **competência 5:** “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 9);
- **competência 8:** conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.

No que se refere às habilidades específicas de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018, p. 141; 145) orienta, por exemplo, que os estudantes sejam capazes de:

- **(EF69LP02)** Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
- **(EF67LP05)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
- **(EF69LP16)** Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

A prática de leitura e de escuta de textos orais e escritos, a produção de textos orais e escritos e a análise linguística/semiótica devem ser trabalhadas de forma integrada, permitindo que os estudantes desenvolvam progressivamente seu domínio da Língua Portuguesa em suas dimensões discursiva, textual e gramatical (Brasil, 2018). Esse documento norteador enfatiza, portanto, que o ensino da leitura e da escrita deve estar vinculado à prática social, favorecendo a formação de leitores críticos e escritores proficientes. Essa abordagem contribui para que os estudantes ampliem suas competências comunicativas, compreendam diferentes discursos e consigam se expressar de maneira clara e objetiva.

2.4 Direitos educacionais da pessoa com deficiência¹

A organização de uma prática pedagógica que favoreça a equidade é fundamental, considerando que as necessidades dos estudantes são distintas. Para garantir que todos sejam atendidos de maneira igualitária, essa prática precisa ser diferenciada, possibilitando a inclusão efetiva de todos no processo educacional.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação está intrinsecamente ligado à formação integral da pessoa, respeitando sua essência humana. Isso implica considerar o cuidado de forma profunda, no sentido de acolher todas as pessoas – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito, oferecendo atenção adequada, especialmente aos estudantes com deficiência (Brasil, 2009).

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, assegurando uma aprendizagem comum a todos os estudantes. Embora mencione a educação de pessoas com deficiência apenas uma vez em sua introdução, a BNCC (Brasil, 2018) faz referência à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) - conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência -, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica equitativa. Isso implica garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. Assim, a inclusão educacional deve ser compreendida como um compromisso com a diversidade, exigindo adaptações curriculares, metodológicas e estruturais para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, assegura um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino. Em seu artigo 27, estabelece a educação como um direito fundamental da pessoa com deficiência, garantindo não apenas o acesso, mas também o

¹ A abordagem da educação especial neste trabalho se justifica pela participação de um estudante com necessidades especiais na turma de 6º ano do Ensino Fundamental II que compõe o grupo de pesquisa. Assim, foi necessário considerar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que garantem o direito à educação inclusiva, assegurando que todos os alunos tenham acesso a um ensino equitativo e de qualidade. Essas normativas orientam a implementação de práticas pedagógicas adaptadas, que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam sua plena participação no processo de ensino-aprendizagem.

desenvolvimento de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando as características e necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Para promover a inclusão efetiva, essa legislação (Brasil, 2015) determina que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que eliminem barreiras comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais. Além disso, exige a oferta de recursos e serviços de apoio que garantam a participação plena dos estudantes com deficiência e enfatiza a colaboração entre escola, família e comunidade, reconhecendo a importância de uma rede de suporte para garantir o direito à educação e o desenvolvimento integral desses alunos.

A inclusão educacional deve ser compreendida como um compromisso ético e político na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e não apenas como uma medida corretiva. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental repensar a estrutura organizacional das escolas que muitas vezes não conseguem atender adequadamente às singularidades dos estudantes. É essencial debater princípios e práticas que assegurem o acesso à educação, considerando a diversidade humana e incluindo grupos historicamente excluídos. Dessa forma, as políticas públicas educacionais passam a contemplar efetivamente a pluralidade da sociedade brasileira (Brasil, 2009).

A efetiva implementação dessas práticas exige uma transformação na organização pedagógica das escolas, que precisa ser flexível e capaz de atender às necessidades específicas de todos os estudantes. Isso requer, por um lado, a adaptação de currículos e metodologias de ensino e, por outro, a formação contínua dos profissionais da educação, para que estejam aptos a lidar com as singularidades dos alunos e promover um ambiente escolar que seja verdadeiramente inclusivo.

2.5 Gêneros do discurso

Partindo do pressuposto de que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso que se faz da linguagem, observa-se a necessidade de compreender de que maneira ela se estabelece, se concretiza e qual é o seu objetivo. Para tanto, é imprescindível entender os gêneros discursivos à luz de Bakhtin (2003), que afirma que o caráter e as formas desse uso são multiformes, assim como os campos da atividade humana sem, contudo, contradizer a unidade nacional de uma língua.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Nesse contexto, entende-se que os elementos mencionados pelo autor estão intimamente ligados ao todo do enunciado, sendo determinados pelo objetivo específico de um determinado campo da comunicação. A partir dessa compreensão, pode-se conceituar os gêneros do discurso como cada enunciado particular, individual e relativamente estável, elaborado por diferentes campos de utilização da língua (Bakhtin, 2003).

Considerando que as possibilidades da multiforme atividade humana são inexauríveis e que cada campo dessa atividade integra o repertório de gêneros do discurso, é possível compreender que a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são igualmente infinitas, uma vez que apresentam, como características, as variedades de temas que podem ser veiculados, fundamentais para determinar seu formato.

A heterogeneidade dos gêneros discursivos, que se manifesta desde os diálogos do cotidiano até um romance de grandes volumes, é tão vasta que é impossível haver um único plano de estudo para sua compreensão, pois, para cada tipologia, surgem fenômenos igualmente distintos. Nesse sentido, entende-se que é necessário conhecer e saber reconhecer os gêneros discursivos presentes em diferentes enunciados, sem desconsiderar sua extrema heterogeneidade e a dificuldade de definir a natureza geral do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 263) destaca dois tipos de gêneros do discurso:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos podem ser classificados em primários e secundários. O gênero primário caracteriza-se por situações comunicativas do cotidiano, ocorrendo de forma espontânea e informal, e está diretamente relacionado à fala, podendo variar consideravelmente conforme o contexto cultural e social. Esses gêneros são utilizados em momentos do dia a dia, como conversas informais, relatos pessoais e interações cotidianas. Por outro lado, o gênero secundário refere-se à escrita das palavras e surge em situações comunicativas mais complexas, predominantemente na forma escrita, como é o caso de enunciados técnicos, teses científicas, entre outros. O gênero secundário, portanto, é utilizado em contextos mais formais e acadêmicos, como produções de textos mais estruturados, artigos, dissertações e outros documentos escritos que demandam maior formalidade.

Essa classificação permite definir as diferenças no uso da língua por meio dos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, e ajuda a compreender como esses gêneros surgem e, de certa forma, se entrelaçam. O gênero secundário, por exemplo, reelabora e incorpora à escrita diversos gêneros primários formados nas condições da comunicação oral, transformando-os e adquirindo um caráter especial, ao mesmo tempo em que perde o vínculo imediato com a realidade concreta.

É importante destacar, no contexto da educação básica, que os gêneros primário e secundário não são compartimentos isolados, mas sim, interdependentes. No caso de alunos do 6º ano, é fundamental entender como esses gêneros se relacionam com o desenvolvimento da leitura e escrita, visto que os alunos transitam entre os dois tipos de gênero ao longo de suas práticas discursivas. A análise da relação entre gêneros primários e secundários no contexto escolar contribui diretamente para a compreensão do processo de aprendizagem, pois revela como os estudantes se apropriam dos gêneros e como as práticas de leitura e escrita podem ser mais efetivas ao considerar esse entrelaçamento. Nessa ótica, no presente estudo, esta professora/pesquisadora delimitou em trabalhar na turma de 6º ano, com conto maravilhoso escrito, que é tratado na subseção 2.6 O gênero conto maravilhoso.

2.6 O gênero conto maravilhoso

O conceito de conto maravilhoso é atribuído ao estudioso alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803), que utilizou o termo **Märchen** para descrever esse

gênero literário. Esse autor é reconhecido por suas contribuições no estudo e valorização da literatura popular e do folclore, incluindo os contos maravilhosos. No entanto, apesar de ter popularizado o termo “contos maravilhosos”, a tradição de contar histórias fantásticas e maravilhosas remonta a tempos antigos e é encontrada em diversas culturas ao redor do mundo. Tais contos possuem raízes em mitos, lendas e contos populares que são transmitidos oralmente ao longo das gerações.

Segundo Herder (1805), os contos maravilhosos eram produtos da imaginação popular, transmitidos oralmente de geração em geração. Esses relatos apresentavam elementos fantásticos, como personagens sobrenaturais, magia, animais falantes e eventos extraordinários. O referido autor acreditava que esses elementos não deveriam ser vistos como criações imaginárias, mas como expressões profundas da consciência coletiva de um povo. Ele valorizava os contos maravilhosos como uma forma de literatura popular que encapsula as crenças, ideais e valores de uma comunidade, funcionando como uma fonte de identidade cultural e um meio pelo qual uma sociedade se conecta com sua história e tradições. Sua visão influenciou significativamente o estudo e a valorização dos contos maravilhosos na tradição literária ocidental.

O conto maravilhoso aborda histórias que fogem da realidade, apresentando personagens de um mundo imaginário, como fadas, bruxas, duendes, animais e monstros falantes, bem como objetos personificados que convivem com seres humanos. Essas histórias geralmente se iniciam com expressões como “Há muito tempo” ou “Em um lugar muito distante”, criando uma atmosfera de mistério e fascínio. Os protagonistas desses contos, normalmente representados como os bonzinhos, vivem em harmonia até o surgimento de um antagonista, que os coloca em situações aparentemente insuperáveis. Contudo, o herói sempre encontra uma forma de superar esses problemas, utilizando sua esperteza, buscando ajuda ou encontrando um objeto ou personagem mágico (como uma chave, varinha de condão ou fadas) que o auxilia a resolver o conflito, restaurando a normalidade e derrotando o mal. No final, os bonzinhos sempre saem vitoriosos e seguros (Coelho, 2003; Moisés, 2003). A leitura desses contos pode servir para diversos fins, desde o entretenimento até a compreensão das dificuldades da vida real, como dor, castigo, perda, injustiça, abandono e morte, além de apresentar formas de superação dessas adversidades.

Quanto à estrutura dessas narrativas, normalmente seguem um padrão, com um início em que a realidade está em harmonia, passando pelo conflito, quando algo

inesperado altera essa realidade, um clímax, em que ocorre uma tensão entre o protagonista e o antagonista e finalmente um desfecho quando o problema é resolvido e a normalidade é restaurada. Além disso, frequentemente fazem uso de estereótipos, como a princesa (a mulher idealizada), o príncipe (o cavaleiro educado, valente e gentil), a bruxa (a mulher feia e malvada), a madrasta (a mulher egoísta e cruel), as crianças (os inocentes e brincalhões) e as figuras maternas (a mãe ou avó, amáveis e preocupadas) (Coelho, 2003; Moisés, 2003).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o conto maravilhoso pertence ao domínio da cultura literária ficcional, sendo da ordem do narrar. Alguns livros didáticos se referem ao gênero como conto de fadas, enquanto outros o tratam como conto maravilhoso. No entanto, Coelho (2003) destaca diferenças entre ambos os gêneros. Para a autora, os contos de fadas giram em torno de uma problemática existencial expressa por obstáculos e provas que o herói precisa superar para se realizar, seja ao encontrar a princesa ou ao descobrir seu verdadeiro eu, frequentemente envolvidos em uma rica magia, com personagens como reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas e bruxas, em um tempo e espaço além da realidade. Em contraste, os contos maravilhosos se desenvolvem em um cotidiano mágico, com animais falantes, gênios e duendes, e podem ou não incluir fadas. O eixo gerador dos contos maravilhosos está mais relacionado a problemáticas sociais ou situações concretas, mas com uma perspectiva simbólica, muitas vezes confrontando tendências opostas, representadas por figuras como lobos, bruxas, fadas e personagens mitológicos.

Coelho (2003) afirma que, embora todo conto de fadas seja um conto maravilhoso, nem todo conto maravilhoso é um conto de fadas. Segundo a autora, embora ambos os gêneros pertençam ao universo maravilhoso, cada um aborda a vida de maneira distinta: o conto de fadas está relacionado à ideia de ideal e aos valores eternos, enquanto o conto maravilhoso reflete a realidade concreta e sensorial, com uma das características principais sendo a presença de um objeto mágico que permite ao herói realizar tarefas difíceis ou aparentemente impossíveis.

Moisés (2003) também aponta diferenças na origem dos dois gêneros. Os contos de fadas, com raízes celtas, têm vestígios que remontam a séculos antes de Cristo e, a partir da Idade Média, foram assimilados por textos de fontes europeias, tornando difícil resgatá-los em sua forma pura. Já os contos maravilhosos têm origem nas narrativas orientais, enfatizando aspectos materiais, éticos e sensoriais do ser humano, como é o caso de *As Mil e Uma Noites* e *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*.

Nos contos maravilhosos, a temática social é predominante, com o herói, muitas vezes uma pessoa humilde ou que enfrenta grandes privações, triunfando ao conquistar riqueza e poder (Coelho, 2003).

2.7 Processamento e estratégias de leitura

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos estudantes. Nesse contexto, o ensino eficaz da leitura e a promoção da compreensão de textos representam desafios para os educadores. Para tanto, é necessário recorrer a teorias consistentes e práticas fundamentadas, que possibilitem aprimorar as estratégias de ensino da leitura.

Nesse cenário, Solé (1992) orienta a busca por uma educação literária que promova a compreensão, a reflexão e a formação de leitores competentes e motivados. A vasta contribuição da autora para o campo da leitura e do ensino da leitura tem impactado positivamente as práticas pedagógicas em diversos contextos educacionais. Sua abordagem teórica e prática oferece uma base sólida para compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura e aprimorar as estratégias de ensino.

A partir das ideias e orientações de Solé (1992), o objetivo foi aprofundar a compreensão do processamento de informações durante a leitura, além de destacar a importância do desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos estudantes. A autora enfatiza que os alunos devem ser ensinados a refletir sobre seu próprio processo de leitura, a fazer inferências, a monitorar sua compreensão e a estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios. Também destaca a importância de criar um ambiente propício à leitura, incentivando o interesse e o prazer pela leitura, além de valorizar as experiências dos estudantes. Suas propostas de ensino explícito e sistemático das estratégias de leitura, associadas à valorização da interação entre leitura e escrita, fornecem um arcabouço sólido para promover uma abordagem significativa e efetiva na educação literária. Seus estudos e contribuições fornecem subsídios valiosos para o aprimoramento das práticas de leitura, proporcionando aos educadores ferramentas eficazes para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Solé (1992) aborda diferentes aspectos das estratégias de leitura, incluindo a teoria, a pesquisa e a aplicação prática, explorando a importância dessas estratégias

na formação de leitores competentes e oferecendo orientações para o ensino de tais estratégias. Seu trabalho é voltado especialmente para educadores e visa ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos.

As estratégias de leitura, propostas por Solé (1992), são amplamente utilizadas em ambientes educacionais, sendo reconhecidas por sua eficácia na melhoria da compreensão leitora. A seguir, estão algumas das estratégias descritas por esta professora/pesquisadora, ao se basear nas ideias de Solé (1992):

- **antecipação:** os leitores antecipam o conteúdo do texto com base em pistas visuais, títulos, subtítulos, imagens e suas próprias experiências prévias, criando expectativas e ativando conhecimentos prévios relevantes;
- **ativação:** os leitores ativam e relacionam seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto para que possam construir significados e fazer conexões entre o novo conteúdo e o que já sabem, facilitando a compreensão leitora;
- **formulação de perguntas:** os leitores formulam perguntas sobre o texto antes, durante e depois da leitura, ajudando-os a direcionar sua atenção, a buscar respostas e se manter ativos e envolvidos com o texto;
- **inferência:** os leitores fazem inferências para deduzir informações que não se apresentam de forma explícita no texto, utilizando pistas contextuais e seus conhecimentos prévios para facilitar a compreensão e a interpretação dos significados implícitos;
- **monitoramento da compreensão:** os leitores monitoram sua compreensão durante a leitura, sendo capazes de avaliar se estão entendendo o texto ou se precisam fazer ajustes, podendo fazer pausas para refletir, reler trechos que lhes pareçam confusos ou retomar estratégias de leitura, quando necessário;
- **retomada do texto:** os leitores retomam partes do texto para esclarecer dúvidas, resolver mal-entendidos ou reavaliar a compreensão, podendo reler trechos, fazer resumos ou destacar

informações que julguem importantes e que ajudem na compreensão global do texto;

- **elaboração:** os leitores elaboram o texto, fazendo conexões com suas próprias experiências, formulando perguntas, gerando imagens mentais e relacionando o conteúdo com outros textos ou conhecimentos já aprendidos;
- **resumo:** os leitores sintetizam as informações do texto em um resumo conciso, destacando as ideias principais e as relações entre elas, ajudando a consolidar a compreensão e a organização do conhecimento adquirido.

Consoante Solé (1992), essas estratégias de leitura podem ser ensinadas de forma explícita aos alunos e incorporadas em atividades de leitura, discussões em grupo e reflexões individuais. Esse processo contribui para uma melhor compreensão e interpretação dos textos, promovendo uma leitura mais crítica e tornando os estudantes leitores mais proficientes. A intervenção pedagógica planejada para a leitura de contos maravilhosos foi estruturada com base nas estratégias de leitura propostas por Solé (1992), reconhecidas por sua eficácia no desenvolvimento da compreensão leitora. As estratégias foram aplicadas de forma integrada e sequencial, visando à ativação do conhecimento prévio dos alunos e ao fortalecimento de suas competências interpretativas.

Nesse contexto, evidencia-se a importância do ensino explícito de estratégias de leitura que promovam práticas pedagógicas diversificadas que integrem essas estratégias em atividades de leitura, discussões e reflexões individuais. Essa abordagem favorece a compreensão dos textos, o desenvolvimento de habilidades críticas, como interpretação, inferência e comparação, e a formação de leitores confiantes e proficientes, beneficiando tanto o desempenho escolar quanto a construção de competências para a vida.

2.8 Processamento e estratégias de escrita

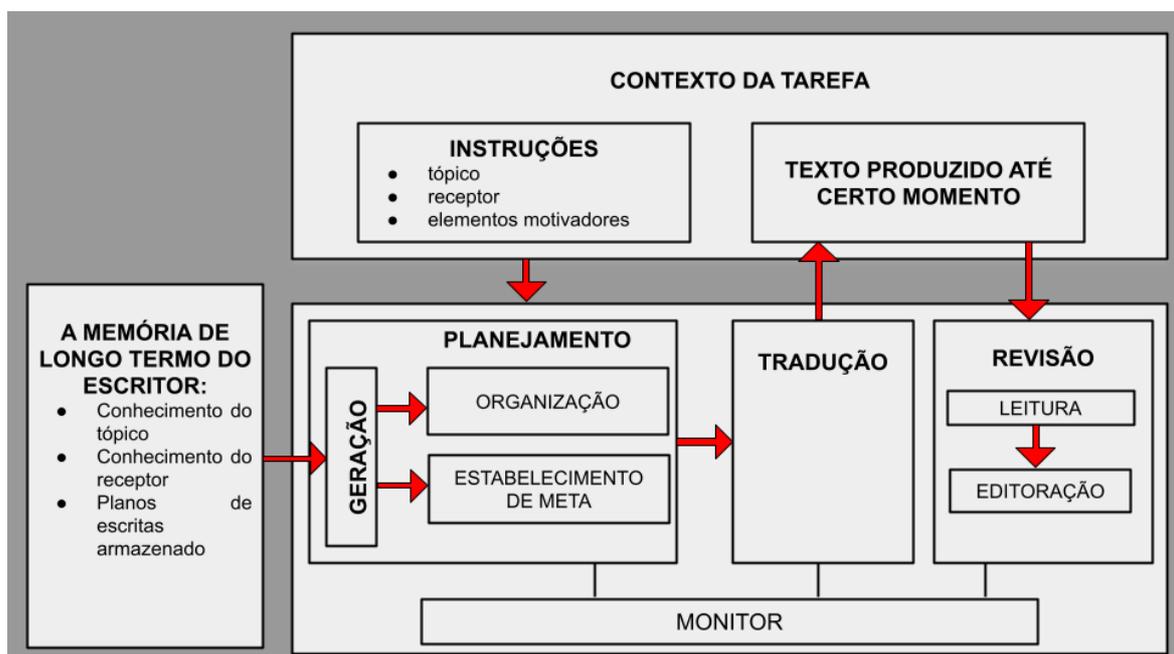
A habilidade da escrita é fundamental em diversos aspectos da vida, tanto pessoal quanto profissional. Comunicar-se de forma eficiente por meio da escrita pode abrir portas para melhores oportunidades de emprego, permitir que ideias e

pensamentos sejam compartilhados com um público mais amplo, além de contribuir para a construção de relacionamentos interpessoais mais saudáveis. A escrita se configura como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem, pois possibilita a organização e estruturação das informações de maneira clara e objetiva. Nesse contexto, é imprescindível que a habilidade de escrita seja desenvolvida e aprimorada desde cedo, por meio de práticas e estratégias eficazes.

No âmbito do desenvolvimento da escrita, destaca-se o modelo de processamento e as estratégias de escrita proposto por Hayes e Flower (1980). A estrutura proposta por esses autores contribuiu de maneira significativa para moldar a forma como se compreende os processos envolvidos na produção de um texto.

Segundo Eysenck e Keane (2007, p. 400), a escrita é um processo que “[...] envolve a recuperação e organização das informações armazenadas na memória de longo prazo”. A partir dessa concepção, Hayes e Flower (1980) desenvolveram um modelo descritivo dos processos envolvidos na produção escrita. Os autores buscaram capturar em sua esquematização os subprocessos envolvidos na composição de um texto, além de descrever como esses subprocessos estão organizados e as diferenças individuais nos estilos de composição (Hayes; Flower, 1980). A seguir, na Figura 1, reproduz-se o modelo mencionado.

Figura 1 - Modelo para o processamento da escrita



Fonte: Adaptada de Hayes; Flower (1980)

Observando o modelo de Hayes e Flower (1980), é possível identificar três partes distintas e fundamentais: o contexto de produção da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito. A primeira parte, que se refere ao contexto de produção da tarefa, abrange todos os elementos externos à mente do escritor que, de alguma forma, influenciam o desenvolvimento da tarefa. Esses elementos incluem a descrição da tarefa a ser executada, o tópico a ser desenvolvido, o público-alvo, a motivação do escritor, além do texto produzido até o momento. Este último, à medida que é elaborado, torna-se um elemento externo à mente do escritor, que exige continuidade e interfere na produção a partir daquele momento.

A segunda parte do modelo, a memória de longo prazo do escritor, refere-se ao conhecimento que o escritor possui sobre determinado assunto, ao público e às estratégias de planejamento da escrita.

A terceira parte do modelo, o processo de escrita propriamente dito, é crucial, pois descreve as etapas envolvidas na produção textual, que incluem três etapas fundamentais: planejamento, tradução e revisão. A seguir, no Quadro 1, são apresentadas essas etapas, detalhando como se desenvolvem no processo de composição.

Quadro 1 - Etapas do processo de escrita (continua)

<p>PLANEJAMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Engloba todos os processos mentais envolvidos na concepção e organização de ideias selecionadas para a produção de um determinado texto. • Momento em que conceitos são recuperados e faz-se uso da memória a fim de mobilizar construtos necessários à formação de uma unidade textual. • Estão envolvidas nesta etapa a geração, organização de conteúdo e a fixação dos objetivos.
----------------------------	---

Quadro 1 - Etapas do processo de escrita (conclusão)

TRADUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à geração de sentenças. • Envolve transpor as ideias selecionadas na etapa de planejamento para um plano mais concreto, o da sentença propriamente dita. • É o momento em que o texto começa a tomar forma no papel e as ideias são efetivamente realizadas no plano da escrita.
REVISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Constitui uma etapa de ordem avaliativa, em que o indivíduo se coloca na posição de leitor e atua sobre seu próprio texto. • Modificação das estruturas, reelaboração de conceitos, supressão ou adição de informações. • Nessa etapa, os autores reconhecem a existência de dois.

Fonte: Adaptado de Hayes, Flower (1980)

Vale ressaltar que, embora possuam funções bem definidas, os três processos descritos por Hayes e Flower (1980) não ocorrem necessariamente de forma linear, admitindo certa sobreposição e aplicação recursiva. Um argumento que corrobora essa afirmação é a presença de um elemento denominado monitor, que interliga os processos de planejamento e revisão, passando pela geração de sentenças. Esse monitor indica que, mesmo enquanto se está organizando ideias ou esboçando estruturas frasais no papel, está-se constantemente monitorando a própria atuação.

Alguns indivíduos recorrem a um processo de revisão intermitente, manifestado em constantes retornos ao que já foi escrito durante a produção textual. Outros optam por redigir um texto completo para, somente ao final, realizar uma edição mais detalhada. Independentemente da ordem dessas etapas, fica evidente de que os três processos identificados no modelo de Hayes e Flower (1980) são interdependentes e frequentemente ocorrem simultaneamente. Além disso, o tempo dedicado a cada processo varia de pessoa para pessoa e, como observam Eysenck e Keane (2007), muitas vezes quem escreve não está consciente do tempo real gasto em cada uma dessas etapas. De acordo com esses autores, em média, dedica-se cerca de 30% do tempo ao planejamento, 50% à geração de sentenças e 20% à revisão.

Eysenck e Keane (2007) destacam ainda uma observação importante sobre os conhecimentos envolvidos no processo de planejamento. Eles afirmam que, ao elaborar mentalmente um esboço de um texto, quem escreve recorre a três tipos de conhecimento: conceitual (esquemas mentais e conhecimento de mundo), sociocultural (contexto social da prática escrita) e metacognitivo (percepção que tem sobre o próprio conhecimento adquirido e estabelecido). Matlin (2004) também observa a importância de fatores físicos, como o meio utilizado para escrever (computador, papel, caneta, etc.), e motivacionais (interesses e expectativas durante a produção textual).

Esses fatores são refletidos no modelo de Hayes e Flower (1980), nas seções Contexto da Tarefa e Memória de Longo Prazo do Escritor e constituem um princípio para a reflexão sobre o papel dos gêneros na produção escrita. Como afirmam Eysenck e Keane (2007), o público-alvo deve ser analisado quando os escritores produzem os textos, o que é particularmente relevante quando o escritor não possui conhecimento pessoal sobre esse público. Esse fato pode dificultar a produção de um gênero específico, impactando diretamente o processo de escrita.

Outro fator crucial, conforme Matlin (2004) e Eysenck e Keane (2007), refere-se à composição da memória de trabalho, ferramenta fundamental no processamento da escrita. Essa memória é descrita como "[...] o sistema responsável pelo processamento e pela armazenagem de informações em uma base de curto prazo" (Eysenck; Keane, 2007, p. 403). A memória de trabalho é composta por três componentes principais: executivo central, *buffer* visuoespacial e alça fonológica. Cada um desses componentes é responsável por uma parte do processo de produção textual. O *buffer* visuoespacial e a alça fonológica armazenam uma quantidade limitada de informações relacionadas à localização e ao som, respectivamente, enquanto o executivo central integra informações dos outros componentes, bem como da memória de longo prazo, desempenhando também um papel na atenção, planejamento e coordenação de outras atividades linguísticas (Matlin, 2004).

Eysenck e Keane (2007) ainda destacam duas estratégias no processo de planejamento, especificamente na fase de pré-escrita, que envolvem a organização dos pensamentos para a escrita. Uma dessas estratégias é a comunicação do conhecimento, em que o indivíduo registra todas as informações que possui sobre o tópico a ser desenvolvido. Essa estratégia é similar à técnica de *brainstorming*, que busca criar conexões semânticas a partir da exposição de ideias e palavras-chave. A

segunda estratégia é a transformação do conhecimento, que envolve o uso de problemas retóricos. Através de perguntas direcionadas, o escritor pode analisar seu próprio processo de criação textual, ajustando as ideias à medida que surgem, com o objetivo de alinhar o texto aos seus objetivos.

Quanto ao processo de revisão, Hayes e Flower (1980) afirmam que ele é orientado pelo planejamento, especificamente pelo subprocesso de fixação de objetivos. Durante a revisão, o escritor recupera informações relacionadas ao contexto de produção da tarefa (como o público-alvo e o local de publicação do texto) e ao seu próprio planejamento (quais são suas intenções, o que e como pretende alcançar com a escrita), utilizando essas informações como guia para editar o conteúdo e o uso da língua. A revisão, segundo os autores, pode ser subdividida em duas fases: a edição e a revisão. A edição é um exame do material transformado em palavras, com o objetivo de detectar e corrigir desvios nas normas gramaticais e melhorar a clareza do texto.

Em relação a essa distinção entre edição e revisão, os autores argumentam que a edição é um processo quase automático, desencadeado assim que um desvio é identificado no texto, podendo ocorrer a qualquer momento durante a produção textual. Já a revisão é um processo mais profundo, no qual o autor se distancia do seu próprio texto para atuar como um leitor crítico. A revisão tem como objetivo aprimorar a escrita, por meio de uma análise detalhada, em consonância com os objetivos definidos no planejamento. Esse momento de revisão permite que o escritor se pergunte: “Consegui abordar tudo o que foi solicitado na tarefa?” e “Meu texto está convincente e coerente com o que inicialmente planejei?” O processo de revisão, portanto, utiliza o segundo subprocesso descrito por Hayes e Flower (1980), o de releitura.

2.9 Fundamentos metodológicos de sequência didática

Neste estudo, esta professora/pesquisadora utilizou um modelo adaptado da sequência didática proposta pela escola de Genebra, o qual tem sido amplamente divulgado no Brasil, por meio de diversas publicações e cursos de formação docente, com base no trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse modelo está intimamente relacionado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita e ao

desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, por meio de um trabalho sistemático com gêneros textuais², desenvolvido pelo grupo de Genebra.

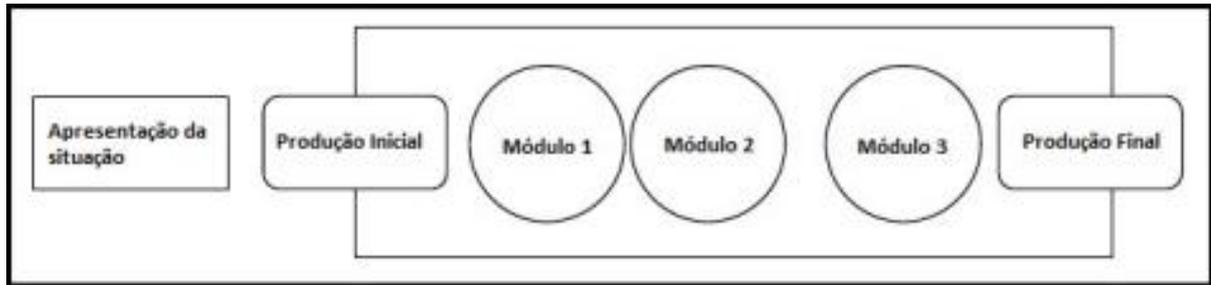
De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), referência desse grupo de pesquisa que investiga a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil popularizaram esse conceito, a "[...] sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". [Além disso, visa] "[...] favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação". A estrutura de base de uma sequência didática, conforme descrita pelos referidos autores, inclui uma sessão de abertura, na qual a situação de estudo é apresentada, detalhando a tarefa de exposição oral ou escrita em que os alunos deverão realizar.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que o ponto de partida deve ser uma produção inicial ou diagnóstica, com o intuito de fornecer ao professor subsídios para avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência de acordo com as possibilidades e dificuldades reais da turma. Em seguida, o trabalho se concentra nos módulos ou oficinas, como também são chamados por outros autores que seguem os mesmos princípios. Esses módulos devem ser compostos por atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos, permitindo que os alunos assimilem as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero textual em estudo.

Quanto ao número de módulos, os autores indicam que este pode variar de acordo com o gênero escolhido e com o conhecimento prévio dos alunos. A produção final, conforme os autores, é a etapa em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos, sendo também o momento apropriado para o professor realizar uma avaliação do progresso dos alunos, de preferência por meio de uma avaliação somativa. A Figura 2, a seguir, foi apresentada pelos autores como uma representação do processo envolvido na sequência didática (SD).

² Como esta professora/pesquisadora utilizou a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no presente estudo, optou por seguir o termo "gênero textual" proposto por Bronckart (2009).

Figura 2 - Processo da sequência didática



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

O modelo de SD, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), está voltado para o ensino da produção textual oral ou escrita, de acordo com o contexto educacional das escolas de Genebra. Esse modelo é fundamentado em teorias que consideram a linguagem como interação (Bakhtin, 2003), assim como nas que abordam a linguagem como uma atividade (Bronckart, 2009), e a aprendizagem como uma atividade intra e interpsicológica, desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento (Vygotsky, 1987). Nesse contexto, a SD não é apenas uma forma de organizar a aula no ensino de gêneros textuais, mas também uma abordagem metodológica que sustenta os fundamentos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os autores destacam que, ao adotar esse modelo, o professor deve fazer adaptações conforme a realidade local e os objetivos pretendidos, uma vez que a ideia central de uma SD é a didatização de um gênero, cujo processo de produção é desenvolvido de maneira gradual. Embora originalmente o conceito tenha sido proposto para o ensino da escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que ele pode e deve ser utilizado também no ensino da leitura e da análise linguística, pois o ensino de um gênero textual, seja oral ou escrito, envolve procedimentos, exercícios sistemáticos e atividades que abrangem os três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção textual.

No contexto de ensino de gênero, a SD deve contemplar módulos dedicados ao reconhecimento e à compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, bem como módulos para apreensão das características estilísticas e para a produção do gênero, incluindo a reescrita. Assim, os primeiros módulos seriam voltados para a leitura, os intermediários para a análise linguística e os últimos para a produção do gênero textual, levando em conta o conhecimento prévio dos estudantes

e a função do gênero no contexto escolar. Ao seguir a tradição da escola de Genebra, o foco do ensino é o gênero e a ação que o indivíduo pode realizar através dele.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reconhecem que há aspectos ainda não totalmente contemplados nas atividades propostas. Eles enfatizam que é essencial reservar tempo para o ensino específico de gramática, no qual o principal objeto das tarefas de observação e manipulação seja o funcionamento da língua. Para esses autores, o ensino da gramática é parte essencial do ensino de língua, mas deve ser complementado por outras atividades para garantir uma aprendizagem mais completa e eficaz.

De igual modo, o modelo proposto se baseia em uma abordagem sociointeracionista que entende a escrita como um processo sócio-discursivo-dialógico de aprendizagem. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que o ensino de gêneros orais e escritos na escola deve diferir de uma concepção cognitiva de ensino de escrita centrada no produto final. Assim, sugerem que o ensino comece a partir do que os alunos já sabem, por meio de uma produção diagnóstica, e avance por etapas sistematizadas de aprendizagem de gênero, organizadas em módulos, com o objetivo de alcançar uma produção final. Isso implica uma aprendizagem gradual e sistemática, em que o professor atua em diferentes momentos, orientando e corrigindo possíveis equívocos.

Além disso, ao discutir a escrita como um processo sócio-discursivo-dialógico, Bronckart (2009) reforça que a produção textual é uma atividade essencialmente interativa, na qual os indivíduos mobilizam recursos linguísticos e discursivos em função das situações comunicativas. Para ele, a escrita é influenciada por contextos sociais e históricos, sendo um espaço de construção de sentidos e de negociação de significados. Nesse sentido, o papel do professor é mediar essa interação, ajudando os alunos a compreender e dominar os diferentes gêneros discursivos por meio de uma abordagem pedagógica que respeite a complexidade desse processo.

Essa perspectiva se articula diretamente com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem um ensino de gêneros organizado em módulos, partindo do diagnóstico das competências dos alunos e avançando sistematicamente em direção à produção final. Assim, o ensino se torna um espaço dinâmico e dialógico, no qual o professor não apenas ensina técnicas de escrita, mas também promove o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreender e atuar nos diferentes contextos discursivos.

O ensino da escrita, nessa perspectiva, ultrapassa a simples formação técnica de escritores competentes, buscando, principalmente, formar indivíduos críticos e criativos em sua interação com os textos e seus contextos. Essa visão é corroborada por Bronckart (2009, p. 63), que afirma: "o processo de produção textual constitui, acima de tudo, uma atividade situada e socialmente constituída".

Complementando essa abordagem, Kemiác e Araújo (2010) destacam cinco princípios norteadores para o ensino por meio de SD:

1. É preciso ter como princípio fundamental a noção de língua como interação.
2. É preciso trabalhar com a linguagem a partir da indução.
3. É necessário sistematizar o conhecimento trazido à tona a partir de exercícios de reconhecimento e de uso das estruturas da língua, tendo em vista sempre formas de dizer, contextos, efeitos de sentido, interlocutores e gênero.
4. É preciso sair da reflexão sobre os usos para o USO da norma com sua respectiva nomenclatura, pela sua importância social.
5. É preciso ir do macro para o micro, ou seja, ter sempre o contexto como foco para poder, depois, tratar do termo isoladamente.

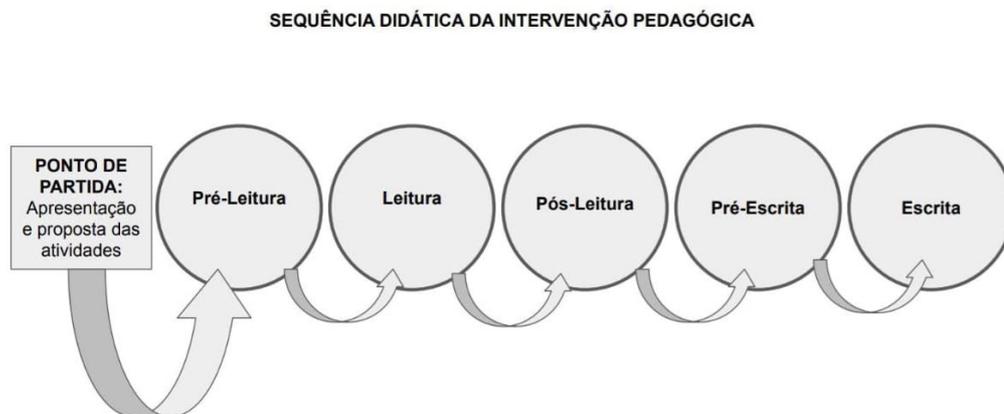
Considerando que o objetivo principal da SD é organizar o ensino em etapas sequenciais e sistemáticas que conduzam ao produto final - a produção de um gênero textual específico - o docente precisa refletir sobre como dividir o processo de ensino em módulos que capacitem os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a produção de um texto satisfatório. Esses módulos podem incluir atividades de leitura, análise linguística e produção textual, de forma que garantam a compreensão do gênero em estudo, possibilitando a aquisição das estruturas linguísticas indispensáveis para sua produção, culminando na capacidade de elaborar um texto de qualidade. A concepção do produto final está atrelada à necessidade de os discentes possuírem um objetivo claro a ser alcançado, o que pode servir como motivação para seu engajamento no processo de aprendizagem.

Embora o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugira que a produção inicial diagnóstica seja o ponto de partida, nesta pesquisa, considerando o foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, estruturou-se a SD a partir de uma etapa de pré-leitura. Nessa fase, utilizaram-se estratégias para ativação de conhecimentos prévios e contextualização do gênero em estudo.

Na etapa seguinte, conduziu-se a leitura com textos representativos do gênero, acompanhada de estratégias que favoreceram a compreensão e a interpretação. Após essa fase, as atividades de pós-leitura permitiram que os alunos assumissem um papel ativo na aprendizagem, incluindo a criação e a apresentação de uma aula sobre o gênero estudado.

Na etapa da pós-leitura, propôs-se a escrita de uma produção diagnóstica, que serviu como base para a qualificação dos textos dos alunos. Na etapa final, a versão definitiva do texto foi elaborada a partir de revisões orientadas pela professora e pelos pares, promovendo o aprimoramento da escrita. A seguir, na Figura 3, apresenta-se uma síntese da SD utilizada nesta pesquisa:

Figura 3 - Processo da sequência didática da intervenção pedagógica



Fonte: Adaptada de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

Assim, o modelo de SD, adotado no presente estudo, baseia-se nas contribuições teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), respeitando as diretrizes centrais do modelo, mas adaptando sua estrutura para atender às especificidades da proposta de ensino. Essa flexibilização reafirma a importância de considerar o contexto educacional e os objetivos de aprendizagem na aplicação de SD, garantindo um ensino mais dinâmico e eficaz.

Destaca-se, por fim, que a SD é uma metodologia voltada para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, com ênfase na leitura e escrita, por meio da construção de conhecimentos fundamentados na prática social e comunicativa. Nesse sentido, cabe ao professor o papel de mediador do processo,

buscando promover situações de aprendizagem que permitam aos estudantes experimentar a linguagem em contextos reais de uso, a partir de atividades sistemáticas de leitura, análise e produção textual. Desse modo, a SD se alinha a uma perspectiva de ensino centrada no aluno, na qual o docente atua como facilitador e orientador do processo de aprendizagem, enquanto os alunos assumem o protagonismo na construção do conhecimento. Na seção seguinte, passa-se a apresentar a metodologia da pesquisa deste estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Percurso metodológico

O presente estudo seguiu a pesquisa do tipo pesquisa-ação que pode ser definida, de acordo com a literatura da área, como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Nesse sentido, entende-se a pesquisa-ação como um tipo de investigação que visa compreender o comportamento de um grupo de indivíduos que integram uma comunidade. Seu caráter empírico reside no fato de estar diretamente relacionada ao conhecimento popular e às observações do cotidiano, não sendo necessariamente respaldada por comprovações científicas. O objetivo dessa modalidade de pesquisa é identificar maneiras de solucionar ou esclarecer uma situação percebida como problemática, por meio da ação colaborativa e interativa do pesquisador junto ao grupo.

Conforme aponta Thiollent (1986), o planejamento de uma pesquisa-ação se apresenta de maneira bastante flexível. Diferente de outros tipos de pesquisa, a pesquisa-ação não segue, de forma rígida, uma sequência de etapas ordenadas. Em virtude das circunstâncias e da dinâmica interna estabelecida entre os pesquisadores e a situação investigada, surgem imprevistos e preocupações que necessitam de constante adaptação.

Esperou-se, por meio da pesquisa, obter novas informações que contribuam para o desenvolvimento deste estudo, de forma a compreender uma realidade com base nos dados que foram coletados.

3.2 Contexto da pesquisa

A proposta de investigação apresentada foi desenvolvida em uma escola localizada no município de Bagé, RS. O público-alvo da pesquisa consistiu em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental II, composta por 7 (sete) meninos e 15

(quinze) meninas, totalizando 22 (vinte e dois) estudantes em situação regular. Entre eles, 1 (um) menino é atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apresenta um transtorno não especificado de desenvolvimento, além de distúrbio de atenção e atividade.

Para a realização deste estudo, é relevante considerar as características específicas da turma. Nesse sentido, a professora destaca a dinamicidade e o interesse dos alunos por atividades que envolvem habilidades de leitura e escrita, demonstrando motivação em participar de atividades que extrapolam a rotina tradicional de sala de aula (atividades no quadro, folhas de exercício), e solicitando atividades que incorporem leitura, escrita, jogos pedagógicos e o uso do espaço da biblioteca escolar.

No entanto, a biblioteca não é um espaço acolhedor. Ela conta com um acervo reduzido de livros literários e não se apresenta como um ambiente atualizado e convidativo para a leitura. Predominam livros didáticos nas prateleiras, enquanto materiais de educação física, móveis inutilizados e caixas acumuladas comprometem a organização e circulação no local. Além disso, a ausência de mesas e cadeiras adequadas torna o espaço menos funcional, afastando os alunos do que deveria ser um ambiente propício ao estímulo da leitura. Trata-se de uma turma dinâmica, participativa, competitiva e bastante assídua.

As atividades desenvolvidas para o estudo ocorreram durante o horário regular das aulas de Língua Portuguesa, de forma presencial, e foram integradas ao projeto já proposto por esta professora/pesquisadora, intitulado “Universo literário: explorando as artes da leitura e da escrita através de gêneros literários”. Os alunos, ao serem comunicados sobre o projeto, demonstraram-se motivados e interessados em participar.

Ressalta-se que a escola atende uma comunidade com poucos recursos financeiros, onde a maioria dos estudantes da turma em questão não utiliza frequentemente tecnologias, especialmente o celular. Segundo observações da professora, os alunos demonstram-se carentes de atenção, sendo normalmente amáveis, cordiais e respeitosos em sala de aula, expressando satisfação ao participar das atividades propostas. O cenário apresentado reforça a necessidade de superar os desafios impostos pela limitação do espaço físico da biblioteca, buscando formas de incentivar o interesse e a participação dos estudantes nas atividades literárias propostas neste estudo.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, visto que esta não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento na compreensão de um grupo social específico. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador assume simultaneamente os papéis de investigador e objeto de investigação. O propósito da amostra é proporcionar informações detalhadas e ilustrativas, independentemente do seu tamanho; o essencial é que seja capaz de gerar novos conhecimentos (Deslauriers, 1991). Nesse contexto, utilizaram-se os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- **aplicação de três questionários mistos:**
 - para os estudantes participantes desta pesquisa: com o intuito de conhecer seus interesses e preferências em relação à leitura, o nível de motivação para a escrita e o conhecimento prévio sobre o gênero em estudo (Apêndice G);
 - para os pais e/ou responsáveis: com o objetivo de investigar a rotina de leitura e estudo dos estudantes, assim como a participação e incentivo recebidos em casa, além de verificar o conhecimento prévio dos entrevistados sobre o gênero conto maravilhoso (Apêndice H);
 - para o professor regente do ano anterior: visando identificar as metodologias de ensino abordadas para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula e conhecer o nível de familiaridade com o gênero estudado (Apêndice I);
- **diário de bordo da professora-pesquisadora:** com a finalidade de registrar observações relevantes ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa;
- **registros fotográficos:** visando documentar imagens dos estudantes durante a execução das atividades propostas, para posterior análise;
- **registros em vídeo:** com o propósito de comprovar a realização das atividades propostas e auxiliar na avaliação e resultados da pesquisa;

- **registros dos participantes:** organização de documentos escritos produzidos pelos estudantes para verificar sua participação nas atividades propostas (Apêndice J).

3.3.1 Registro das atividades

Registraram-se as atividades por meio de anotações escritas no diário de bordo da professora-pesquisadora; produções textuais elaboradas pelos estudantes; representações artísticas em desenho baseadas nos contos maravilhosos apresentados; e registros de oralidade durante as apresentações, captadas em vídeo e fotografia. Esses registros visaram possibilitar uma análise posterior da participação dos estudantes, abrangendo seus gestos, falas, questionamentos e colocações.

3.3.2 Registros para avaliação

Realizou-se o registro das avaliações da seguinte forma:

- **diário de bordo da professora-pesquisadora:** as anotações realizadas neste instrumento foram utilizadas para avaliar a participação dos estudantes em cada atividade;
- **registros dos estudantes:** os documentos produzidos pelos estudantes serviram como base para a avaliação de suas produções escritas;
- **gravações e imagens das atividades realizadas:** essas capturas foram analisadas para avaliar a participação dos estudantes, suas falas e gestos durante as atividades.

3.4 Critérios para análise dos dados

Os registros coletados durante este estudo foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Gerhardt e Silveira (2009). O modelo de abordagem desses autores possibilitou à professora/pesquisadora uma análise aprofundada das informações narradas pelos participantes da pesquisa, com o intuito de compreender e interpretar as experiências no contexto da pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida de maneira sistemática e organizada, considerando o contexto integral da pesquisa. Houve ênfase no aspecto subjetivo, isto é, nas percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes. O principal objetivo da análise foi o de possibilitar à professora-pesquisadora uma reflexão sobre sua prática, retomando os objetivos iniciais estabelecidos para o projeto. Dessa forma, a professora-pesquisadora verificou se os objetivos foram alcançados e, caso contrário, buscaria compreender os motivos para isso, podendo realizar uma ressignificação da prática, se necessário. A partir dessa abordagem qualitativa, previu-se a possibilidade de obter uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes, o que contribuiu para uma reflexão crítica da professora-pesquisadora sobre sua própria prática, além de possibilitar uma análise contextualizada dos dados, considerando as vivências e perspectivas dos envolvidos. Nesse contexto, o Quadro 2, a seguir, apresenta os critérios que foram utilizados para a análise de dados, conforme Gerhardt e Silveira (2009):

Quadro 2 - Critérios utilizados para análise de dados (continua)

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO
Organização	Verificar se os dados estão organizados de forma clara e acessível.
Contextualização	Considerar o contexto em que os dados foram coletados e analisados.
Consistência	Avaliar a consistência dos dados coletados, se são coerentes e confiáveis.
Representatividade	Analisar se os dados coletados representam adequadamente os participantes em estudo.
Significado	Identificar o significado dos dados, visando a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes.
Relevância	Verificar a relevância dos dados para o estudo e seus objetivos.
Integração	Averiguar a integração dos dados com o referencial utilizado no estudo.
Interpretação	Concretizar a interpretação dos dados, buscando compreender suas implicações e possíveis relações.
Contraste	Efetivar contrastes entre diferentes fontes de dados ou pontos de vista para obter uma análise mais ampla.
Consistência teórica	Analisar se os dados são consistentes com o referencial teórico utilizado.

Fonte: Adaptado de Gerhardt; Silveira (2009)

Esses critérios serviram como um guia para a análise de dados, possibilitando uma avaliação abrangente e criteriosa dos dados coletados. Contudo, destaca-se que os critérios poderiam ser adaptados conforme o contexto da pesquisa e a natureza dos dados analisados.

Feita a apresentação da metodologia da pesquisa, a próxima seção visa completar este estudo com a explanação da metodologia da intervenção pedagógica.

4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 Procedimentos éticos e autorizações

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu de Monteiro, situada no bairro Núcleo Camilo Gomes, no município de Bagé, Rio Grande do Sul. Essa instituição integra a rede pública municipal de ensino, oferecendo educação infantil e ensino fundamental de nove anos, abrangendo tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto os anos finais (6º ao 9º ano).

O estudo contou com a participação de estudantes de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, selecionada pela professora-pesquisadora devido à proximidade e ao interesse em investigar práticas pedagógicas no contexto de sua atuação docente. A proposta de intervenção pedagógica foi apresentada à direção da escola, sendo recebida de forma positiva pela diretora. Posteriormente, a iniciativa foi comunicada à turma, que demonstrou entusiasmo ao saber que participaria da pesquisa, evidenciando o desejo de engajamento no processo.

Todos os procedimentos éticos recomendados foram seguidos para garantir a integridade da pesquisa. Inicialmente, a diretora assinou o Termo de Autorização Instituição Coparticipante (Apêndice A), autorizando a realização do estudo no ambiente escolar, e a professora/pesquisadora e sua orientadora assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice B). Em seguida, os responsáveis legais pelos estudantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos, métodos e etapas do projeto, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para autorizar a participação dos alunos. Os estudantes, por sua vez, assinaram o Termo de Assentimento do Menor (Apêndice D). Além disso, a professora regente do ano anterior, da turma pesquisada, também forneceu sua autorização por meio do TCLE (Apêndice E).

Os estudantes foram informados sobre a natureza da pesquisa, sendo garantido o direito de recusa ou desistência em qualquer momento, sem prejuízos ou constrangimentos. O anonimato dos participantes e da instituição foi preservado, e os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Por fim, esses documentos foram essenciais para a submissão do projeto ao Comitê

de Ética em Pesquisa (CEP) (Apêndice F), assegurando a conformidade com as normas vigentes.

O sistema CEP/CONEP, responsável por regulamentar pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, atua para assegurar que os estudos sejam conduzidos de forma ética e respeitem os direitos e a dignidade dos participantes. A *Plataforma Brasil*, ferramenta oficial do Sistema CEP/CONEP, foi utilizada para o registro, análise e monitoramento da pesquisa. Esse processo incluiu a análise detalhada de documentos e protocolos, que deveriam atender às normas estabelecidas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Durante o trâmite, foram emitidas cartas de pendências, solicitando ajustes no projeto, todas devidamente atendidas pela professora/pesquisadora, garantindo a aprovação final da pesquisa.

A pesquisa reafirma a importância do rigor ético e do planejamento detalhado para a realização de estudos que envolvam seres humanos, destacando o papel essencial do sistema CEP/CONEP na garantia de práticas responsáveis e respeitadas. Esses aspectos foram cruciais para a concretização deste trabalho, que contribui para a área educacional e reforça a relevância da pesquisa como instrumento de reflexão e melhoria das práticas pedagógicas.

4.2 Diagnóstico inicial da intervenção pedagógica

O diagnóstico inicial da turma do Ensino Fundamental II foi conduzido conforme os passos descritos a seguir:

1. **Elaboração de questionários:** três questionários distintos, destinados a:
 - estudantes participantes deste estudo (Apêndice G);
 - pais ou responsáveis pelos estudantes (Apêndice H);
 - professora regente da turma no ano anterior (Apêndice I).

Os questionários, após serem digitados e organizados para impressão, foram aplicados na aula diagnóstica (Quadro 3), com tempo determinado para preenchimento pelos alunos. Simultaneamente à aplicação discente, questionários impressos foram entregues aos responsáveis, com prazo estipulado para devolução.

Quadro 3 - Plano da aula diagnóstica

AULA DIAGNÓSTICA
Tema: Aplicação dos Questionários (45 min = 1 h/aula)
Objetivo
Aplicar um questionário diagnóstico para investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero proposto e distribuir o questionário para serem levados aos pais e/ou responsáveis.
Recursos necessários
Quadro branco; Marcadores de quadro; Questionários diagnósticos previamente elaborados e impressos.
ETAPAS DA AULA DIAGNÓSTICA
<p>1. Explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicar aos estudantes sobre o objetivo dos questionários; ● Falar da importância e da livre escolha deles em participar; ● Esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.
<p>2. Aplicação do questionário diagnóstico (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distribuir as folhas de papel com o questionário diagnóstico preparado anteriormente para cada estudante; ● Explicar as instruções do questionário e o tempo disponível para completá-lo; ● Garantir que todos compreendam as perguntas antes de começarem a responder.
<p>3. Recolhimento do questionário: (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recolher os questionários após o tempo determinado; ● Certificar-se de que todos os estudantes tenham entregado suas respostas.
<p>4. Explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico dos pais ou responsáveis (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fala da professora sobre o diagnóstico que deverá ser entregue aos pais ou responsável; ● Explicar as instruções do questionário e o tempo disponível para entrega; ● Garantir que todos compreendam os procedimentos de retorno dos questionários dos pais ou responsável.
<p>5. Entrega aos estudantes dos questionários dos pais ou responsáveis. (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distribuir as folhas de papel com o questionário diagnóstico dos pais ou responsável, preparado anteriormente para cada estudante; ● Certificar-se de que todos os estudantes tenham recebido os questionários; ● Recolher os questionários posteriormente, na data agendada.
<p>6. Momento Final (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Agradecer a participação dos estudantes na realização do questionário diagnóstico; ● Explique que as atividades que serão realizadas posteriormente, serão adaptadas com base nos interesses e necessidades identificados no questionário; ● Incentivar os estudantes e explicar a importância da entrega no prazo determinado.

Fonte: Autora (2024)

Após a realização e análise do diagnóstico inicial, foi possível obter informações valiosas sobre a turma do Ensino Fundamental II, o que contribuiu significativamente

para a adequação do planejamento e para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. Esse processo foi especialmente importante, considerando que não eram os alunos no ano anterior desta professora/pesquisadora, o que tornava necessário conhecê-los melhor.

Através do diagnóstico, foi possível identificar as características da turma, os gostos e as preferências dos estudantes, aspectos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado mais personalizado. Além disso, o questionário direcionado aos pais permitiu compreender o nível de incentivo que os alunos recebiam em casa em relação aos estudos, à leitura e à escrita. Essa interação também ajudou a estabelecer um vínculo inicial com as famílias, fortalecendo a parceria escola-família.

Outro instrumento importante foi o questionário direcionado à professora anterior que trouxe informações sobre a metodologia utilizada por ela para desenvolver as habilidades de leitura e escrita na turma, fornecendo subsídios importantes para a continuidade do trabalho pedagógico. Esses dados foram fundamentais para traçar um panorama mais amplo e preciso da realidade da turma, possibilitando um planejamento alinhado às suas necessidades e potencialidades.

A seguir, apresenta-se a seção referente ao projeto pedagógico-piloto, na qual são elencados o objetivo geral e os objetivos pedagógicos que podem ser alcançados por meio desta proposta de leitura e escrita de contos maravilhosos. Esses objetivos podem ser adaptados conforme as necessidades e interesses dos estudantes, com o intuito de promover o amor pela leitura e o desenvolvimento da escrita.

4.3 Projeto pedagógico piloto

Este projeto tem como objetivo aprimorar a capacidade de leitura dos alunos, incentivando-os a ler e escrever contos maravilhosos. A proposta busca explorar diferentes estilos literários, desenvolvendo a compreensão leitora, a identificação de temas e mensagens, a interpretação de personagens e a análise da estrutura narrativa.

4.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral é:

- promover o desenvolvimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa através do conto maravilhoso, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental II.

4.3.2 Objetivos pedagógicos

Os objetivos pedagógicos deste projeto são:

- **ampliar o repertório literário:** ao explorar os contos maravilhosos, os alunos têm a oportunidade de conhecer diferentes autores, estilos e tradições literárias. Isso amplia seu repertório literário e promove o gosto pela leitura, incentivando-os a explorar outros gêneros literários no futuro;
- **estimular a imaginação e a criatividade:** ao ler contos maravilhosos, os alunos são expostos a mundos imaginários e personagens fantásticos. Isso os inspira a usar a imaginação e a criatividade na escrita de seus próprios contos, explorando novas ideias e conceitos;
- **aprimorar as habilidades de escrita:** o projeto busca aprimorar as habilidades de escrita dos alunos, permitindo que eles criem seus próprios contos maravilhosos, incluindo o desenvolvimento da estrutura narrativa, o uso de descrições vívidas, a criação de diálogos e a expressão de ideias de forma clara e coerente.
- **promover o pensamento crítico:** ao analisar contos maravilhosos, os alunos são encorajados a pensar criticamente sobre os elementos da história, como personagens, enredo e mensagem. Eles também são incentivados a refletir sobre os valores e as lições transmitidas pelos contos, bem como a fazer conexões com suas próprias experiências;
- **estimular a expressão pessoal:** o projeto de leitura e escrita de contos maravilhosos proporciona aos alunos a oportunidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias por meio da escrita criativa. Isso promove

a confiança e a autoexpressão, permitindo que os alunos compartilhem suas vozes únicas uns com os outros;

- **fomentar o trabalho em equipe:** o projeto pode envolver atividades em grupo, como discussões de contos, colaboração na criação de histórias e apresentações dos contos escritos pelos alunos. Isso estimula o trabalho em equipe, a cooperação e a capacidade de ouvir e respeitar as ideias dos outros.

Nos Quadros 4 a 9 a seguir, encontram-se relacionados os objetivos pedagógicos deste projeto, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e as habilidades do Documento Orientador Municipal (DOM) (Bagé, 2022), a fim de comprovar que os objetivos pedagógicos expostos estão de acordo com esses documentos:

Quadro 4 - Primeiro objetivo pedagógico

Objetivo pedagógico	Ampliar o repertório literário: ao explorar contos maravilhosos, os alunos têm a oportunidade de conhecer diferentes autores, estilos e tradições literárias, o que amplia seu repertório literário e promove o gosto pela leitura, incentivando-os a explorar outros gêneros literários no futuro.
Unidade temática	Leitura.
Objetivo de conhecimento	Estratégias de leitura, apreciação e réplica.
Habilidades BNCC	(EF67LP28) Ler de forma autônoma e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta as características dos gêneros e suportes - romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventura, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, entre outros -, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.
Habilidades DOM	Não se aplica

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 5 - Segundo objetivo pedagógico

Objetivo pedagógico	Estimular a imaginação e a criatividade: ao ler contos maravilhosos, os alunos são expostos a mundos imaginários e personagens fantásticos, o que os inspira a usar a imaginação e a criatividade na escrita de seus próprios contos, explorando novas ideias e conceitos.
Unidade temática	Produção de textos.
Objetivo de conhecimento	Construção da textualidade; Relação entre textos.
Habilidades BNCC	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, e empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
Habilidades DOM	Não se aplica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 6 - Terceiro objetivo pedagógico (continua)

Objetivo pedagógico	Aprimorar as habilidades de escrita: possibilita que os alunos criem seus próprios contos maravilhosos.
Unidade temática	Produção de textos.
Objetivo de conhecimento	Textualização.
Habilidades BNCC	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação - os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, e à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero. Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia e pontuação em textos, Além de editar imagens, arquivos sonoros, e realizar cortes, ajustes, acrescentar/alterar efeitos, ordenamentos etc.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 6 - Terceiro objetivo pedagógico (conclusão)

Habilidades DOM	(EF69LP07RS -1BG01) Planejar textos em diferentes gêneros, observando os aspectos lexicais, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, e à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais do gênero. Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos para corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo as alterações necessárias, e utilizando a linguagem adequada em cada situação.
------------------------	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 7 - Quarto objetivo pedagógico

Objetivo pedagógico	Promover o pensamento crítico: ao analisar contos maravilhosos, os alunos são encorajados a pensar criticamente sobre os elementos da história, como personagens, enredo e mensagem. Eles também são incentivados a refletir sobre os valores e as lições transmitidas pelos contos, bem como a fazer conexões com suas próprias experiências.
Unidade temática	Oralidade
Objetivo de conhecimento	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
Habilidades BNCC	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Habilidades DOM	(EF69LP15RS 1BG01) Definir argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, posicionando-se criticamente.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 8 - Quinto objetivo pedagógico

Objetivo pedagógico	Estimular a expressão pessoal: o projeto de leitura e escrita de contos maravilhosos proporciona aos alunos a oportunidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias por meio da escrita. Isso promove a confiança e a autoexpressão, permitindo que os alunos compartilhem suas vozes únicas uns com os outros.
Unidade temática	Leitura.
Objetivo de conhecimento	Adesão às práticas de leitura.
Habilidades BNCC	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo, sendo receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática, e nas orientações dadas pelo professor.
Habilidades DOM	Não se aplica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 9 - Sexto objetivo pedagógico (continua)

Objetivo pedagógico	Fomentar o trabalho em equipe: o projeto pode envolver atividades em grupo, como discussões de contos, colaboração na criação de histórias e apresentações dos contos escritos pelos alunos. Isso estimula o trabalho em equipe, a cooperação e a capacidade de ouvir e respeitar as ideias dos outros.
Unidade temática	Oralidade.
Objetivo de conhecimento	Produção de textos orais. Oralização.
Habilidades BNCC	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicadas tanto pela

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Quadro 9 - Sexto objetivo pedagógico (conclusão)

Habilidades BNCC (continuação)	pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., (gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais. Além disso, ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocal, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
Habilidades DOM	(EF69LP53RS 1BG01) Fazer a leitura de diversos textos de diversos gêneros oralmente, utilizando-se de recursos linguísticos, como pontuação e figuras de linguagem, para compreender a funcionalidade da língua em suas diferentes expressões, desenvolvendo os recursos próprios da linguagem oral, como a pronúncia das palavras e suas variações, e a entonação, de acordo com a situação textual apresentada.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018); Bagé (2022)

Na subseção a seguir, detalha-se o projeto pedagógico-piloto desenvolvido como parte integrante desta pesquisa. Este projeto consiste em uma SD estruturada em quatro aulas, cuidadosamente planejadas para atender aos objetivos propostos no âmbito da investigação.

4.4 A sequência didática do projeto pedagógico piloto

O projeto pedagógico piloto, intitulado “Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano”, seguiu a seguinte SD (Quadros 10 a 13):

Quadro 10 - Sequência didática (aula 1) (continua)

AULA 1
Tema: Aula de Pré-leitura (90 minutos = 2 horas/aula)
<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>Após esta aula, os alunos serão capazes de identificar e compreender as características do gênero conto maravilhoso, relacionando-as com seu conhecimento prévio e as obras apresentadas. Além disso, serão capazes de listar as principais características do gênero e reconhecer elementos típicos dos contos maravilhosos em textos e ilustrações.</p>
<p style="text-align: center;">Recursos necessários</p> <p>Quadro branco. Marcadores de quadro. Computador e retroprojetor para apresentação. Folhas de ofício.</p>
ETAPAS DA AULA 1
<p>1. Introdução (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da aula: apresentar o projeto de leitura e escrita de contos maravilhosos. • Explicar brevemente o que são contos maravilhosos, destacando suas características e importância para a literatura.
<p>2. Discussão em grupo (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir os estudantes em pequenos grupos. • Distribuir folhas de ofício para cada grupo. • Solicitar aos estudantes que discutam entre si e anatem tudo o que sabem sobre contos maravilhosos. • Incentivar os estudantes a listar características, exemplos de contos e qualquer outra informação relacionada ao gênero.
<p>3. Discussão no grande grupo (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um espaço para que cada grupo compartilhe suas anotações e contribuições anotadas. • Anotar as ideias principais no quadro branco, agrupando-as por temas. • Promover um espaço para discussão em sala de aula, incentivando os estudantes a compartilhar suas experiências e opiniões sobre contos maravilhosos.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 10 - Sequência didática (aula 1) (conclusão)

<p>1. Apresentação dos contos maravilhosos (15 minutos)</p> <p>2. Apresentar um ou dois contos maravilhosos populares, mencionando seus títulos e autores.</p> <p>3. Destacar as características dos contos, como personagens fantásticos, elementos mágicos, mensagens simbólicas, entre outros.</p>
<p>4. Reflexão individual (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir aos estudantes que reflitam individualmente sobre sua experiência pessoal com contos maravilhosos.• Incentivar os alunos a pensar em contos que leram, assistiram ou ouviram durante sua infância ou qualquer outro momento.
<p>5. Compartilhamento em pares (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Dividir os estudantes em duplas.• Solicitar que compartilhem suas reflexões e experiências pessoais sobre contos maravilhosos.• Incentivar as duplas a trocar ideias, fazer perguntas e explorar diferentes perspectivas.
<p>6. Encerramento da aula (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Encerrar a aula reforçando a importância de investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre contos maravilhosos.• Destacar aos estudantes que o projeto será adaptado com base das informações coletadas em aula, a fim de atender seus interesses e necessidades.• Incentivar os alunos a continuar explorando contos maravilhosos por conta própria e compartilhar suas descobertas na próxima aula.
<p>7. Conclusão (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Agradecer a participação dos estudantes na aula.• Fazer uma breve revisão dos autores e obras apresentados, incentivando os estudantes a explorar contos maravilhosos fora do ambiente escolar.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 11 - Sequência didática (aula 2) (continua)

AULA 2	
Tema: Aula de Leitura (90 min = 2 h/aula)	
Objetivo	
Após a realização das atividades, o aluno será capaz de identificar e compreender as características do gênero conto maravilhoso, demonstrando interesse pela leitura através da observação das características que o tornam encantado, como a fantasia, a magia e os elementos extraordinários, além de expressar suas impressões sobre a leitura por meio de recursos como o tom de voz, a expressão corporal e a caracterização dos personagens.	
Recursos necessários	
Livros de contos maravilhosos. Projetor ou quadro branco. Papel e lápis de cor. Cartolina ou papel pardo para confecção de um mural.	
ETAPAS DA AULA 2	
1. Introdução (10 minutos)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula criando um clima de mistério e magia. • Caracterizar-se como um personagem dos contos. • Criar uma atmosfera acolhedora, com almofadas, tapete, etc.
2. Apresentação dos contos maravilhosos (20 minutos)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o projetor para mostrar ilustrações e trechos dos contos. • Introduzir alguns contos maravilhosos, mencionando seus títulos e autores. • Estimular a discussão de forma breve das características dos contos maravilhosos, como elementos fantásticos, personagens mágicos e lições de vida.
3. Leitura em voz alta (10 minutos)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um conto maravilhoso para fazer a leitura em voz alta. • Explorar diferentes entonações e expressões para envolver os estudantes na leitura. • Fazer interrupções em momentos estratégicos para levantar questionamentos e incentivar a participação dos estudantes.
4. Atividade de interpretação (20 minutos)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir papel e lápis de cor para os estudantes. • Solicitar que desenhem ou escrevam sobre um personagem ou cena do conto que acabaram de ouvir. • Incentivar a criatividade e a expressão pessoal. • Expor os trabalhos dos alunos em um mural previamente organizado.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 11 - Sequência didática (aula 2) (conclusão)

<p>5. Dramatização (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir os estudantes em grupos e atribuir a cada grupo um conto maravilhoso para fazerem uma dramatização. • Pedir para que os estudantes criem uma breve encenação de uma cena do conto utilizando diálogos, movimentos e expressões orais. • Dar um tempo para que ensaiem suas cenas e depois pedir para que apresentem à turma.
<p>6. Discussão e reflexão (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover uma discussão em grupo sobre os contos maravilhosos lidos e dramatizados; • Questionar os estudantes sobre as lições aprendidas, os personagens marcantes e as suas cenas favoritas. • Incentivar os alunos a compartilhar suas interpretações pessoais e a relacionar os contos com fatos de suas próprias vidas.
<p>7. Conclusão (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encerrar a aula agradecendo a participação dos estudantes e destacando a importância da leitura de contos maravilhosos para a imaginação e o desenvolvimento pessoal. • Incentivar os estudantes a continuarem explorando contos maravilhosos em casa, sugerindo alguns títulos para leitura posterior.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 12 - Sequência didática (aula 3) (continua)

AULA 3
Tema: Criando uma aula sobre contos maravilhosos (1h35min = 3 h/aula)
<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>Ao final desta aula, o estudante deverá ser capaz de compreender as características dos contos maravilhosos e aplicar esse conhecimento na criação e apresentação de uma aula sobre o gênero. Dessa forma, desenvolverá sua criatividade, autonomia e protagonismo, além de aprimorar habilidades como pesquisa, planejamento, oralidade e trabalho em equipe, fortalecendo sua capacidade de aprender e ensinar de forma colaborativa.</p>
<p style="text-align: center;">Recursos necessários</p> <p>Quadro branco. Marcadores coloridos. Papel e lápis. Acesso a materiais de referência (livros, internet, material impresso, etc.).</p>

Fonte: Autora (2024)

Quadro 12 - Sequência didática (aula 3) (continua)

ETAPAS DA AULA 3	
1. Introdução (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da aula: propor aos estudantes que criem e apresentem uma aula sobre contos maravilhosos. • Lembrar o que são contos maravilhosos, destacando suas características.
2. Exploração das referências (15 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir aos estudantes materiais de referências, como livros de contos maravilhosos ou acesso à Internet. • Solicitar aos estudantes que pesquisem sobre contos maravilhosos, autores famosos, características dos contos e possíveis atividades relacionadas ao tema. • Incentivar os alunos a anotar suas ideias e descobertas.
3. Planejamento da aula (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir os estudantes em grupos, para que cada grupo seja responsável por criar uma aula. • Pedir aos estudantes que discutam entre si e planejem os seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Objetivos • Desenvolvimento e recursos necessários • Atividades • Conclusão • Incentivar os alunos a usarem a criatividade e a pensarem em atividades que possam envolver a participação ativa dos demais colegas.
4. Preparação das apresentações (25 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Dar aos grupos um tempo para preparar sua apresentação. • Explicar que os estudantes devem organizar o conteúdo da aula, decidir quem apresentará cada parte e reunir os materiais necessários.
5. Apresentação das aulas (45 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço para que cada grupo apresente sua aula para a turma, seguindo o planejamento realizado. • Incentivar a interação entre os grupos e estimular os demais estudantes a realizarem perguntas e comentários.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 12 - Sequência didática (aula 3) (conclusão)

<p>6. Discussão e <i>feedback</i> (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover, após finalizadas todas as apresentações, uma discussão em grupo sobre as diferentes abordagens e atividades propostas pelos estudantes. • Solicitar aos estudantes que compartilhem seus pontos de vista e ofereçam <i>feedbacks</i> construtivos para melhorar as futuras aulas.
<p>7. Conclusão (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agradecer aos estudantes pela criação e apresentação das aulas sobre contos maravilhosos. • Destacar a importância do trabalho colaborativo, da criatividade e do protagonismo na aprendizagem. • Encorajar os estudantes a continuar explorando o mundo dos contos maravilhosos e a compartilhar suas descobertas e experiências com os colegas. • Sugerir aos estudantes a continuarem explorando contos maravilhosos em casa, sugerindo alguns títulos para leitura posterior.
<p>8. Apresentação das aulas (45 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar espaço para que cada grupo apresente sua aula para a turma, seguindo o planejamento realizado. • Incentivar a interação entre os grupos e estimular os demais estudantes a realizarem perguntas e comentários.
<p>9. Discussão e <i>feedback</i> (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover, após finalizadas todas as apresentações, uma discussão em grupo sobre as diferentes abordagens e atividades propostas pelos estudantes. • Solicitar aos estudantes que compartilhem seus pontos de vista e ofereçam <i>feedbacks</i> construtivos para melhorar as futuras aulas.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 13 - Sequência didática (aula 4) (continua)

AULA 4
Tema: Estudantes autores de contos maravilhosos (90 min = 2 h/aula)
Objetivo
Desenvolver habilidades de escrita explorando as características dos contos maravilhosos, incentivando os alunos a produzirem um conto original, que será compartilhado no Padlet.
Recursos necessários
Quadro branco. Marcadores coloridos. Computadores ou celulares com acesso à Internet.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 13 - Sequência didática (aula 4) (continua)

ETAPAS DA AULA 4	
1. Introdução (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema da aula aos estudantes: escrita de contos maravilhosos. • Relembrar brevemente o conceito e as características do gênero. • Fazer comentários sobre os contos já estudados e estimular a participação dos estudantes na discussão.
2. Exploração das técnicas de escrita (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as orientações do autor Flowers sobre a escrita. • Destacar a importância de elementos como personagens, cenários, conflitos e resoluções. • Discutir com os estudantes as características específicas dos contos maravilhosos, como a presença de elementos mágicos ou fantásticos.
3. Atividades de escrita (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em pequenos grupos ou duplas. • Pedir aos estudantes que criem um esboço inicial para um conto maravilhoso levando em consideração as técnicas apresentadas. • Incentivar os estudantes a criar personagens interessantes, cenários envolventes, clima de magia e enredo cativante.
4. Socialização das escritas (30 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar os estudantes para fazer um círculo de cadeiras. • Incentivar os estudantes a realizar a socialização dos textos. • Motivar a participação de todos após cada leitura, fazendo com que dêem sugestões e críticas construtivas no sentido de contribuir com os ajustes das produções. • Propor que, a partir das sugestões e/ou críticas, os alunos vão realizando as anotações nos seus textos.
5. Realização da reescrita (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Propor aos estudantes que retornem aos seus lugares a fim de realizarem a reescrita de seu conto com a possibilidade de seguir as sugestões dos colegas. • Incentivar que todos os estudantes reescrevam seus contos e façam os ajustes necessários.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 13 - Sequência didática (aula 4) (conclusão)

<p>6. Releitura para o grupo (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar os estudantes a trocar seus textos, onde cada um deverá realizar a leitura de um texto, diferente do seu. • Direcionar os demais estudantes a tentar descobrir quem é o autor original, enquanto cada aluno realiza a leitura. • Questionar os estudantes sobre os textos lidos no primeiro momento, após os ajustes.
<p>7. Produção na plataforma Padlet (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a plataforma Padlet e explicar como ela pode ser usada para a produção do conto maravilhoso. • Instruir os estudantes a criar um mural na plataforma e compartilhar suas ideias, personagens e cenários para o conto. • Demonstrar como adicionar imagens, vídeos ou <i>links</i> relacionados para enriquecer a experiência de leitura.
<p>8. Encerramento (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que cada grupo avalie a atividade e as produções dos colegas. • Incentivar a troca de <i>feedback</i> construtivo entre os estudantes. • Reforçar a importância da exploração das técnicas de escrita aprendidas na escrita do conto.

Fonte: Autora (2024)

A produção dos contos maravilhosos no *Padlet* pode ser desenvolvida em aulas subsequentes, permitindo que os estudantes aprimorem seus textos. Ao final do projeto, pode ser organizada uma leitura compartilhada, na qual os estudantes terão a oportunidade de ler seus contos e apreciar as produções dos colegas.

4.5 Coleta de dados e registro das atividades

A pesquisa foi conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu de Monteiro, localizada no bairro Núcleo Camilo Gomes, no município de Bagé, Rio Grande do Sul. O estudo envolveu estudantes do sexto ano do ensino fundamental II. Esta instituição integra a rede pública municipal de ensino, oferecendo educação desde a infância até o ensino fundamental de nove anos, abrangendo tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto os anos finais (6º ao 9º ano).

A escola dispõe de diversas instalações e recursos, incluindo biblioteca, sala de atendimento especial, além de acesso à internet banda larga, computadores,

projektor e impressoras. Ademais, possui acessibilidade em suas dependências e banheiros, assegurando um ambiente inclusivo para todos os alunos.

Para atender à comunidade local, a escola prioriza estudantes que residem em sua área de abrangência, conforme a política de atendimento da rede municipal. Atualmente, a instituição tem capacidade para atender entre 201 e 500 alunos e conta com uma equipe dedicada a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Na metodologia da intervenção, destaca-se a percepção da professora quanto à necessidade de estimular a leitura e a escrita por meio de um projeto voltado para os gêneros literários. Este projeto visou não apenas aprimorar as habilidades de linguagem, mas também proporcionar aos alunos uma experiência mais profunda com a literatura, que pode desempenhar um papel essencial na formação crítica e emocional dos estudantes. A aceitação dos alunos foi extremamente positiva, indicando motivação e engajamento favoráveis à abordagem, principalmente porque os gêneros literários conseguem despertar o interesse e facilitar a conexão com o conteúdo.

Sobre a importância de trabalhar com gêneros textuais, Bronckart (1999, p. 72) destaca:

Os gêneros textuais constituem formas estáveis de organização da linguagem, historicamente construídas em função das práticas sociais e, ao mesmo tempo, instrumentos que orientam tanto a produção quanto a compreensão de textos. Trabalhar com esses gêneros, no contexto educacional, permite articular as atividades de ensino-aprendizagem da linguagem às demandas reais de comunicação, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Conforme afirmam Todorov (2009) e Compagnon (2009), a literatura tem o poder de expandir a visão de mundo dos estudantes e de incentivar uma leitura crítica da realidade. Todorov (2009) também argumenta que a literatura vai além de uma simples forma de expressão artística, desempenhando também o papel de meio de conhecimento. Esse aspecto da literatura é fundamental, especialmente em aulas de língua portuguesa, em que o contato com diversos gêneros literários ajuda os alunos a desenvolver não só competências linguísticas, mas também empatia, compreensão cultural e habilidades de interpretação textual.

A escolha de trabalhar com gêneros literários na intervenção encontra suporte em Compagnon (2009), que defende que a literatura oferece um meio de

compreender a si mesmo e o mundo, possibilitando ao aluno explorar diversas perspectivas e universos simbólicos. Essa proposta de intervenção, portanto, vai além do ensino técnico de leitura e escrita; ela promove um espaço onde os alunos podem explorar sua criatividade, entender melhor suas próprias emoções e desenvolver uma relação positiva com o hábito da leitura, tornando-se leitores mais críticos e reflexivos.

Para tratar da importância da literatura no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, autores renomados como Freire (1987) e Cândido (1988, 2000) são amplamente citados no campo da Educação. Ambos defendem o papel transformador da literatura na formação dos alunos, tanto no aspecto pessoal quanto social.

Freire (1987), em suas obras sobre pedagogia crítica, destaca que a leitura de gêneros literários vai além da decodificação de palavras: ela é uma leitura do mundo, uma oportunidade de desenvolvimento crítico e de reflexão sobre a realidade social. Freire (1987, p. 17) afirma que “ler é compreender o mundo”, ou seja, a leitura literária pode proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla e profunda de si mesmos e de sua sociedade. Esse processo ajuda a formar cidadãos críticos e atuantes, desenvolvendo a capacidade de questionamento e a sensibilidade para temas sociais.

Cândido (1988), em seu célebre ensaio *"O Direito à Literatura"*, defende que a literatura é um direito humano básico. Ele argumenta que a literatura tem o poder de humanizar e sensibilizar as pessoas, promovendo uma experiência estética e emocional essencial para o desenvolvimento da empatia e da consciência social. Cândido (1988, p. 25) afirma que “a literatura nos torna mais humanos”, ao despertar sentimentos e ao proporcionar um entendimento mais profundo das experiências alheias.

A proposta de trabalhar a leitura e a escrita através de gêneros literários, portanto, apoia-se nessas visões teóricas que fundamentam a importância da literatura no ensino de língua portuguesa. A abordagem se torna um instrumento poderoso para fomentar não apenas o domínio da língua, mas também a compreensão crítica e o desenvolvimento ético dos estudantes, permitindo que eles se expressem com liberdade e sensibilidade.

4.5.1 Instrumentos da coleta de dados

Esta pesquisadora optou pela utilização de três questionários distintos para coletar dados qualitativos e quantitativos que fundamentassem o diagnóstico e a avaliação do projeto de incentivo à leitura e escrita voltado ao conto maravilhoso. Cada questionário foi estruturado para captar perspectivas específicas e complementares:

1. **Questionário para os estudantes** (Apêndice G): este instrumento teve o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero "conto maravilhoso" e explorar seus interesses pessoais em relação à leitura e escrita. Além de investigar o grau de familiaridade dos estudantes com o gênero, o questionário incluiu perguntas sobre seus gostos e preferências literárias, identificando quais temas e formatos de texto mais os atraem. Esses dados são fundamentais para ajustar as práticas pedagógicas e motivar os alunos a se engajar de maneira mais ativa no projeto, conectando os conteúdos literários aos seus interesses pessoais.
2. **Questionário para os pais** (Apêndice H): o segundo questionário visou compreender o ambiente de leitura no lar e os hábitos de incentivo à leitura praticados pelos responsáveis. Foram incluídas questões sobre a frequência de leitura em casa, o tipo de literatura incentivada e as práticas de apoio à escrita. Essas informações permitiram identificar possíveis influências familiares na formação do hábito de leitura e escrita, bem como avaliar o papel do ambiente doméstico no desenvolvimento dessas competências. A participação dos pais no processo foi essencial para criar uma rede de apoio entre escola e família, reforçando a importância da literatura no desenvolvimento integral do aluno.
3. **Questionário para a professora do ano anterior** (Apêndice I): o terceiro questionário foi aplicado à professora regente do ano anterior da turma com o objetivo principal de compreender as práticas pedagógicas utilizadas para promover a leitura e a escrita em sala de aula. Este questionário foi elaborado com perguntas claras e objetivas, abordando aspectos relacionados às metodologias de ensino utilizadas, estratégias, atividades e recursos aplicados para incentivar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos

estudantes. Esse instrumento, portanto, não apenas contribui para o diagnóstico das ações implementadas anteriormente, mas também fornece subsídios para o alinhamento e continuidade do trabalho docente.

A análise conjunta desses questionários permitiu à pesquisadora uma compreensão ampla do contexto educacional e familiar em que os alunos estão inseridos, fornecendo uma base sólida para adaptar as estratégias pedagógicas do projeto.

De acordo com Gil (1999), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. Trata-se, portanto, da técnica fundamental para coleta de dados em levantamentos de campo, que é um dos delineamentos mais utilizados nas ciências sociais. O autor também destaca que, ao usar questionários, o pesquisador consegue padronizar as perguntas, o que permite comparar respostas e quantificar dados, especialmente em estudos que buscam avaliar percepções ou conhecimentos em grupos específicos. O questionário é uma técnica amplamente utilizada na pesquisa científica devido à sua praticidade e eficiência na coleta de dados.

A seguir, apresenta-se as ideias de Gil (1999) sobre os principais benefícios do questionário:

1. **versatilidade:** o questionário pode ser aplicado em diferentes contextos e para variados públicos, sendo adequado tanto para levantamentos exploratórios quanto para estudos mais descritivos e analíticos;
2. **economia de tempo e recursos:** comparado a outros métodos, como entrevistas presenciais, os questionários permitem que um grande número de pessoas responda simultaneamente, economizando tempo e facilitando a administração dos dados coletados;
3. **anonimato e imparcialidade:** a possibilidade de manter as respostas anônimas muitas vezes facilita que os participantes respondam com mais sinceridade, especialmente em temas mais delicados ou pessoais;

4. **facilidade de análise:** devido à padronização das perguntas, é possível tabular e analisar os dados de maneira sistemática, o que contribui para resultados mais objetivos e uma interpretação mais precisa das informações.

Esses aspectos tornam o questionário um instrumento altamente eficaz para pesquisas em educação, permitindo que o pesquisador obtenha *insights* sobre o conhecimento e as atitudes de estudantes, pais e professores em relação ao incentivo à leitura e à prática de escrita.

4.5.2 Métodos de registro das atividades

A escolha da professora/pesquisadora pelo uso do diário de bordo como instrumento central de registro e reflexão se justifica pela natureza dinâmica e contínua da intervenção proposta. Esse recurso permite que a professora/pesquisadora acompanhe de perto o desenvolvimento das atividades, documentando de maneira detalhada suas percepções, decisões pedagógicas e os desafios encontrados ao longo do processo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário de bordo facilita o registro de informações ricas e complexas sobre o contexto, que podem escapar a métodos de coleta mais estruturados, proporcionando uma visão holística da interação dos alunos com os conteúdos apresentados. Além disso, o diário de bordo oferece um espaço para reflexões críticas e ajustes na prática pedagógica, promovendo o que Lüdke e André (1986) denominam de reflexão em ação. Nesse sentido, ele permite à professora/pesquisadora uma análise profunda do impacto das atividades na compreensão e no engajamento dos alunos com conto maravilhoso.

Para Zabalza (2004), o uso do diário como prática reflexiva favorece o aprimoramento profissional do educador, pois possibilita documentar e avaliar os próprios métodos, além de incentivar uma postura de constante adaptação às necessidades observadas em sala de aula. Assim, o diário de bordo é mais do que um simples registro; ele se torna uma ferramenta de análise crítica e desenvolvimento pedagógico, promovendo uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e das estratégias que melhor atendem aos objetivos do projeto. O uso do diário de bordo na pesquisa educacional tem grande importância, especialmente em projetos que envolvem a intervenção e a observação contínua, como o projeto de

incentivo à leitura e escrita voltado ao conto maravilhoso. Nesse contexto, o diário de bordo atua como um instrumento de registro detalhado das atividades, percepções e reflexões da professora-pesquisadora ao longo do processo.

Ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), o diário de bordo permite ao pesquisador captar nuances do ambiente e dos comportamentos dos participantes, enriquecendo a análise com observações que podem não ser perceptíveis em outros instrumentos de coleta de dados. Ele é um recurso que oferece um espaço para refletir criticamente sobre a prática pedagógica, registrando dificuldades, avanços, reações dos estudantes e *insights* sobre a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Para Lüdke e André (1986), o diário de bordo é um recurso essencial para documentar o pensar em ação do pesquisador, ou seja, a capacidade de refletir sobre as próprias decisões e ajustes necessários ao longo da intervenção. Esse registro contínuo ajuda a professora-pesquisadora a identificar padrões e adaptar estratégias pedagógicas em resposta às necessidades observadas entre os alunos. A prática reflexiva promovida pelo diário de bordo contribui para uma investigação mais profunda e contextualizada, em que o pesquisador documenta o próprio processo de aprendizagem durante a pesquisa. O diário de bordo é, portanto, um instrumento essencial para pesquisas qualitativas que buscam captar aspectos subjetivos e relacionais em contextos educacionais, oferecendo uma documentação viva e evolutiva das experiências e interpretações da pesquisadora.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, desde os primeiros passos da professora-pesquisadora, a partir da proposta de um estudo piloto até a produção da sua proposta de MDA.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Os registros coletados durante este estudo foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, conforme proposto por Gerhardt e Silveira (2009). Esse modelo de abordagem permite ao pesquisador uma análise aprofundada das informações narradas pelos participantes, buscando compreender e interpretar as experiências no contexto da pesquisa.

A análise foi conduzida de forma sistemática e organizada, contemplando o contexto integral do estudo. Nesse processo, foi dada ênfase ao aspecto subjetivo, ou seja, às percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes às suas vivências. Como destacam Silveira e Córdova (2009), a abordagem qualitativa propicia ao pesquisador a oportunidade de interpretar as singularidades do contexto e dos sujeitos envolvidos, promovendo reflexões que vão além dos dados explícitos. O principal objetivo dessa etapa foi permitir à professora-pesquisadora uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, retomando os objetivos inicialmente estabelecidos para o projeto. Com isso, foi possível avaliar se tais objetivos foram alcançados e, em caso negativo, identificar as razões para tal, resignificando a prática, se necessário.

A abordagem qualitativa adotada contribuiu para uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes, ampliando a perspectiva sobre os dados coletados. Além disso, possibilitou à professora-pesquisadora não apenas analisar os dados no contexto em que se inserem, mas também considerou as vivências e perspectivas dos envolvidos, promovendo uma análise contextualizada e reflexiva. Partindo do pressuposto da compreensão de que o professor-pesquisador deve se colocar diante de sua prática como alguém crítico, reflexivo e dialógico, nesta seção, apresenta-se uma reflexão crítica acerca do estudo piloto realizado como primeiro passo dessa pesquisa ao pretendido na proposta inicial desta investigação.

No Brasil, essa abordagem dialoga fortemente com as ideias de Freire (1987) que enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica dialógica e transformadora. Segundo Freire (1987), o educador deve assumir um papel ativo, tanto como questionador quanto como agente de mudanças, promovendo uma educação que vá além da transmissão de conteúdos e que incentive a transformação social. Neste contexto, as contribuições teóricas de Freire (1987) oferecem bases essenciais para orientar e embasar a atuação do professor-pesquisador como um profissional crítico

e reflexivo, comprometido com uma prática pedagógica que dialogue com a realidade e promova a emancipação dos educandos, reconhecendo-os como protagonistas no processo de aprendizagem.

O estudo piloto permite testar e refinar os procedimentos metodológicos da pesquisa (Bailer; Tomitch; D'Ely, 2011). Essa abordagem possibilita ao pesquisador simular o processo investigativo em menor escala, identificando pontos fortes e aspectos que necessitam ajustes, garantindo uma preparação mais robusta para a etapa principal da pesquisa. Além disso, o estudo piloto permite antecipar dificuldades práticas e metodológicas que podem surgir, como a adequação dos instrumentos de coleta e a eficácia do tempo planejado.

Para Flick (2009), o estudo piloto oferece uma oportunidade essencial de validação dos métodos e instrumentos, pois permite que o pesquisador observe sua aplicabilidade em um cenário controlado. Bryman (2016) reforça essa ideia ao destacar que um piloto pode aprimorar a clareza dos questionários e a logística da coleta de dados, assegurando que todos os elementos estejam alinhados aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, ao conduzir um estudo piloto, o pesquisador consegue fortalecer o planejamento, mantendo os aspectos eficazes e ajustando os que necessitam melhorias, o que contribui para a solidez e confiabilidade do estudo completo.

Dada sua relevância para o campo acadêmico, desenvolveu-se um estudo preliminar sob a forma de um projeto pedagógico piloto, intitulado “Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano”, aplicado em 2024. O objetivo geral do projeto foi analisar a implementação de uma metodologia didática ativa (MDA), composta por atividades de leitura e escrita focadas no gênero literário conto maravilhoso. Em termos de objetivos específicos, buscou-se avaliar o nível de motivação e aceitação dos estudantes nas atividades de leitura e escrita literária, identificando o impacto da abordagem adotada na receptividade e engajamento dos alunos com o conteúdo.

A análise dos dados do projeto piloto “Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano” revelou que a iniciativa teve uma excelente aceitação tanto dos estudantes quanto da supervisão da escola. Os estudantes demonstraram grande motivação e entusiasmo ao participar das atividades de leitura e escrita literária, engajando-se ativamente nas propostas do projeto. A participação dos estudantes foi marcante, pois expressaram prazer em se envolver com o gênero

conto maravilhoso, o que refletiu positivamente em seu desempenho e nas interações durante as atividades.

No contexto deste projeto, esta professora/pesquisadora desenvolveu, no início do ano letivo de 2024, o projeto intitulado “Universo literário: explorando as artes da leitura e da escrita através de gêneros literários”, sendo responsável por quatro turmas do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos). O objetivo foi trabalhar os gêneros literários de forma integrada com todas as turmas, o qual desencadeou a presente pesquisa.

Na sequência, apresenta-se a análise dos instrumentos utilizados no estudo. Aplicaram-se questionários aos estudantes (Apêndice G), aos pais e/ou responsáveis (Apêndice H) e à professora regente do ano anterior da turma (Apêndice I). Adicionalmente, utilizaram-se o diário de bordo para registrar as observações cotidianas das atividades, registros fotográficos e em vídeo para documentar momentos significativos do processo, e os registros escritos e/ou gráficos dos participantes, que refletem suas percepções e aprendizagens ao longo das atividades.

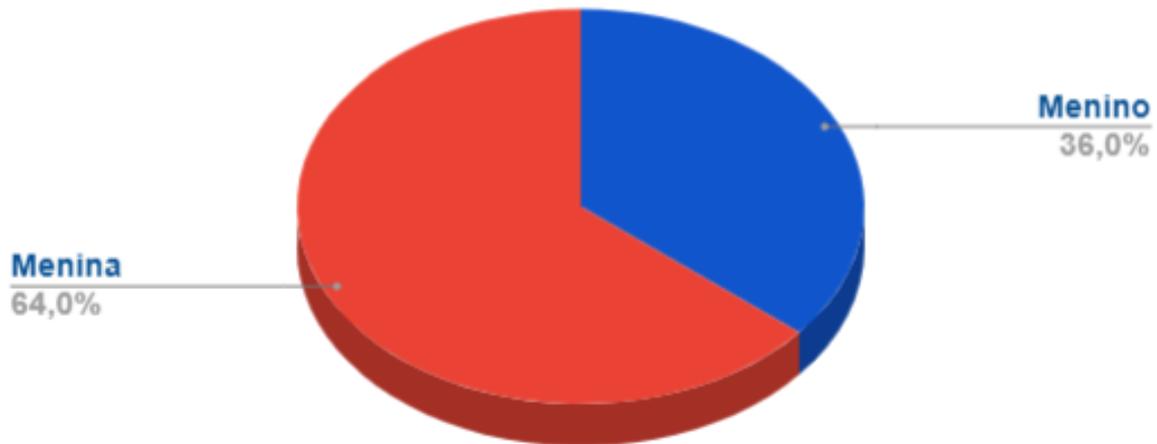
6.1 Questionário dos estudantes

Diante do exposto, inicialmente aplicou-se um questionário (Apêndice G) à turma do sexto ano com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes participantes e definir a temática do MDA do estudo piloto. O questionário foi respondido por todos os 22 (vinte e dois) alunos matriculados na turma do Ensino Fundamental II. Entre os participantes, destaca-se um estudante da educação especial, que realizou a atividade com o apoio de uma monitora. Esta auxiliou-o na leitura das perguntas, garantindo que pudesse participar plenamente do processo. Essa abordagem inclusiva permitiu uma coleta abrangente de dados, refletindo a diversidade do grupo e contribuindo para uma análise mais representativa das percepções da turma. Esse instrumento permitiu coletar informações valiosas sobre os interesses, preferências e o nível de conhecimento dos estudantes, os quais orientaram a escolha do foco do projeto, garantindo que a abordagem fosse relevante e atraente para o grupo.

Dos 22 (vinte e dois) alunos matriculados na turma de sexto ano do ensino fundamental II, obtiveram-se as seguintes respostas e análises, elencadas nos Gráficos 1 a 13, a seguir.

Gráfico 1 – Respostas dos participantes à questão 1

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados da questão 1 “Qual o seu gênero” (Gráfico 1) revela dois fatores principais: a distribuição de gênero e a ausência de respostas na categoria “prefiro não dizer”. A predominância de respostas na categoria “menina” (64%) reflete a maior presença de alunas na turma, o que pode influenciar as atividades e interações em sala de aula, destacando a importância de considerar o contexto para promover a inclusão. Por outro lado, a ausência de respostas na categoria “prefiro não dizer” pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de diversidade percebida, influências sociais ou culturais, e a forma como a pesquisa foi aplicada.

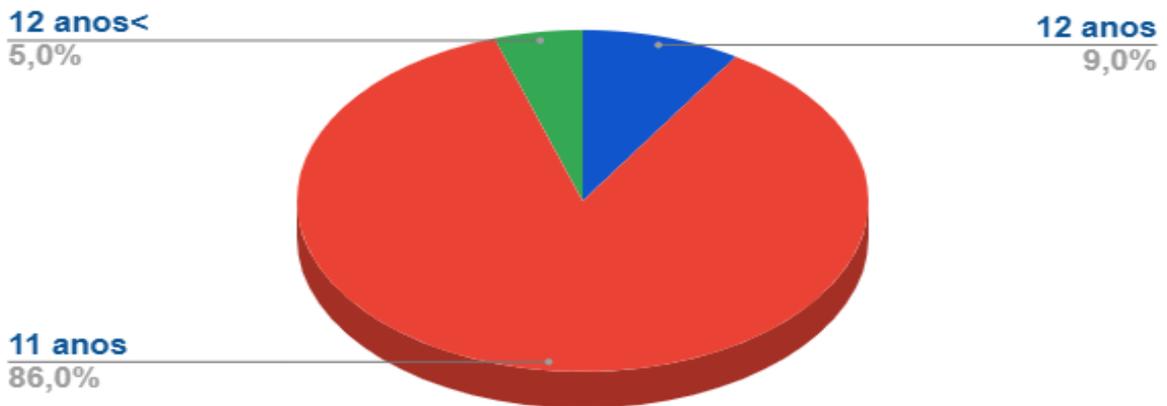
A análise, fundamentada nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), sugere que, embora a inclusão da opção “prefiro não dizer” tenha sido uma tentativa positiva de oferecer mais alternativas, a falta de respostas nesta categoria indica que a neutralidade e privacidade da coleta pode não ter sido suficiente para encorajar seu uso. É essencial que as opções de resposta reflitam uma abordagem inclusiva, o que pode ser aprimorado em pesquisas futuras ao incluir categorias que contemplem identidades não-binárias. Gerhardt e Silveira (2009) enfatizam a importância de compreender o contexto em que os dados são coletados, especialmente em questões sensíveis como identidade de gênero, garantindo anonimato e respeito. A predominância de meninas e a ausência de respostas na categoria “prefiro não dizer” sugerem a necessidade de revisar a abordagem da pesquisa para assegurar maior

privacidade, neutralidade e inclusão, tornando a coleta de dados mais representativa e sensível às diversidades.

Gráfico 2 – Respostas dos participantes à questão 2

Questão 2 - Qual é a sua idade?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados sobre a faixa etária dos alunos do sexto ano do ensino fundamental II (Gráfico 2) revela que a maioria dos estudantes (86%) tem 11 anos, o que é esperado para essa série e sugere uma homogeneidade etária que pode facilitar a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Apenas três alunos estão fora dessa faixa etária: dois têm 12 anos e um tem mais de 12. Isso pode estar relacionado a situações como repetência, ingresso tardio ou até mesmo ao fato de terem nascido após a data de corte (31 de março), o que impactaria sua idade escolar. A ausência de alunos com 10 anos está alinhada ao padrão esperado para a série, indicando que todos os alunos estão dentro ou acima da idade mínima habitual.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a coleta e classificação dos dados são claras e bem categorizadas, permitindo uma análise objetiva. A inclusão da categoria "mais de 12 anos" é útil para identificar alunos fora da faixa etária típica. Contextualizar esses resultados é importante, pois a presença de alunos mais velhos pode sugerir questões como reprovações ou atrasos no ingresso escolar, enquanto a ausência de alunos mais novos indica uma progressão escolar alinhada à idade. Esses resultados podem orientar o planejamento pedagógico, especialmente

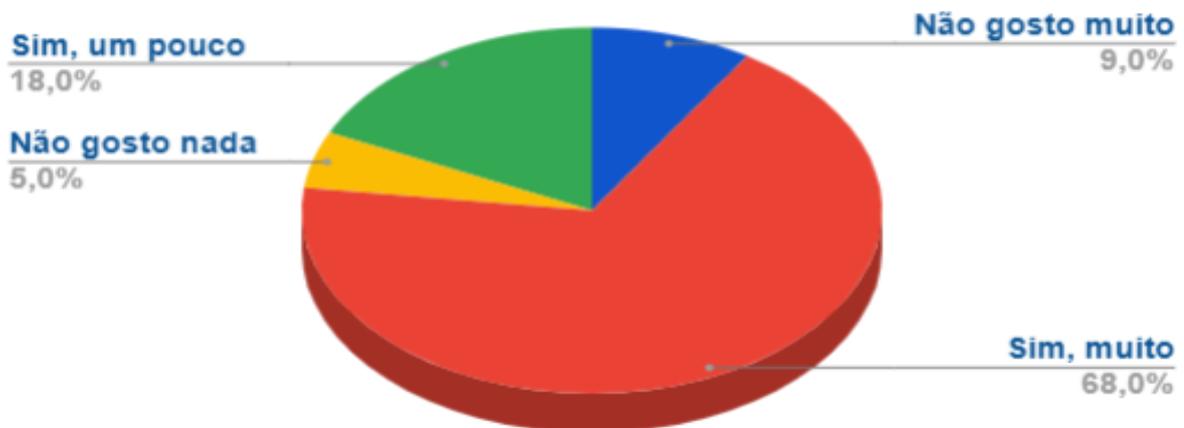
para atender às necessidades dos alunos fora da faixa predominante, evitando a exclusão e garantindo que todos progridam adequadamente.

Em conclusão, a análise mostra que a turma é majoritariamente composta por alunos de 11 anos, com poucos alunos em outras faixas etárias. Não há alunos com 10 anos. Esses dados indicam uma relativa homogeneidade etária, mas destacam a importância de considerar individualmente as necessidades dos alunos que estão fora da faixa predominante para garantir uma experiência educacional inclusiva e eficaz.

Gráfico 3 – Respostas dos participantes à questão 3

Questão 3 - Você gosta de ler?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Sobre o interesse dos alunos pela leitura (Gráfico 3), percebeu-se uma predominância de respostas positivas, com 68% dos alunos afirmando que gostam muito de ler e 18% dizendo que gostam um pouco. Isso totaliza 86% dos alunos com uma atitude positiva em relação à leitura, indicando um forte potencial de engajamento com atividades literárias. No entanto, um grupo menor, representando 14% dos alunos, relatou que "não gosta muito" ou "não gosta nada" de ler, o que é relevante para identificar aqueles que podem precisar de estímulo adicional.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a pergunta utilizada no questionário é bem estruturada, permitindo captar nuances no gosto pela leitura. Essa gradação é importante para entender não apenas a presença ou ausência de interesse, mas também o nível de engajamento dos alunos. A alta proporção de respostas positivas pode refletir a influência de práticas pedagógicas que valorizam a

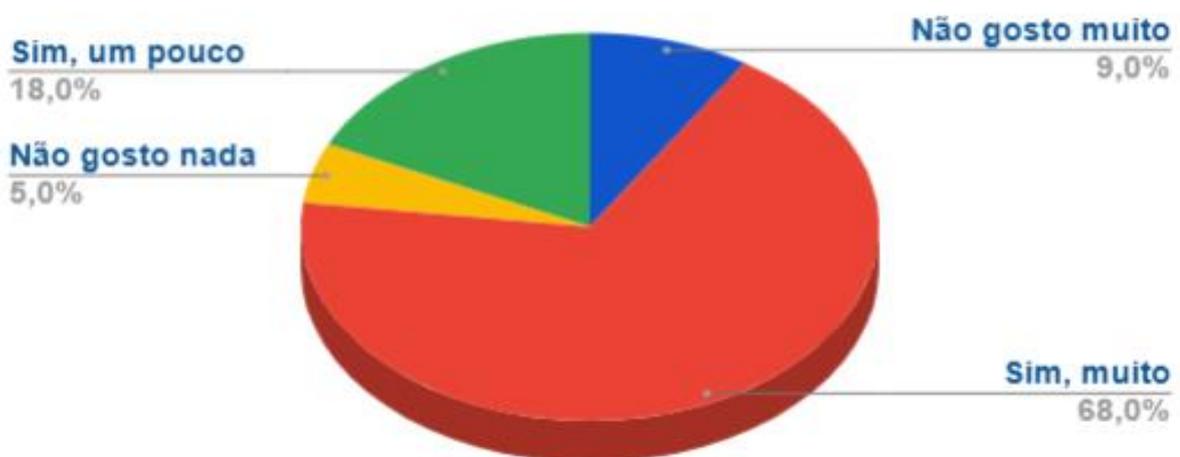
leitura e o acesso a materiais literários interessantes e adequados à faixa etária. Por outro lado, as respostas negativas podem indicar barreiras como dificuldade de leitura, falta de identificação com os textos ou desmotivação. Esses resultados são úteis para planejar estratégias pedagógicas. A maioria dos alunos, que já está engajada, pode ser incentivada com desafios literários ou clubes de leitura. Para os alunos menos interessados, é importante explorar temas que reflitam seus interesses pessoais, utilizando abordagens criativas para atrair sua atenção.

Em conclusão, a leitura é bem recebida por grande parte da turma, sendo uma base sólida para atividades literárias. No entanto, a presença de 14% dos alunos com baixa motivação para ler indica a necessidade de estratégias diferenciadas para incluir esse grupo. Trabalhar com temas variados e abordagens criativas pode ajudar a ampliar o interesse e o gosto pela leitura entre todos os alunos.

Gráfico 4 – Respostas dos participantes à questão 4

Questão 4 - Quando você costuma ler?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Quanto aos hábitos de leitura dos alunos (Gráfico 4), as respostas obtidas revelam que 50% deles preferem ler em momentos de lazer, indicando que a leitura é vista como uma atividade espontânea e prazerosa fora do contexto escolar. No entanto, 27% dos alunos leem apenas na escola, o que pode sugerir que a leitura ainda é percebida como uma obrigação escolar, possivelmente devido à falta de incentivo ou acesso a materiais literários em casa. Além disso, 14% dos alunos leem

antes de dormir, enquanto 9% leem raramente, refletindo um grupo que pode não estar engajado e motivado pela leitura em geral.

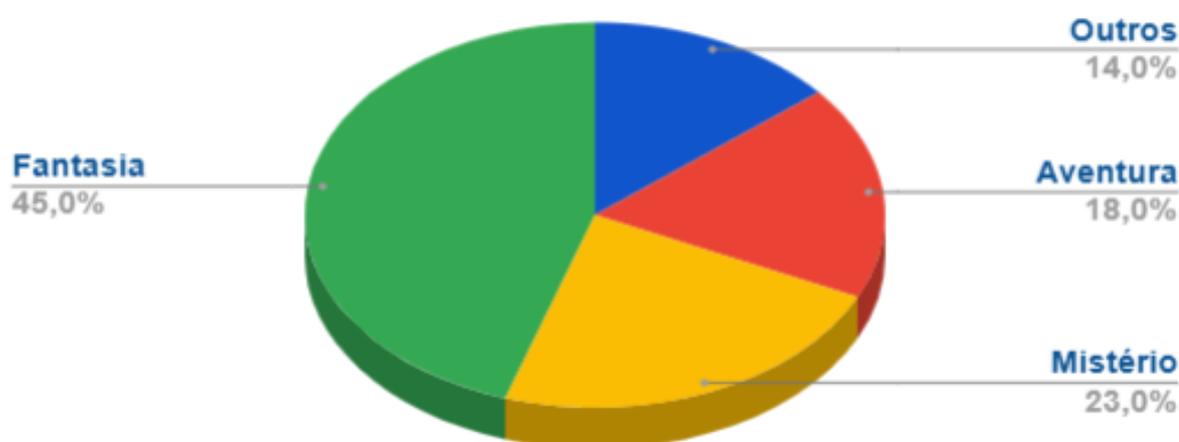
Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão foi bem elaborada para explorar os momentos em que os alunos têm o hábito de ler, mas poderia ser enriquecida com respostas qualitativas para entender melhor os motivos por trás das escolhas dos alunos. O contexto social e educacional é crucial para interpretar esses dados. A leitura restrita ao ambiente escolar pode estar associada à falta de acesso a livros em casa ou à percepção de que a leitura é apenas uma atividade obrigatória. Por outro lado, a leitura nas horas vagas sugere que alguns alunos já incorporaram a leitura em sua rotina cotidiana.

Esses resultados são úteis para identificar onde intervenções pedagógicas são necessárias. Estimular o hábito de leitura em casa, por meio de projetos como "sacolinha de livros" ou sugestões de leitura leve antes de dormir, pode beneficiar tanto os alunos que leem apenas na escola quanto aqueles que leem raramente. A análise conclui que, embora metade dos alunos leia espontaneamente em suas horas vagas, a dependência da escola como único ambiente de leitura e o hábito raro de leitura apontam para a necessidade de estratégias que promovam o acesso a materiais literários e conectem a leitura ao prazer e à rotina pessoal dos alunos.

Gráfico 5 – Respostas dos participantes à questão 5

Questão 5 - Que tipo de leitura te motiva a ler?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Os dados do Gráfico 5, sobre os tipos de leitura que motivam os alunos, revelam que Fantasia é o gênero predominante, com 45% da preferência dos estudantes. Esse resultado sugere que narrativas com elementos imaginativos, mágicos e sobrenaturais despertam grande interesse nesse grupo. Aventura e Mistério, com 18% e 23% respectivamente, também demonstram uma representatividade considerável, indicando que histórias com ação, suspense e investigação também são atrativas. A categoria "Outros", representando 14%, engloba gêneros que não foram especificados, sugerindo a existência de outras preferências literárias entre os alunos.

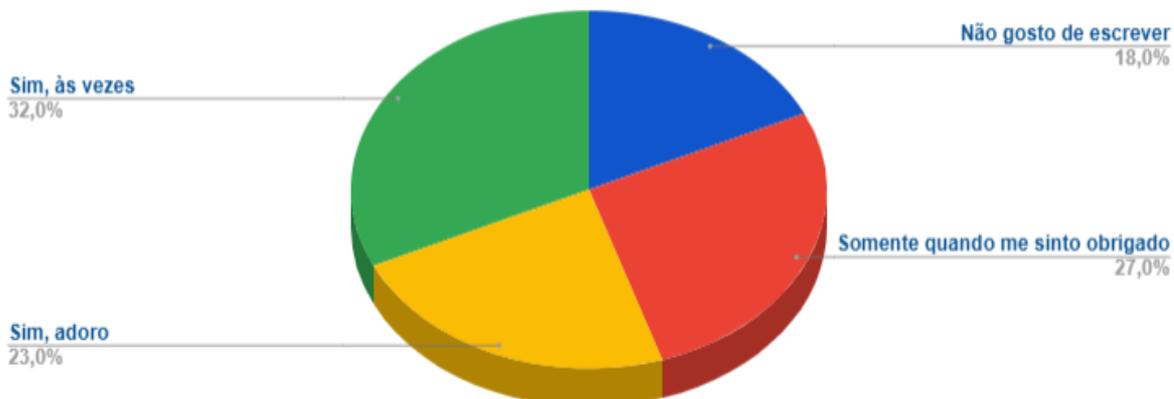
Seguindo os critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a predominância da categoria "Fantasia" pode ser um indicativo da influência da cultura pop atual, com a popularização de filmes, séries e livros deste gênero. A presença significativa das categorias "Aventura" e "Mistério" também reflete o interesse por narrativas com elementos de ação e suspense. A categoria "Outros", apesar de menos expressiva, demonstra a importância de oferecer aos alunos uma diversidade de gêneros literários, para que possam explorar diferentes estilos e autores.

Esses dados são relevantes para o planejamento de atividades de leitura e incentivo à literatura. A oferta de livros de Fantasia, Aventura e Mistério pode ser um ponto de partida para engajar os alunos, enquanto a exploração da categoria "Outros" permite a descoberta de novas preferências e a ampliação do repertório literário. É importante, no entanto, que as atividades considerem a individualidade de cada aluno, respeitando seus gostos e incentivando a leitura como uma prática prazerosa e enriquecedora. A inclusão de momentos de discussão e compartilhamento de experiências de leitura pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos.

Gráfico 6 – Respostas dos participantes à questão 6

Questão 6 - Você gosta de escrever histórias?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Os dados sobre o interesse dos alunos em escrever histórias (Gráfico 6) revela uma distribuição diversificada, com 55% dos alunos indicando que gostam de escrever, seja de forma entusiástica (23% "adoro") ou moderada (32% "às vezes"). Esse grupo pode se beneficiar de atividades que valorizem a criatividade e a expressão pessoal. Por outro lado, 45% dos alunos escrevem apenas por obrigação (27%) ou não gostam de escrever (18%), sugerindo que uma parcela significativa pode precisar de maior motivação ou de abordagens diferentes para se engajar na escrita.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a pergunta utilizada no questionário está bem formulada, permitindo captar os diferentes níveis de envolvimento com a escrita. No entanto, incluir perguntas qualitativas poderia ajudar a entender melhor as razões por trás das respostas, possibilitando uma análise mais detalhada. É fundamental considerar o contexto educacional para interpretar esses dados, pois o desinteresse pela escrita pode refletir experiências anteriores desmotivadoras ou uma desconexão entre os temas trabalhados e os interesses dos alunos.

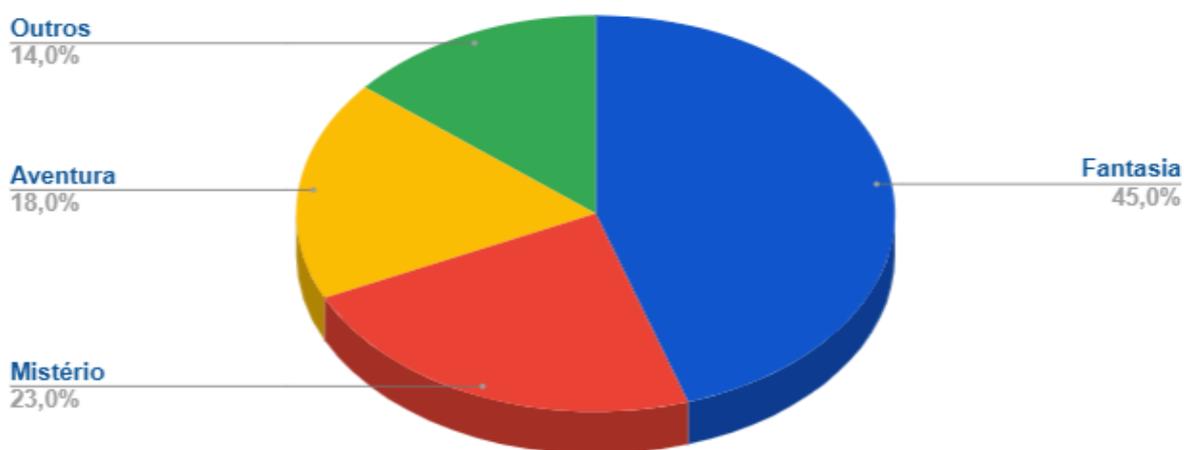
Os resultados podem orientar a criação de estratégias pedagógicas que estimulem a criatividade dos alunos que já gostam de escrever, oferecendo oportunidades para compartilhar suas produções. Para engajar os alunos menos interessados, é importante explorar temas próximos ao cotidiano ou incentivar atividades colaborativas, como a escrita de histórias em grupo.

Em conclusão, a análise revela que, enquanto 55% dos alunos têm uma relação positiva com a escrita de histórias, 45% apresentam desinteresse ou resistência. Para transformar a escrita em uma prática mais envolvente e menos associada à obrigação, é necessário diversificar as abordagens pedagógicas, explorar temas significativos para os alunos e valorizar suas produções como formas de expressão e criatividade.

Gráfico 7 – Respostas dos participantes à questão 7

Questão 7 - Qual é o seu assunto favorito para escrever?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Os dados do Gráfico 7 revelam preferências distintas quanto aos assuntos entre os alunos. A predominância da fantasia, com 45% das preferências, indica uma forte inclinação dos estudantes para temas que envolvem criatividade e imaginação. Isso sugere que os alunos se sentem mais confortáveis e inspirados ao explorar mundos fictícios e elementos mágicos, o que pode ser um reflexo das influências literárias e culturais a que estão expostos. O mistério, com 23% das preferências, aparece como a segunda escolha mais popular, destacando o interesse dos alunos por narrativas que envolvem suspense e resolução de enigmas. A aventura, com 18%, também é uma escolha significativa, sugerindo que os alunos apreciam histórias dinâmicas e cheias de ação. Outros assuntos, com 14%, indicam um espaço para temas diversos que, embora menos destacados, refletem a pluralidade de interesses

entre os alunos. Essa distribuição reforça a importância de o professor considerar múltiplos assuntos quando planejar as atividades pedagógicas.

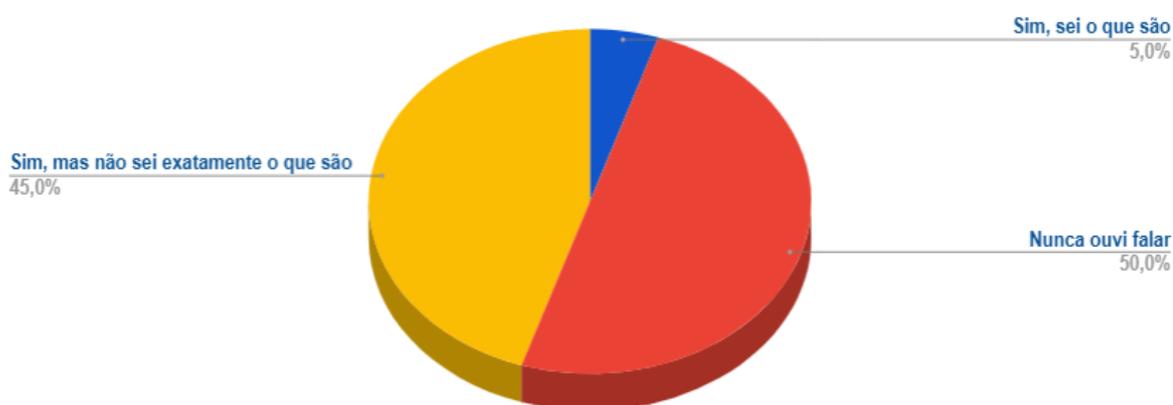
A análise, fundamentada nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), sugere que a diversidade de preferências pode ser melhor compreendida ao considerar o contexto educacional e as experiências literárias dos alunos. Para promover um ambiente de escrita mais inclusivo e estimulante, é importante que as atividades pedagógicas contemplem essa variedade de interesses. Incentivar a escrita de assuntos em gêneros literários menos populares pode ajudar a diversificar as habilidades dos alunos e ampliar seu repertório literário.

Além disso, oferecer oportunidades para que os alunos compartilhem suas produções pode aumentar o engajamento e a motivação, conforme sugerido por Gerhardt e Silveira (2009). Em conclusão, a análise dos dados do Gráfico 7 destaca a importância de adaptar as estratégias pedagógicas para atender as preferências dos alunos, promovendo um ambiente de escrita que valorize a criatividade e a expressão.

Gráfico 8 – Respostas dos participantes à questão 8

Questão 8 - Você já ouviu falar sobre contos maravilhosos?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

No Gráfico 8, metade dos respondentes (50%) afirmou nunca ter ouvido falar sobre contos maravilhosos. Dos demais, 45% já ouviram falar, mas não sabem exatamente o que são, enquanto apenas 5% afirmam conhecê-los. Aplicando os critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a pergunta e as opções de resposta são claras, facilitando a interpretação. A alta porcentagem de alunos que desconhecem o gênero

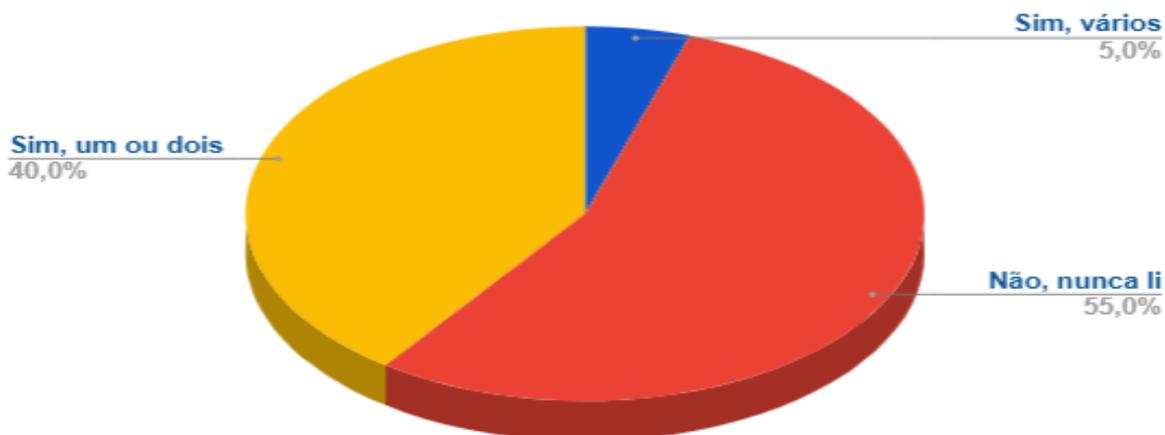
(50%) indica a necessidade de maior contato com esse tipo de literatura. O fato de que muitos daqueles que já ouviram falar (45%) não compreendem o conceito sugere que o conhecimento é superficial. Esses dados sugerem a importância de incluir contos maravilhosos no currículo, com atividades que explorem suas características. Para os 5% que já conhecem o gênero, atividades mais complexas, como análises comparativas, podem ser interessantes. Contextualizar esses resultados, considerando o acesso à literatura e à realidade dos alunos, é crucial para planejar intervenções pedagógicas eficazes.

Concluindo, a análise revela desconhecimento significativo sobre contos maravilhosos, indicando a necessidade de promover o contato e a compreensão desse gênero. Atividades que explorem suas características podem enriquecer o repertório literário e as habilidades de leitura dos alunos.

Gráfico 9 – Respostas dos participantes à questão 9

Questão 9 - Você já leu algum conto maravilhoso?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

O Gráfico 9 mostra que a maioria dos alunos (55%) nunca leu um conto maravilhoso. Um grupo menor (40%) leu um ou dois contos, enquanto uma pequena porcentagem (5%) leu vários. Considerando os critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a pergunta e as opções de resposta são claras. A maioria dos alunos (55%) não ter lido nenhum conto maravilhoso reforça a necessidade de promover o contato com esse gênero. O fato de 40% terem lido apenas um ou dois contos sugere que, mesmo entre os que tiveram algum contato, a experiência com o gênero é limitada. Esses

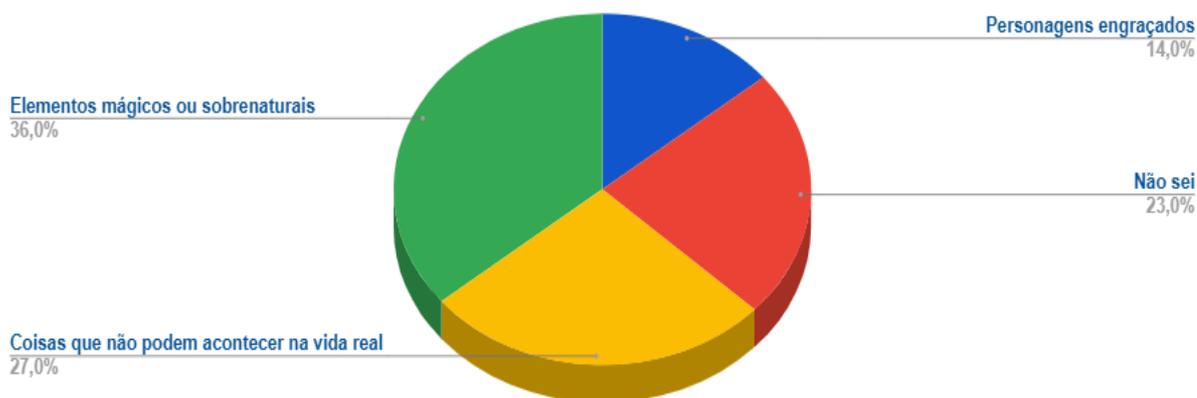
resultados indicam a importância de incluir a leitura de contos maravilhosos nas práticas pedagógicas. Oferecer acesso a diferentes obras do gênero pode ampliar o repertório literário dos alunos. Para os 5% que já leram vários contos, atividades mais desafiadoras, como análise comparativa e produção textual, podem ser exploradas. A contextualização desses dados, considerando a realidade dos alunos e o acesso a diferentes tipos de literatura, é fundamental para planejar intervenções pedagógicas eficazes.

Em resumo, os dados revelam que a maioria dos alunos tem pouca ou nenhuma experiência com a leitura de contos maravilhosos, destacando a necessidade de promover o contato com o gênero por meio de estratégias pedagógicas adequadas. A leitura de diferentes obras e a realização de atividades que explorem as características dos contos maravilhosos podem enriquecer a formação literária dos estudantes.

Gráfico 10 – Respostas dos participantes à questão 10

Questão 10 - O que você acha que diferencia um conto maravilhoso de outros tipos de histórias?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise das respostas sobre o que diferencia um conto maravilhoso (Gráfico 10) revela que a maioria dos alunos (36%) reconhece a presença de "elementos mágicos ou sobrenaturais" como o principal diferencial. Tal dado sugere uma compreensão, ainda que básica, das características do gênero. Um número expressivo de alunos (27%) aponta para "coisas que não podem acontecer na vida real", demonstrando que entendem a natureza fantasiosa inerente aos contos

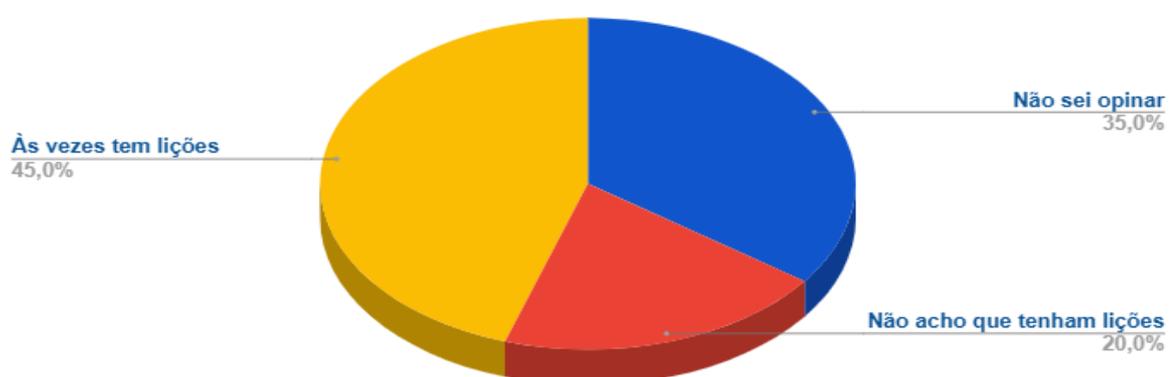
maravilhosos. No entanto, 23% dos alunos responderam "não sei", indicando uma possível falta de familiaridade ou aprofundamento com as características específicas do gênero. A opção "personagens engraçados", escolhida por 14% dos alunos, sugere uma associação, talvez influenciada por outras narrativas, com o humor, o que pode ser um ponto a ser explorado em discussões sobre as diferentes nuances dos contos maravilhosos.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a pergunta é eficaz em captar a percepção dos alunos sobre o gênero, mas poderia ser complementada com exemplos concretos para auxiliar na diferenciação. A predominância da resposta "elementos mágicos ou sobrenaturais" indica um entendimento central do gênero, enquanto as demais respostas revelam diferentes níveis de compreensão e possíveis interpretações alternativas. Contextualizar essas respostas com a experiência de leitura dos alunos é fundamental para entender como eles constroem o significado do conto maravilhoso. Os resultados sugerem que, embora haja um entendimento geral sobre a presença do fantástico, é importante trabalhar com os alunos a especificidade dos contos maravilhosos, diferenciando-os de outros gêneros fantásticos ou humorísticos. Explorar exemplos de contos maravilhosos em sala de aula, destacando seus elementos característicos, pode ajudar os alunos a refinar sua compreensão e a apreciar a riqueza do gênero. A porcentagem significativa de alunos que responderam "não sei" reforça a necessidade de um trabalho mais aprofundado com o gênero, oferecendo oportunidades para que os alunos leiam, analisem e criem seus próprios contos maravilhosos.

Gráfico 11 – Respostas dos participantes à questão 11

Questão 11 - Você acha que os contos maravilhosos têm lições importantes?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

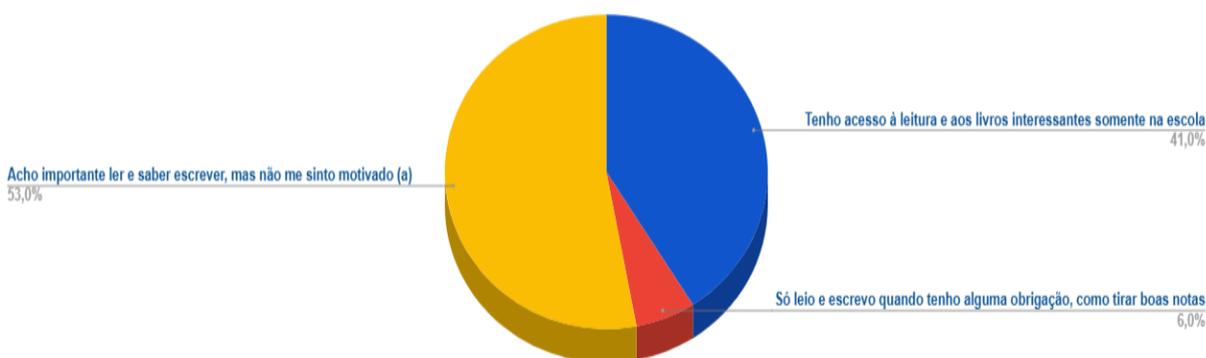
Os dados do Gráfico 11 revelam uma diversidade de opiniões sobre a presença de lições importantes em contos maravilhosos. A maioria dos respondentes (45%) adota uma posição intermediária, afirmando que esses contos “às vezes” trazem ensinamentos relevantes. Esse posicionamento sugere que a percepção do valor didático dos contos maravilhosos pode variar de acordo com a história específica ou a interpretação individual. Um segundo grupo expressivo (35%) demonstra incerteza sobre o tema, optando por “não sei opinar”. Essa indecisão pode indicar a necessidade de maior reflexão sobre o assunto ou a dificuldade em identificar mensagens e valores transmitidos pelas narrativas. Por fim, uma minoria (20%) expressa a convicção de que contos maravilhosos “não” contêm lições importantes, possivelmente questionando seu valor para além do entretenimento.

A pergunta utilizada no questionário, embora objetiva, abre espaço para diferentes interpretações do que constitui uma "lição importante". A alta porcentagem de respostas "não sei opinar" sugere a possibilidade de aprofundar a investigação em pesquisas futuras. Perguntas abertas ou qualitativas poderiam fornecer *insights* mais ricos sobre as razões por trás da incerteza e as diferentes perspectivas sobre o papel dos contos maravilhosos. A inclusão de exemplos de lições potenciais ou a discussão prévia sobre o tema também poderiam contribuir para respostas mais elaboradas.

Gráfico 12 – Respostas dos participantes à questão 12

Questão 12 - Existe algo mais do que gostaria de compartilhar sobre você, seus gostos e preferências a respeito da leitura e da escrita?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

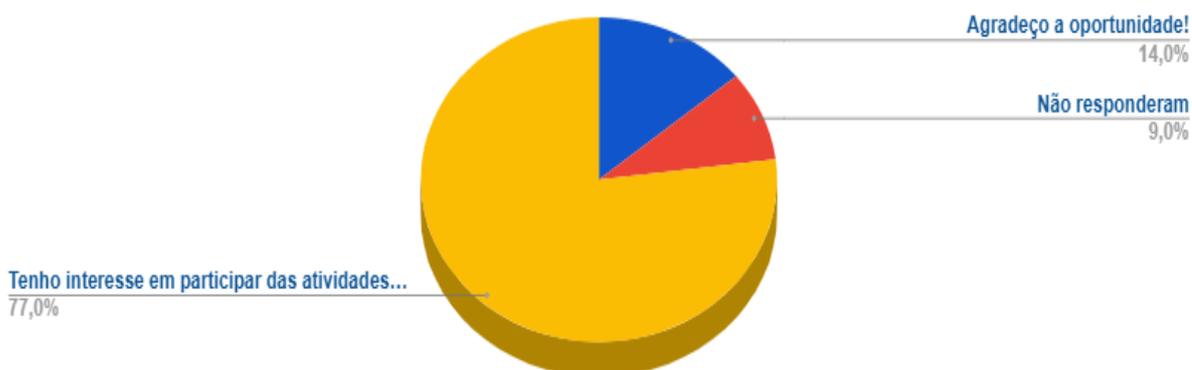
As respostas abertas da questão 12 (Gráfico 12) sobre gostos e preferências em relação à leitura e escrita revelam nuances importantes sobre a motivação e o acesso dos alunos. A maioria (53%) afirma reconhecer a importância da leitura e escrita, mas não se sente motivada ou demonstra preguiça para praticá-las. Um grupo significativo (41%) relata ter acesso à leitura e a livros interessantes apenas no ambiente escolar, sugerindo uma limitação de oportunidades fora da escola. Uma pequena parcela (6%) afirma ler e escrever somente por obrigação, como para obter boas notas.

Seguindo os critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a inclusão de uma pergunta aberta permite aos alunos expressarem suas opiniões e experiências, complementando as informações obtidas pelas perguntas fechadas. A predominância de respostas indicando falta de motivação, apesar da compreensão da importância da leitura e escrita, sugere a necessidade de estratégias que tornem essas práticas mais prazerosas e significativas para os alunos. O acesso limitado a materiais de leitura fora do ambiente escolar reforça a importância de iniciativas que promovam a leitura em casa, como o empréstimo de livros ou a criação de bibliotecas comunitárias. Os resultados indicam que, embora haja uma compreensão generalizada da importância da leitura e da escrita, a motivação intrínseca e o acesso a recursos são fatores limitantes para muitos alunos. A falta de motivação e a associação da leitura e escrita com obrigações escolares apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que conectem essas habilidades com os interesses dos alunos, tornando-as mais relevantes e prazerosas. Aumentar o acesso a livros e materiais de leitura fora da escola também é crucial para fomentar o hábito da leitura e da escrita.

Gráfico 13 – Respostas dos participantes à questão 13

Questão 13 - Muito obrigada por participar! Se você quiser adicionar algo mais, fique à vontade!

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

As respostas abertas acerca da questão 13 (Gráfico 13) mostram que a grande maioria dos alunos (77%) expressou interesse em participar de atividades relacionadas ao aprendizado da Língua Portuguesa. Esse dado é bastante positivo, indicando um alto nível de engajamento e motivação para aprender. Um grupo menor (14%) agradeceu à oportunidade de participar da pesquisa, demonstrando educação e reconhecimento pela iniciativa. Por fim, uma pequena parcela (9%) optou por não adicionar nenhum comentário.

Seguindo os critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a inclusão de uma pergunta aberta ao final do questionário é uma prática recomendada, pois permite aos participantes expressarem suas opiniões e contribuírem com informações que não foram contempladas nas perguntas fechadas. A alta porcentagem de alunos interessados em atividades de Língua Portuguesa sugere que a pesquisa despertou a curiosidade e o desejo de aprofundar o conhecimento na disciplina. A ausência de respostas negativas ou críticas também é um indicador positivo.

Os resultados demonstram o potencial para o desenvolvimento de atividades e projetos que explorem o interesse dos alunos pelo aprendizado da Língua Portuguesa. A porcentagem de alunos que não responderam, embora pequena, deve ser considerada. É importante investigar, em futuras pesquisas, os motivos que levaram esses alunos a não se manifestarem, buscando formas de incluí-los nas atividades propostas. Em conclusão, a análise indica um cenário favorável ao desenvolvimento

de ações que promovam o aprendizado da Língua Portuguesa, aproveitando o alto nível de interesse demonstrado pelos alunos.

6.1.1 Análise geral do questionário dos estudantes

A análise geral do questionário dos alunos, com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), revela a eficácia das perguntas em captar nuances e particularidades do comportamento e das preferências dos alunos. A clareza na formulação das questões e a categorização adequada das respostas permitiram uma interpretação objetiva e detalhada dos dados. No entanto, a inclusão de perguntas qualitativas adicionais poderia proporcionar *insights* mais profundos sobre as motivações e barreiras enfrentadas pelos estudantes em relação à leitura e à escrita.

Em síntese, a análise revela uma turma com interesses diversificados e uma base sólida de engajamento em leitura, embora com áreas que demandem atenção específica, como a motivação para a escrita e o conhecimento sobre gêneros literários específicos. As informações obtidas orientam a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e diversificadas, que considerem as particularidades dos estudantes em termos de gênero, faixa etária e preferências individuais. Além disso, ressaltam a importância de promover o acesso a materiais literários e de transformar a leitura e a escrita em práticas mais significativas e integradas à vida cotidiana dos alunos. Ao abordar essas necessidades de forma estruturada e sensível, é possível fomentar um ambiente educacional que valorize a diversidade, estimule a criatividade e promova o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme preconizado por Gerhardt e Silveira (2009).

6.2 Questionário dos pais e/ou responsáveis

Além da aplicação do questionário aos estudantes (Apêndice G), também se aplicou um questionário aos pais ou responsáveis (Apêndice H), com o objetivo de verificar o nível de conhecimento sobre o gênero literário abordado no projeto e, principalmente, avaliar a motivação e o apoio que os alunos recebem em casa em relação às atividades de leitura e escrita.

O questionário foi enviado a todos os responsáveis pelos 22 (vinte e dois) alunos matriculados na turma do sexto ano do ensino fundamental II, buscando obter

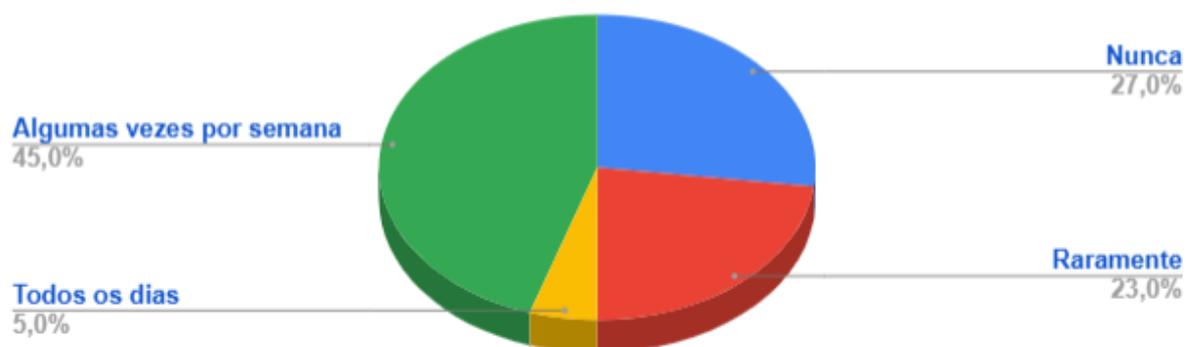
uma visão mais ampla do contexto familiar e das influências externas no processo de aprendizagem dos estudantes. A professora/pesquisadora enfrentou algumas dificuldades em reunir todos os documentos, pois nem todos os pais cumpriram o prazo para entrega. Contudo, com esforço e paciência, conseguiu recolher todas as respostas necessárias, garantindo que a análise fosse completa e representativa.

Esse instrumento permitiu compreender melhor os hábitos de leitura em casa, as expectativas dos pais e a forma como as famílias incentivam a prática literária. As respostas fornecidas pelos responsáveis ajudaram a ajustar a abordagem do projeto, criando uma conexão entre as atividades escolares e o ambiente familiar, fortalecendo a importância do apoio familiar na formação literária dos estudantes. Dessa maneira, o questionário para os pais auxiliou no alinhamento dos objetivos do projeto com a realidade cotidiana dos alunos. Seguem as respostas do referido questionário nos Gráficos 14 a 23, a seguir.

Gráfico 14 – Respostas dos pais dos participantes à questão 1

Questão 1 - Com que frequência seu filho(a) estuda em casa?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados sobre a frequência de estudos em casa revela um cenário preocupante em relação aos hábitos de estudo dos alunos. Os resultados apontados no Gráfico 14 mostram que 45% dos alunos estudam "algumas vezes por semana", enquanto uma parcela significativa nunca estuda (27%) ou raramente estuda (23%). Apenas 5% dos alunos mantêm uma rotina diária de estudos, indicando que os hábitos de estudo regulares não estão consolidados na maioria dos lares.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão foi bem estruturada para captar a regularidade dos estudos domiciliares, oferecendo opções que permitem uma visão clara da distribuição das práticas de estudo. O contexto familiar e educacional é fundamental para interpretar esses dados, pois a falta de estudos em casa pode estar relacionada a diversos fatores, como ausência de acompanhamento familiar, falta de um ambiente adequado para estudos ou desmotivação dos alunos.

A predominância de estudos ocasionais (45%) sugere que, embora exista algum comprometimento com os estudos extra-classe, não há uma rotina estabelecida. Mais preocupante é o fato de que 50% dos alunos (somando os que "nunca" e "raramente" estudam) praticamente não desenvolvem atividades de estudo fora do ambiente escolar, o que pode impactar significativamente seu desempenho acadêmico.

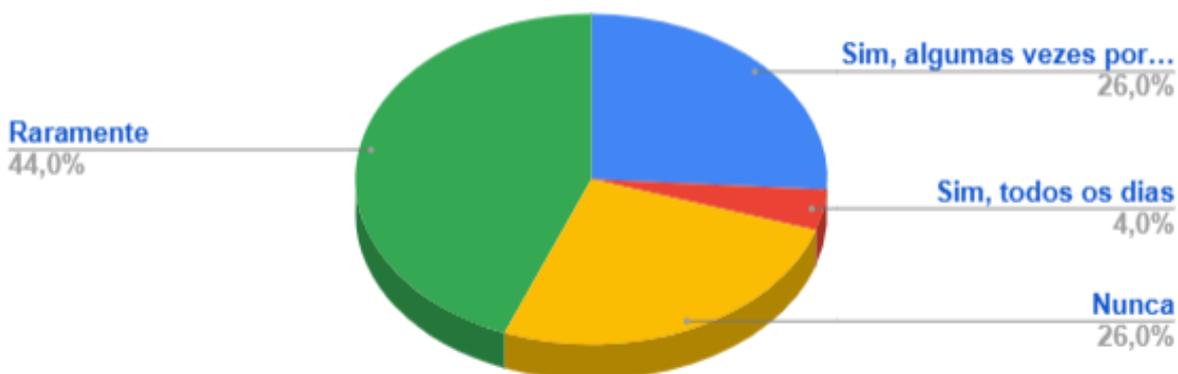
Esses resultados podem orientar intervenções pedagógicas importantes, como o desenvolvimento de programas de orientação para pais sobre a importância dos estudos em casa, a criação de estratégias para estabelecer rotinas de estudo, a implementação de atividades que motivem o estudo extraclasse e o acompanhamento mais próximo dos alunos que não possuem hábitos de estudo.

Em conclusão, os dados revelam uma necessidade urgente de fortalecer a cultura do estudo domiciliar. O baixo percentual de alunos que estudam diariamente (5%) indica que é necessário um trabalho conjunto entre escola e família para desenvolver hábitos de estudo mais consistentes. A alta proporção de alunos que estudam ocasionalmente ou não estudam em casa sugere a necessidade de intervenções específicas para criar uma rotina de estudos mais efetiva e sustentável.

Gráfico 15 – Respostas dos pais dos participantes à questão 2

Questão 2 - Seu filho(a) costuma ler em casa?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados referentes aos hábitos de leitura domiciliar apresenta um panorama que merece atenção especial. Ao examinar os resultados do Gráfico 15, apenas 4% dos alunos mantêm uma rotina diária de leitura em casa. Esse número é extremamente baixo e sugere que a leitura não é uma atividade prioritária no ambiente doméstico para a maioria dos estudantes. Além disso, 26% dos alunos realizam leituras algumas vezes por semana, o que, embora seja um número um pouco mais encorajador, ainda representa uma minoria. O dado mais alarmante, no entanto, é que 44% dos alunos raramente leem e 26% nunca praticam a leitura em ambiente doméstico. Isso significa que 70% dos alunos têm pouco ou nenhum contato com a leitura fora da escola, o que é preocupante.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a estrutura da pergunta permitiu uma clara identificação dos padrões de leitura domiciliar. Esses padrões são fundamentais para entender o contexto em que os alunos estão inseridos. O contexto sociocultural é crucial para compreender esses resultados, pois a baixa frequência de leitura pode estar relacionada a diversos fatores. Entre eles, podem-se citar a falta de acesso a materiais de leitura em casa, a ausência de exemplo familiar de leitores, ou mesmo a competição com entretenimentos digitais, que muitas vezes são mais atraentes para os jovens.

A análise revela que apenas 30% dos alunos, somando os que leem diariamente e algumas vezes por semana, mantêm algum tipo de regularidade na prática da leitura em casa. Este dado é particularmente preocupante quando se

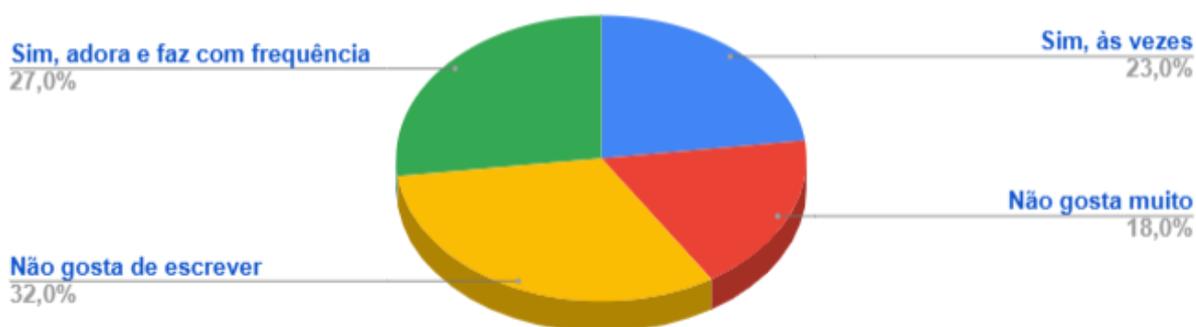
considera a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo, vocabular e cultural dos estudantes. A leitura tem uma influência direta no desempenho escolar em todas as disciplinas, pois amplia o vocabulário, melhora a compreensão de textos e estimula o pensamento crítico. Portanto, a falta de hábito de leitura pode ter consequências significativas no aprendizado dos alunos.

Além disso, é importante desenvolver ações que tornem a leitura uma atividade mais atraente e prazerosa para os estudantes. Isso pode incluir a utilização de tecnologias digitais para complementar a leitura tradicional, como *e-books* e audiolivros, que pode ser mais acessível e interessante para os jovens. Em suma, o cenário apresentado indica uma urgente necessidade de fortalecimento da cultura leitora no ambiente familiar. O baixíssimo percentual de leitores diários (4%) e a alta proporção de alunos que raramente ou nunca leem em casa (70%) apontam para a necessidade de uma intervenção coordenada entre escola e família.

Gráfico 16 - Respostas dos pais dos participantes à questão 3

Questão 3 - Seu filho(a) gosta de escrever histórias ou textos em casa?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados sobre o interesse dos alunos em escrever histórias ou textos em casa revela um cenário dividido em relação às práticas de escrita. Os resultados do Gráfico 16 mostram que 27% dos alunos "adoram e fazem com frequência" atividades de escrita, enquanto 23% escrevem "às vezes", totalizando 50% dos alunos com alguma disposição positiva para a escrita. Por outro lado, uma parcela significativa demonstra resistência a essa prática, com 32% que "não gostam de escrever" e 18% que "não gostam muito", somando 50% dos alunos com uma relação negativa com a escrita.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão foi estruturada de forma a permitir uma compreensão clara das atitudes dos alunos em relação à escrita criativa em casa. É importante considerar o contexto educacional e familiar ao interpretar esses dados, pois a resistência à escrita pode estar relacionada a diversos fatores, como dificuldades de expressão escrita, falta de estímulo adequado ou experiências anteriores negativas.

A divisão equilibrada entre alunos que têm uma relação positiva com a escrita (50%) e aqueles que demonstram resistência (50%) sugere a necessidade de estratégias diferenciadas de intervenção. Para o grupo que já demonstra interesse, é importante manter e ampliar o estímulo através de atividades criativas e desafiadoras. Já para o grupo que apresenta resistência, é necessário desenvolver abordagens que tornem a escrita mais atraente e menos intimidadora.

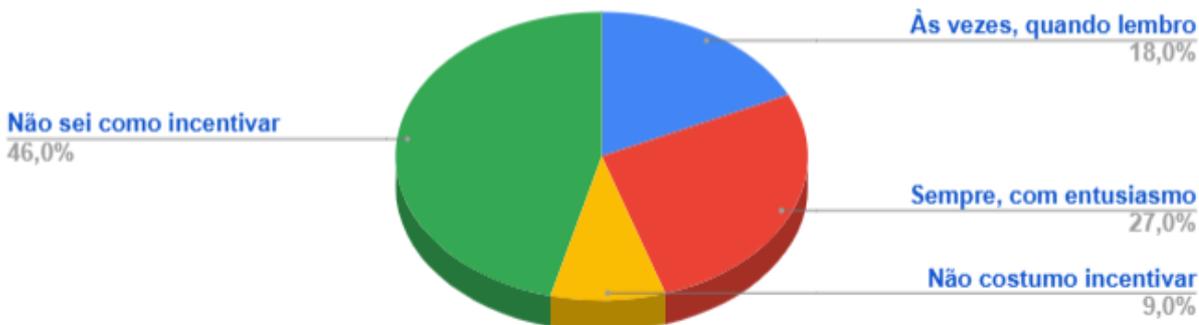
Estes resultados indicam a importância de implementar estratégias pedagógicas variadas, como oficinas de escrita criativa, projetos de narrativas colaborativas, uso de tecnologias digitais para produção textual e atividades que conectem a escrita com os interesses pessoais dos alunos. Além disso, é fundamental trabalhar a autoestima e a confiança dos alunos em relação à sua capacidade de expressão escrita.

Em conclusão, os dados revelam um cenário que demanda atenção especial ao desenvolvimento das habilidades de escrita. A existência de um grupo significativo que demonstra resistência à escrita (50%) indica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e desenvolver estratégias que tornem a escrita uma atividade mais prazerosa e significativa para todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente favorável à expressão criativa.

Gráfico 17 – Respostas dos pais dos participantes à questão 4

Questão 4 - Você incentiva seu filho(a) a ler em casa?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados referentes ao incentivo à leitura por parte dos pais ou responsáveis revela um cenário desafiador. Os resultados do Gráfico 17 mostram que apenas 27% dos pais incentivam a leitura "sempre, com entusiasmo", enquanto 18% incentivam "às vezes, quando lembram". O dado mais preocupante indica que 46% "não sabem como incentivar" e 9% "não costumam incentivar", totalizando 55% dos responsáveis que não promovem efetivamente o hábito da leitura em casa.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão foi elaborada de forma a identificar não apenas a frequência do incentivo, mas também a qualidade dessa interação. O contexto familiar é crucial para interpretar esses dados, pois a alta porcentagem de pais que não sabem como incentivar pode estar relacionada a diversos fatores, como baixa escolaridade, falta de repertório literário próprio ou desconhecimento sobre a importância da leitura no desenvolvimento educacional. A análise revela que menos da metade dos responsáveis (45%, somando os que incentivam sempre e às vezes) mantém algum tipo de estímulo à leitura em casa. Esse dado é particularmente significativo quando correlacionado com os baixos índices de leitura dos alunos, sugerindo uma relação direta entre o incentivo familiar e o desenvolvimento do hábito de leitura.

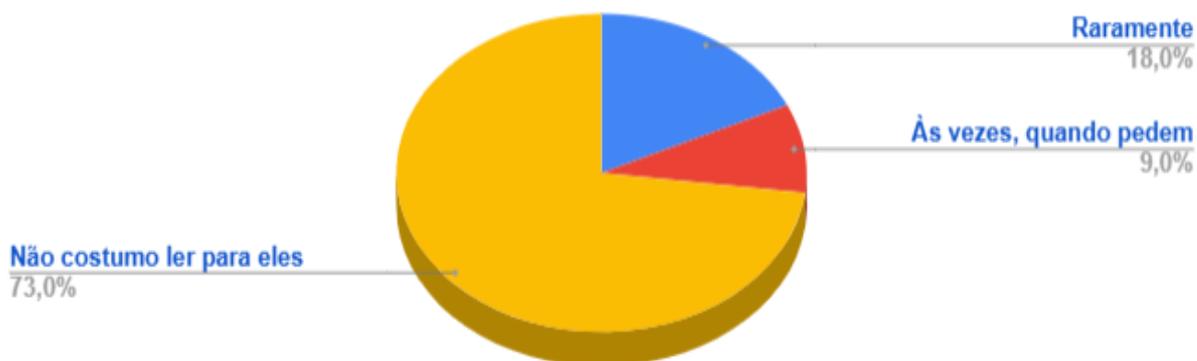
Em conclusão, o cenário apresentado aponta para uma necessidade crítica de fortalecer a parceria entre escola e família no desenvolvimento do hábito da leitura. O alto percentual de pais que não sabem como incentivar (46%) sugere que programas de formação e orientação familiar são essenciais para transformar essa realidade. É

fundamental desenvolver estratégias que capacitem os responsáveis a se tornarem agentes ativos no processo de formação de leitores.

Gráfico 18 – Respostas dos pais dos participantes à questão 5

Questão 5 - Você costuma ler livros ou histórias para seu filho(a)?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados sobre o hábito dos pais lerem para seus filhos revela um cenário extremamente preocupante. Os resultados do Gráfico 18 mostram que uma expressiva maioria de 73% dos pais "não costuma ler para eles", enquanto 18% realizam essa atividade "raramente" e apenas 9% leem "às vezes, quando pedem". Chama atenção a ausência total de pais que mantêm uma rotina regular de leitura compartilhada com seus filhos.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão evidencia claramente a falta de engajamento dos pais na prática da leitura compartilhada. Esse dado é particularmente alarmante quando se considera que a leitura realizada pelos pais é um dos principais fatores para o desenvolvimento do interesse pela leitura nas crianças, além de fortalecer vínculos afetivos e contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

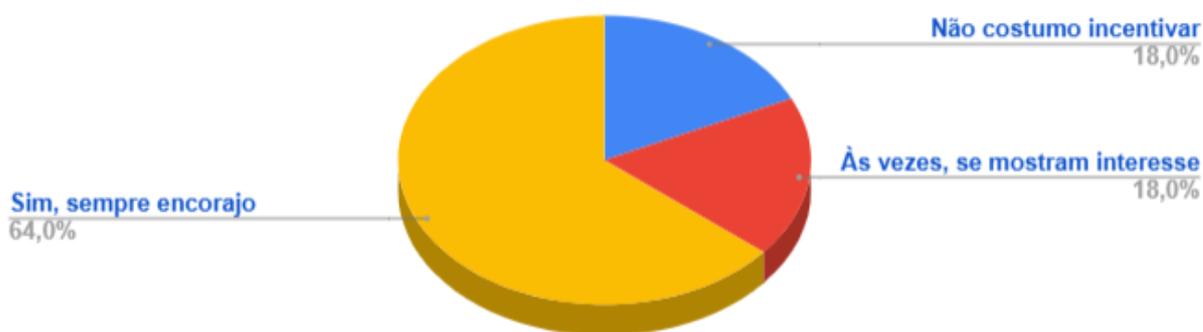
O alto percentual de pais que não costumam ler para os filhos (73%) pode estar relacionado a diversos fatores, como falta de tempo, desconhecimento da importância dessa prática, insegurança na leitura ou ausência de repertório literário. Quando somados aos que raramente leem (18%), tem-se 91% das famílias que praticamente não praticam a leitura compartilhada, um dado que pode explicar parcialmente os baixos índices de interesse pela leitura observados nos alunos.

Em conclusão, o cenário apresentado revela uma lacuna significativa na prática da leitura compartilhada entre pais e filhos. A predominância quase absoluta de famílias que não mantêm esse hábito (91% somando os que não costumam ler e os que raramente leem) indica a necessidade de uma intervenção educacional que não apenas oriente, mas também capacite e motive os pais a incorporarem a leitura compartilhada em sua rotina familiar.

Gráfico 19 – Respostas dos pais dos participantes à questão 6

Questão 6 - Você incentiva seu filho(a) a escrever histórias ou textos?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados sobre o incentivo dos pais à escrita revela um cenário mais positivo em comparação com outros aspectos anteriormente analisados. Ao se observar os resultados do Gráfico 19, percebe-se que 64% dos pais "sempre encorajam" seus filhos a escrever histórias ou textos. Este dado representa uma maioria significativa de responsáveis que estão engajados neste aspecto crucial da formação educacional. O fato de que uma parcela tão grande de pais esteja ativamente envolvida no estímulo à escrita é um indicativo promissor de que muitos reconhecem a importância dessa habilidade para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus filhos.

Além disso, outros 18% dos pais incentivam a escrita "às vezes, se mostram interesse", o que demonstra que, mesmo que não seja uma prática constante, há uma abertura para o estímulo quando as crianças demonstram curiosidade ou vontade de

escrever. Os restantes 18% "não costumam incentivar", o que ainda deixa espaço para melhorias, mas não diminui o impacto positivo dos dados gerais.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão permitiu identificar claramente os níveis de engajamento dos pais no incentivo à escrita. É particularmente interessante notar que, diferentemente do observado em relação à leitura, há um envolvimento mais expressivo dos pais quando se trata de estimular a produção textual de seus filhos.

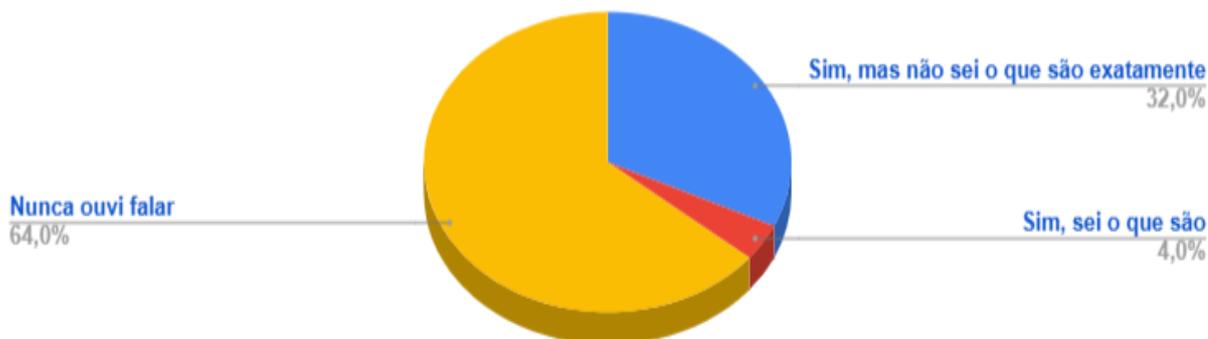
A análise mostra que 82% dos pais, somando os que sempre encorajam e os que incentivam às vezes, mantêm algum tipo de estímulo à escrita. Esse dado é positivo e promissor, sugerindo que a maioria dos pais reconhece a importância da escrita no desenvolvimento educacional de seus filhos. Mesmo que nem todos saibam como realizar este incentivo da maneira mais efetiva, o interesse já é um passo importante. Esses resultados indicam um potencial significativo para o desenvolvimento de programas que possam orientar os pais sobre como transformar esse interesse em incentivo efetivo. Algumas estratégias podem incluir oficinas de produção textual para famílias, onde pais e filhos possam aprender juntos técnicas de escrita criativa, e o compartilhamento de técnicas de estímulo à escrita criativa. Além disso, a criação de projetos que envolvam a escrita colaborativa entre pais e filhos pode fortalecer ainda mais esse vínculo e tornar a prática da escrita uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Em conclusão, o cenário apresentado é encorajador, com uma expressiva maioria de pais (64%) ativamente engajados no incentivo à escrita. No entanto, ainda há espaço para melhorias, especialmente em relação aos 18% que não costumam incentivar. É importante aproveitar essa predisposição positiva da maioria dos pais para fortalecer ainda mais as práticas de incentivo à escrita no ambiente familiar. Integrar essas práticas com estratégias de estímulo à leitura pode criar um ambiente ainda mais rico e propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. Ao unir esforços para promover tanto a leitura quanto a escrita, pode-se contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, reparando-os melhor para os desafios acadêmicos e pessoais que enfrentarão no futuro.

Gráfico 20 – Respostas dos pais dos participantes à questão 7

Questão 7 - Você já ouviu falar sobre contos maravilhosos?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Os dados sobre o conhecimento dos pais acerca dos contos maravilhosos revelam um cenário preocupante em relação ao domínio desse importante gênero literário. Os resultados do Gráfico 20 mostram que apenas 4% dos pais "já ouviram falar e sabem o que são" contos maravilhosos, enquanto 32% "já ouviram falar, mas não sabem exatamente o que são". O dado mais alarmante indica que 64% dos pais "nunca ouviram falar" sobre este tipo de narrativa.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão evidencia uma significativa lacuna no conhecimento literário dos pais. Esse dado é particularmente relevante quando se considera que os contos maravilhosos são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, compreensão narrativa e formação cultural das crianças, além de serem importantes ferramentas para o incentivo à leitura.

A análise revela que 96% dos pais (somando os que nunca ouviram falar e os que não sabem exatamente o que são) não possuem um conhecimento adequado sobre contos maravilhosos. Essa falta de familiaridade pode explicar, em parte, a dificuldade em promover experiências de leitura significativas em casa, uma vez que este gênero literário é especialmente atraente para crianças em idade escolar. Os resultados da análise indicam uma necessidade urgente de implementação de programas de formação literária voltados para os pais. Esses programas poderiam incluir oficinas sobre gêneros literários infantis, que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e imaginação das crianças.

A apresentação de contos maravilhosos, tanto clássicos quanto contemporâneos, seria uma parte essencial dessas oficinas. Esses contos, com suas

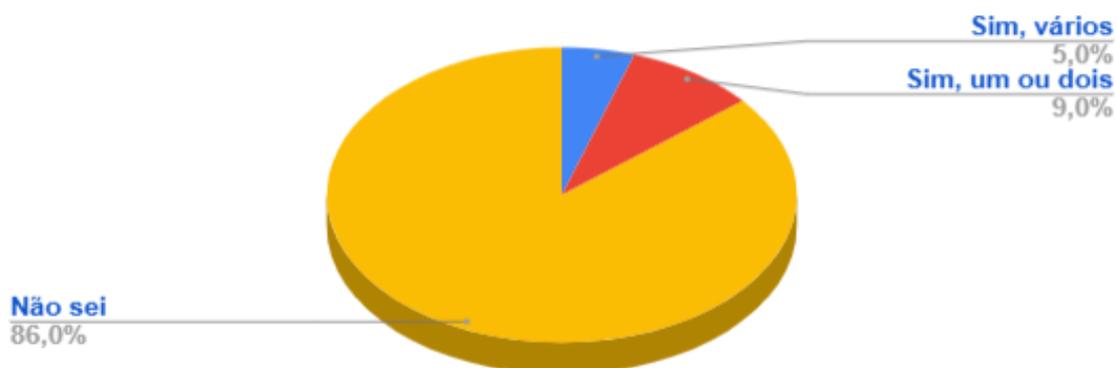
narrativas ricas e envolventes, têm o poder de capturar a imaginação das crianças e estimular seu interesse pela leitura. Além disso, é importante que os pais recebam orientações sobre como utilizar essas narrativas no desenvolvimento da leitura e da imaginação de seus filhos. Muitas vezes, os pais podem não estar cientes de como integrar essas histórias no cotidiano de maneira que enriqueça a experiência literária das crianças. Ao aprenderem a contar histórias, discutir temas e incentivar a criatividade através dos contos maravilhosos, os pais podem desempenhar um papel ativo e eficaz no incentivo à leitura.

Em conclusão, o cenário apresentado aponta para uma significativa deficiência no conhecimento dos pais sobre um gênero literário fundamental para a formação leitora das crianças. O alto percentual de desconhecimento (96%) sugere que muitos pais não estão familiarizados com os contos maravilhosos e, portanto, não estão utilizando este recurso valioso no incentivo à leitura. Isso destaca a necessidade de ações educativas que possam familiarizar os pais com esses contos, capacitando-os para utilizarem este recurso no desenvolvimento cultural de seus filhos. Ao promover uma maior compreensão e apreciação dos contos maravilhosos, podemos ajudar a criar um ambiente mais rico e estimulante para o desenvolvimento literário das crianças, fortalecendo assim a base para seu crescimento intelectual e emocional.

Gráfico 21 – Respostas dos pais dos participantes à questão 8

Questão 8 - Seu filho (a) já leu algum conto maravilhoso?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Os dados sobre o contato dos alunos com contos maravilhosos revelam um cenário bastante preocupante. Os resultados do Gráfico 21 apontam que apenas 5% dos alunos já leram "vários" contos maravilhosos, enquanto 9% leram "um ou dois".

O dado mais alarmante indica que 86% dos pais "não sabem opinar" sobre a leitura deste gênero por seus filhos, sugerindo um significativo distanciamento do acompanhamento das práticas de leitura.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a questão evidencia não apenas o baixo contato dos alunos com os contos maravilhosos, mas também a falta de conhecimento dos pais sobre as experiências literárias de seus filhos. Esse dado é especialmente relevante quando correlacionado com a questão anterior, onde 64% dos pais afirmaram nunca ter ouvido falar sobre contos maravilhosos.

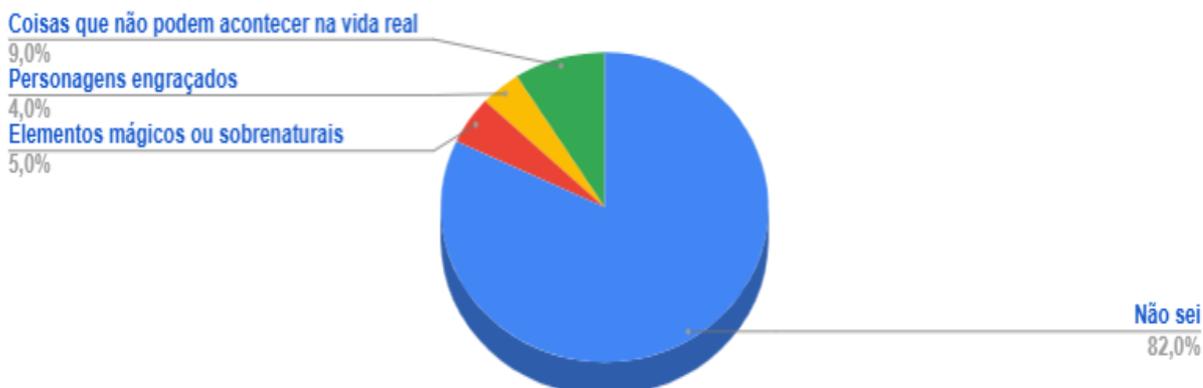
A análise mostra que apenas 14% dos alunos (somando os que leram vários e os que leram um ou dois) têm contato confirmado com este gênero literário. O alto percentual de pais que não sabem opinar (86%) pode indicar tanto a falta de comunicação sobre práticas de leitura entre pais e filhos quanto o desconhecimento sobre o que caracteriza um conto maravilhoso. Esses resultados indicam a necessidade urgente de ações que promovam não apenas o contato dos alunos com os contos maravilhosos, mas também a conscientização dos pais sobre a importância deste gênero literário. Algumas estratégias podem incluir a criação de clubes de leitura focados em contos maravilhosos, oficinas de contação de histórias e programas de formação para pais sobre literatura infantil.

Em conclusão, o cenário apresentado revela uma significativa lacuna tanto no acesso dos alunos aos contos maravilhosos quanto no conhecimento dos pais sobre as práticas de leitura de seus filhos. O alto percentual de pais que não sabem opinar (86%) sugere a necessidade de estabelecer uma ponte mais efetiva entre família, escola e literatura, promovendo um ambiente mais propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura e do conhecimento desse importante gênero literário.

Gráfico 22 – Respostas dos pais dos participantes à questão 9

Questão 9 - O que você acha que diferencia um conto maravilhoso de outros tipos de histórias?

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

Quanto à pergunta "O que você acha que diferencia um conto maravilhoso de outros tipos de histórias?", as respostas apresentadas no Gráfico 22 revelam um resultado significativo: a grande maioria dos alunos (82%) indicou "não sei opinar" sobre as características distintivas de um conto maravilhoso. Esse dado expressivo sugere uma possível lacuna no conhecimento teórico sobre os elementos que caracterizam este gênero literário. As demais respostas se distribuem entre "coisas que não podem acontecer na vida real" (9%), "elementos mágicos ou sobrenaturais" (5%) e "personagens engraçados" (4%).

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), a alta porcentagem de alunos que não souberam opinar pode indicar duas situações principais: ou os estudantes têm contato com contos maravilhosos, mas não conseguem identificar suas características distintivas, ou há uma exposição limitada a este gênero literário no ambiente escolar. A presença de respostas que mencionam elementos fantásticos e sobrenaturais (somando 14% entre "coisas que não podem acontecer" e "elementos mágicos") demonstra que alguns alunos já conseguem identificar aspectos fundamentais do gênero maravilhoso.

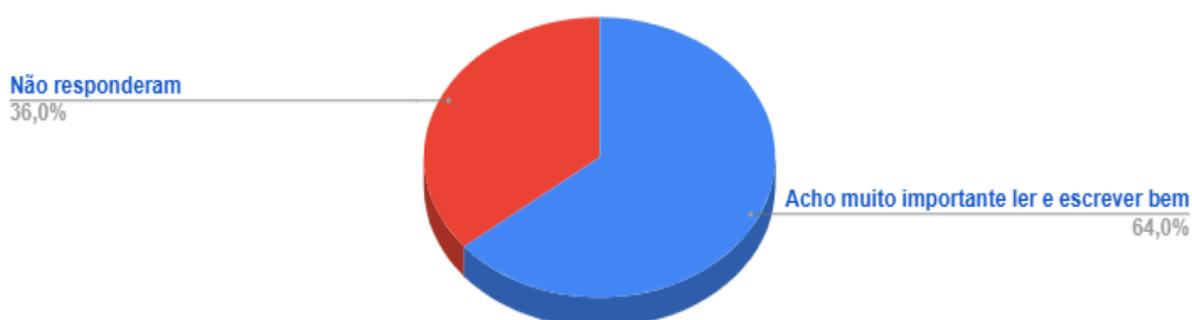
Esses resultados são particularmente relevantes para o planejamento pedagógico, pois indicam a necessidade de trabalhar mais explicitamente as características do gênero conto maravilhoso, proporcionar maior exposição a exemplos deste tipo de narrativa e desenvolver atividades que ajudem os alunos a identificar e compreender os elementos distintivos do gênero.

Em conclusão, o alto percentual de alunos que não souberam opinar sobre as características do conto maravilhoso sugere uma oportunidade de aprofundamento no trabalho com este gênero literário. A presença de algumas respostas que identificam elementos fantásticos indica que existe uma base inicial de compreensão que pode ser expandida através de intervenções pedagógicas direcionadas. É fundamental que essas intervenções sejam planejadas de forma a construir gradualmente o conhecimento sobre o gênero, partindo dos elementos já conhecidos pelos alunos para uma compreensão mais ampla e estruturada das características do conto maravilhoso.

Gráfico 23 – Respostas dos pais dos participantes à questão 10

Questão 10 - Muito obrigada! Se quiser compartilhar algo relacionado ao tema, fique à vontade!

Em percentual (%)



Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados referentes à última questão do questionário (Gráfico 23), que ofereceu aos participantes a oportunidade de compartilhar comentários adicionais sobre o tema, apresentou resultados interessantes. Do total de respondentes, 64% expressaram que consideram muito importante ler e escrever bem, demonstrando uma consciência significativa sobre a relevância das habilidades de letramento. Por outro lado, 36% dos alunos optaram por não responder a esta questão aberta.

Com base nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), o alto percentual de alunos que reconhecem a importância da leitura e escrita sugere uma compreensão madura sobre o valor dessas habilidades em sua formação. Esse dado é particularmente relevante quando consideramos que se trata de uma pergunta aberta, onde os alunos tiveram liberdade para expressar suas opiniões. A taxa de não respondentes (36%) pode ser interpretada como natural em questões abertas, onde

alguns participantes podem se sentir menos confortáveis para expressar opiniões pessoais.

Em conclusão, os resultados desta questão são encorajadores, pois indicam que a maioria dos alunos possui uma percepção positiva sobre a importância da leitura e escrita. Este reconhecimento pode ser um fator facilitador para o desenvolvimento de futuras atividades pedagógicas voltadas para o aprimoramento dessas habilidades. O fato de que quase dois terços dos alunos fizeram questão de expressar essa opinião, mesmo em uma questão opcional, sugere um engajamento significativo com o tema e uma base promissora para o trabalho com diferentes gêneros textuais e atividades de produção escrita.

6.2.1 Análise geral do questionário dos pais e/ou responsáveis

A análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos pais e/ou responsáveis revela um panorama bastante completo sobre os hábitos de estudo, leitura e escrita no contexto familiar. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a compreensão do ambiente familiar é essencial para interpretar as práticas educacionais dos alunos, uma vez que este contexto influencia diretamente o processo de aprendizagem.

Em conclusão, a análise abrangente dos dados evidencia a necessidade de uma abordagem integrada que envolva a escola e a família no fortalecimento dos hábitos de estudo, leitura e escrita dos alunos, pais e famílias. Baseando-se nos critérios de Gerhardt e Silveira (2009), torna-se evidente que intervenções direcionadas e colaborativas são essenciais para superar as barreiras identificadas.

A implementação de programas de orientação para pais, o desenvolvimento de atividades escolares que incentivem a leitura e a escrita, e a promoção do conhecimento sobre gêneros literários específicos, como os contos maravilhosos, constituem passos fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais propício ao crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Essa sinergia entre diferentes atores do processo educativo é crucial para a formação de leitores e escritores competentes, preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e culturais do futuro.

6.3 Questionário da professora regente do ano anterior

A fim de verificar a metodologia utilizada pela professora regente da turma no ano letivo anterior, aplicou-se um questionário (Apêndice I) com questões que pudessem compreender os meios e estratégias empregados pela professora em suas aulas em relação às práticas de leitura e escrita, bem como a maneira que as aulas foram conduzidas para desenvolver estas habilidades. Esse instrumento permitiu conhecer e compreender os recursos utilizados pela professora durante sua prática em sala de aula, bem como, verificar as abordagens pedagógicas e atividades aplicadas no cotidiano escolar destes estudantes, oferecendo uma visão detalhada sobre como essas práticas contribuíram para o aprendizado dos alunos e para a formação de competências relacionadas à leitura e à escrita. Assim, entende-se que quando se tem conhecimento sobre como eram trabalhadas essas habilidades, pode-se ter um norte para dar continuidade a um trabalho com maior qualidade.

Esse questionário foi de grande relevância para atingir os objetivos desta pesquisa, possibilitando uma prática significativa para os estudantes e para a pesquisadora. A seguir, apresenta-se uma análise das respostas da professora. A partir das respostas fornecidas pela professora regente da turma no questionário aplicado, procedeu-se à análise dos dados obtidos, à luz dos pressupostos teóricos de Gerhardt e Silveira (2009). Essa análise visou a compreender as práticas pedagógicas adotadas em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no ano letivo anterior, identificando os métodos, estratégias e recursos utilizados em sala de aula. Buscou-se, assim, construir um panorama do trabalho realizado, visando ao planejamento e implementação de ações pedagógicas futuras, para dar continuidade e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

- Questão 01: "Quais metodologias de ensino você utilizou para ensinar língua portuguesa?"
 - a. Aulas expositivas
 - b. Trabalhos em grupo
 - c. Aprendizagem baseada em projetos
 - d. Espaço para a leitura literária
 - e. Leitura com o uso do livro didático
 - f. Uso de tecnologias

- g. Atividades de análise gramatical
- h. Produção de textos
- i. Outras (por favor, especifique): _____

A professora regente marcou todas as opções apresentadas na questão, indicando que utiliza uma variedade de metodologias no ensino de língua portuguesa e ainda fez uma observação adicional, ressaltando que procura relacionar as atividades às datas comemorativas que tenham significado para a realidade dos estudantes, um aspecto que pode ser visto como uma tentativa de tornar o ensino mais contextualizado e relevante para os alunos. A análise da primeira questão da pesquisa, que investiga as metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, evidencia a adoção de uma abordagem eclética e diversificada pela docente. A utilização combinada de aulas expositivas, trabalhos em grupo, aprendizagem baseada em projetos, leitura literária, leitura com livro didático, tecnologias, atividades de análise gramatical e produção textual, indica uma preocupação em contemplar diferentes estilos de aprendizagem e oferecer um leque variado de experiências aos alunos. Essa diversificação metodológica pressupõe a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e exige estratégias que atendam às particularidades de cada indivíduo.

A ênfase na contextualização do ensino, materializada na prática de relacionar as atividades a datas comemorativas significativas para a realidade dos estudantes, reforça o compromisso com uma aprendizagem mais significativa e conectada ao universo sociocultural dos alunos. Essa estratégia corrobora as ideias de Gerhardt e Silveira (2009), que defendem a importância de integrar o conteúdo acadêmico ao contexto de vida dos aprendizes, promovendo a relevância do conhecimento e estimulando o engajamento e a motivação. A inclusão de práticas de leitura literária e o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem demonstram a preocupação em preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. O contato com diferentes gêneros e a familiarização com as novas tecnologias de informação e comunicação são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Em síntese, a professora regente anterior demonstra uma postura atenta às demandas do contexto educacional atual, buscando articular estratégias tradicionais e contemporâneas para promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa. A

combinação de metodologias ativas, como trabalhos em grupo e aprendizagem baseada em projetos, com práticas de leitura e o uso de tecnologias, configura um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, potencializando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas dos alunos. Tanto a regente anterior quanto a professora/pesquisadora utilizam as mesmas estratégias, garantindo continuidade na abordagem pedagógica.

- Questão 2: “Você costumava trabalhar com gêneros textuais nas suas aulas? Se sim, quais gêneros foram mais abordados em sua turma do quinto ano?”
 - a. Fábulas
 - b. Contos Maravilhosos
 - c. Poemas e poesias
 - d. Textos Informativos
 - e. Notícias
 - f. Histórias em quadrinhos
 - g. Relatos pessoais
 - h. Outros (por favor, especifique): _____

A análise das respostas da professora regente revelou que, entre os gêneros textuais abordados em suas aulas no quinto ano, o gênero contos maravilhosos não foi mencionado como um dos mais utilizados. Isso não significa que o gênero tenha sido totalmente negligenciado, mas sugere que não foi o foco principal. De fato, a professora destacou que os gêneros mais trabalhados foram fábulas, histórias em quadrinhos, relatos pessoais e textos informativos. Essa escolha reflete uma abordagem pedagógica que privilegia uma diversidade textual, mas também revela uma lacuna no trabalho com os contos maravilhosos, um gênero fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantil.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), os contos maravilhosos são essenciais não só para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas, mas também para o estímulo à fantasia, ao pensamento crítico e à imaginação. No contexto educacional, especialmente no ensino infantil, esses contos oferecem uma oportunidade única para explorar as tradições culturais, desenvolver a criatividade dos estudantes e provocar uma reflexão crítica sobre a realidade.

Essa ausência de contos maravilhosos nas práticas pedagógicas da professora

merece atenção, especialmente porque a BNCC (Brasil, 2018) orienta que, tanto no 5º quanto no 6º ano, os alunos devem ser incentivados a criar e compreender narrativas ficcionais, incluindo contos populares. No 5º ano, especificamente, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de trabalhar com narrativas, como os contos de fadas e outros contos maravilhosos, que apresentam elementos de fantasia e características peculiares de enredo, personagens e construção narrativa.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 171) estabelece que os alunos devem desenvolver:

[...] narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador [...].

Com base nessa orientação, a ausência do gênero contos maravilhosos, nas aulas da professora regente do ano anterior pode ser considerada uma lacuna pedagógica, já que a BNCC (Brasil, 2018) sugere que seja trabalhado para fomentar a criação e compreensão de narrativas ficcionais. A professora regente atual, que é esta pesquisadora, segue essa orientação e utiliza os contos maravilhosos em suas aulas, reconhecendo a riqueza desse gênero como uma ferramenta poderosa para incentivar a leitura e a escrita. A inclusão dos contos maravilhosos reflete uma prática pedagógica alinhada à BNCC (Brasil, 2018), ao promover a criação e compreensão de narrativas ficcionais.

A reflexão sobre essa escolha pedagógica, portanto, aponta para a necessidade de ampliar o repertório textual dos estudantes, incorporando gêneros que conectem o imaginário à experiência cultural. Trabalhar com contos maravilhosos oferece uma rica oportunidade para explorar tradições culturais e imaginativas, além de estimular a conexão dos alunos com o mundo ficcional e promover uma reflexão crítica sobre a realidade.

- Questão 3: “Como você incentivava a leitura entre os alunos?”
 - a) Indicando livros e permitindo escolhas de leitura
 - b) Realizando atividades de leitura individual e em grupo.
 - c) Promovendo seminários de leitura que culminaram em debates
 - d) Outras abordagens (por favor, especifique): _____

A professora regente ao selecionar a resposta “a) Indicando livros e permitindo escolhas de leitura” e “b) Realizando atividades de leitura individual e em grupo”, sinaliza que, indicando e permitindo a escolha dos alunos, e realizando atividades de leitura individual e em grupo, alinha-se às recomendações de Gerhardt e Silveira (2009) para o desenvolvimento da competência leitora. Segundo esses autores, a leitura deve ser encarada como uma prática social que envolve a interação entre o leitor, o texto e o contexto, e o professor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento dessa competência.

Ao indicar livros e, ao mesmo tempo, permitir que os alunos escolham suas leituras, a professora atua como mediadora entre eles e o universo literário, apresentando-lhes obras que podem ampliar seus horizontes e despertar seu interesse pela leitura, enquanto respeita a individualidade e a autonomia de cada um. A liberdade de escolha permite que os alunos selecionem textos que lhes sejam significativos e com os quais possam se identificar, favorecendo o engajamento e o prazer da leitura. Gerhardt e Silveira (2009) destacam a importância de se considerar os interesses e as experiências prévias dos alunos no processo de seleção de leituras, a fim de torná-lo mais motivador e significativo.

A combinação de atividades de leitura individual e em grupo também contribui para o desenvolvimento da competência leitora. A leitura individual permite que cada aluno construa sua própria interpretação do texto, desenvolvendo habilidades de compreensão e análise. Por outro lado, as atividades em grupo promovem a interação e a troca de ideias, permitindo que os alunos confrontem suas interpretações, ampliem seus pontos de vista e desenvolvam habilidades de argumentação e de escuta. Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam a importância da interação social na construção do sentido do texto e no desenvolvimento da competência leitora.

Em síntese, a abordagem da professora regente, que alia a indicação de livros à liberdade de escolha e integra atividades individuais e em grupo, esteve alinhada às perspectivas de Gerhardt e Silveira (2009) sobre o ensino da leitura, pois valorizou a interação, a autonomia e o significado na construção da competência leitora.

- Questão 4: “Como você incentivava a produção escrita dos alunos?”
 - a) Através de redações obrigatórias
 - b) Oferecendo temas variados para escrita
 - c) Promovendo concursos de escrita

- d) Proporcionando liberdade de escolha dos temas
- e) Outras abordagens (por favor, especifique): _____

Ao optar pelas alternativas "b) Oferecendo temas variados para escrita" e "d) Proporcionando liberdade de escolha dos temas", a professora regente demonstrou uma abordagem que privilegia a autonomia, a criatividade e a motivação dos alunos no processo de produção escrita. A oferta de temas variados expõe os estudantes a diferentes gêneros e contextos comunicativos, enriquecendo seu repertório e ampliando sua compreensão das diversas possibilidades da escrita. Simultaneamente, a liberdade de escolha permite que os alunos selecionem temas que lhes sejam relevantes e significativos, favorecendo o engajamento e a produção de textos mais autênticos e expressivos.

A ênfase na autonomia e na motivação, como estratégias para incentivar a produção escrita, alinha-se às perspectivas de Gerhardt e Silveira (2009), que destacam a importância desses fatores para o desenvolvimento da competência escritora. Ao conceder aos alunos a liberdade de escolher os temas sobre os quais desejam escrever, a professora regente promove o protagonismo e a responsabilidade no processo de aprendizagem, estimulando o interesse e a criatividade. Essa prática reconhece que a escrita se torna mais significativa quando o aluno se identifica com o tema e se sente motivado a explorá-lo.

Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009) argumentam que a produção escrita não deve ser vista apenas como um exercício técnico, mas como uma oportunidade para que os alunos expressem suas ideias, sentimentos e perspectivas. A abordagem adotada pela professora regente, ao valorizar a liberdade de escolha e a diversidade temática, cria um espaço propício para que os alunos desenvolvam sua voz autoral e sua capacidade de se comunicar de forma autêntica e criativa.

A professora regente do ano anterior demonstrou um esforço significativo em tornar a produção escrita mais personalizada e interessante para os alunos, ao oferecer temas variados e proporcionar liberdade de escolha na escrita. Essa abordagem, alinhada a uma perspectiva pedagógica que valoriza a autonomia, criatividade e expressão pessoal, favoreceu o desenvolvimento de habilidades de escrita de forma mais orgânica e motivadora, contribuindo para a formação de escritores mais competentes e confiantes.

A professora regente atual, por sua vez, continua essa prática, incentivando as produções dos alunos com a mesma proposta de oferecer temas diversificados e promovendo concursos tanto em sala de aula quanto na escola. Ela também proporciona momentos de liberdade na escolha dos temas, permitindo que os estudantes explorem suas próprias ideias. Além disso, utiliza metodologias como a escrita em dupla, a escrita colaborativa com a turma e a reescrita de textos, promovendo o trabalho em grupo e o desenvolvimento contínuo das habilidades de escrita. Essas práticas não só incentivam a criatividade e o engajamento dos alunos, mas também fortalecem o processo de aprendizagem, garantindo uma abordagem pedagógica que estimula o pensamento crítico e a expressão individual.

- Questão 5: “Você utilizava a tecnologia (como computadores, tablets, celulares, outros) para incentivar a produção escrita?”
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Sim, raramente utilizei
 - c) Não, nunca utilizei para este objetivo
 - d) Não, nunca utilizei tecnologias em minhas aulas

Ao selecionar a alternativa "b) Sim, raramente utilizei", em relação à utilização de tecnologia para incentivar a produção escrita, a professora regente indicou que, embora reconheça o potencial das ferramentas tecnológicas nesse contexto, sua aplicação em sala de aula ainda é limitada e esporádica. Essa escolha sugere que fatores como a disponibilidade de recursos, a preparação do professor ou mesmo a preferência por metodologias tradicionais podem influenciar a integração da tecnologia nas práticas pedagógicas.

A utilização infrequente da tecnologia para fins pedagógicos, no entanto, pode representar uma oportunidade perdida de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Como apontam Gerhardt e Silveira (2009), a tecnologia oferece um amplo leque de recursos que podem facilitar a aprendizagem e estimular a criatividade dos alunos, especialmente na área da produção escrita - plataformas digitais, *softwares* educacionais e outras ferramentas tecnológicas podem proporcionar aos alunos novas formas de expressão, colaboração e interação com a escrita -, entretanto, as autoras também ressaltam que a eficácia da integração da tecnologia na educação depende de fatores como a formação adequada do professor,

o acesso a recursos tecnológicos e a sua utilização de forma planejada e integrada aos objetivos de aprendizagem. A simples presença da tecnologia em sala de aula não garante sua efetividade; é necessário que o professor saiba como utilizá-la de forma a intensificar o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

A professora pesquisadora atual, regente da turma, aprecia o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, reconhecendo seu potencial para enriquecer as atividades de ensino. No entanto, um dos principais desafios enfrentados por ela é a qualidade da rede de Wi-Fi que, muitas vezes, frustra a intenção de uma proposta de atividade tecnológica.

Em síntese, a resposta "Sim, raramente utilizei" dada pela professora regente do ano anterior sugere que, apesar de também reconhecer as possibilidades da tecnologia, tem dificuldades em integrá-la de forma sistemática às suas práticas de ensino. Superar esses desafios e explorar as oportunidades oferecidas pela tecnologia pode contribuir significativamente para uma abordagem mais moderna, diversificada e motivadora no ensino da escrita.

- Questão 6: "Muito obrigada por compartilhar suas práticas! Suas respostas contribuirão para a pesquisa. Se desejar, sinta-se à vontade para adicionar qualquer comentário adicional"

A resposta da professora regente à questão final do questionário, "Agradeço a oportunidade de participar da tua pesquisa, espero ter contribuído. Boa sorte!", expressa uma atitude positiva e colaborativa em relação à pesquisa. Embora breve, a mensagem demonstra abertura ao diálogo e interesse em contribuir para a investigação, sugerindo uma valorização da reflexão sobre a prática pedagógica e da importância da pesquisa na educação.

6.3.1 Análise geral do questionário da professora regente do ano anterior

A disposição da professora regente em participar da pesquisa e seu tom cordial na resposta final, ainda que sem comentários adicionais sobre suas práticas, podem ser interpretados como indícios de uma postura reflexiva e aberta ao diálogo sobre o ensino. Essa atitude se alinha aos princípios de reflexão prática e colaboração defendidos por Gerhardt e Silveira (2009), que enfatizam a importância da

autoavaliação e da busca constante pelo aprimoramento profissional. Dessa forma, de acordo com as autoras, a reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. A disposição em participar de pesquisas e em compartilhar suas experiências contribui para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os processos de ensino e aprendizagem e para a melhoria contínua da educação.

A ausência de comentários adicionais por parte da professora, no entanto, pode ser interpretada de diferentes maneiras. Pode refletir, por exemplo, limitações de tempo ou a percepção de que as respostas anteriores já forneceram informações suficientes para a pesquisa. Alternativamente, pode indicar uma certa reserva em relação à exposição de suas práticas ou uma menor familiaridade com processos de autoavaliação e reflexão crítica. Independentemente do motivo, a participação da professora na pesquisa representa uma valiosa contribuição para a compreensão das práticas pedagógicas no contexto investigado.

6.4 O instrumento diário de bordo

O uso do diário de bordo como instrumento nesta pesquisa revelou-se uma escolha metodológica estratégica para o acompanhamento e a análise detalhada do desenvolvimento das atividades pedagógicas. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o diário de bordo é uma ferramenta valiosa para a coleta de dados qualitativos, pois permite o registro de informações detalhadas e ricas sobre o contexto em estudo, oferecendo um panorama holístico do ambiente de pesquisa. De maneira semelhante, Ludke e André (1986) destacam que esse tipo de registro sistemático e reflexivo é essencial para compreender os processos educativos em sua totalidade, incluindo interações, engajamento e resultados.

Durante todas as aulas, a professora/pesquisadora utilizou o diário de bordo documentando as atividades realizadas, suas percepções e as falas dos alunos. Também registrou os desafios enfrentados, os sucessos obtidos e as adaptações necessárias ao longo do processo. Essa prática não só possibilitou um acompanhamento detalhado das atividades, mas também serviu como ferramenta para tomadas de decisão, refinamento das propostas pedagógicas e avaliação do impacto das estratégias utilizadas.

Além disso, o diário de bordo incluiu registros dos próprios alunos que, individualmente ou em grupo, anotavam suas opiniões sobre as atividades. Esse envolvimento não apenas incentivou o engajamento dos estudantes, mas também proporcionou à professora/pesquisadora uma perspectiva diferenciada sobre o impacto das propostas pedagógicas. A participação ativa dos alunos no registro gerou entusiasmo e tornou o processo de documentação mais dinâmico e participativo, reforçando o valor do diário de bordo como um recurso metodológico significativo.

6.4.1 Reflexões metodológicas e alcance dos objetivos

O diário de bordo, ao capturar percepções e reflexões detalhadas, contribuiu para atingir os seguintes objetivos específicos desta pesquisa:

1. **registro sistemático e detalhado das observações:** as anotações realizadas ao longo de todo o processo documentaram com profundidade os desafios, descobertas, *insights* e reflexões da professora-pesquisadora, conforme preconizado por Bogdan e Biklen (1994). Esse registro minucioso permitiu uma análise aprofundada das práticas e estratégias implementadas, fornecendo uma base confiável para responder às questões de pesquisa;
2. **documentação das atividades propostas:** o registro das práticas pedagógicas no diário de bordo validou a implementação das estratégias planejadas e permitiu avaliar seu impacto sobre os alunos. O entusiasmo dos estudantes ao participar do processo de registro reforça a eficácia das atividades em estimular o interesse pela leitura e escrita.
3. **captura de dados sobre engajamento e interação dos alunos:** as observações documentadas no diário de bordo, complementadas por registros visuais, possibilitaram uma análise das interações, expressões e níveis de engajamento dos estudantes. Essa abordagem fornece evidências concretas da eficácia das estratégias pedagógicas.

6.4.2 Respostas às questões de pesquisa

1. **Como o diário de bordo contribuiu para documentar as etapas, *insights*, desafios, descobertas e reflexões ao longo do processo de pesquisa?**

O diário de bordo, ao registrar de maneira detalhada as percepções da professora/pesquisadora e as contribuições dos alunos, ofereceu uma visão abrangente e aprofundada do processo investigativo. Essa prática permitiu capturar nuances e contextos que poderiam passar despercebidos por outros métodos de coleta de dados, como questionários ou observações estruturadas, alinhando-se ao que Bogdan e Biklen (1994) descrevem como a riqueza dos dados qualitativos.

2. Como o registro no diário de bordo contribuiu para comprovar a implementação das estratégias pedagógicas planejadas?

Os registros sistemáticos das atividades realizadas, das adaptações feitas e das respostas dos alunos forneceram uma documentação clara e confiável do processo pedagógico. Essa documentação serviu não apenas como evidência da execução das estratégias, mas também como base para ajustes e melhorias, validando as práticas propostas e oferecendo *insights* valiosos para a análise e avaliação do impacto pedagógico, conforme enfatizado por Ludke e André (1986).

O uso do diário de bordo como instrumento nesta pesquisa proporcionou uma base sólida para a análise qualitativa do processo pedagógico, permitindo à professora-pesquisadora captar, refletir e aprimorar suas práticas. Essa escolha metodológica demonstrou-se alinhada às diretrizes propostas por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), consolidando-se como um recurso valioso para a documentação, análise e avaliação de intervenções educativas. Além disso, o envolvimento ativo dos alunos no registro contribuiu para o fortalecimento do engajamento e da participação, ampliando o impacto positivo das atividades pedagógicas.

6.5 Os registros fotográficos e em vídeo

A utilização de imagens e vídeos como ferramentas de coleta de dados na pesquisa seguiu as diretrizes estabelecidas por Bogdan e Biklen (1994), que destacam a importância de registros visuais como formas de documentar e compreender as dinâmicas educacionais. Durante as atividades propostas, a

professora realizou diversos registros fotográficos e audiovisuais, que se mostraram cruciais para capturar momentos-chave da interação entre os alunos, além de suas expressões e níveis de engajamento.

Os alunos, que já possuíam autorização para o uso de suas imagens, participaram ativamente dessas atividades, e algumas fotos foram compartilhadas pela equipe diretiva no Facebook da escola, criando um vínculo de visibilidade e valorização do processo educativo. Um dos momentos de maior empolgação foi durante a criação das aulas sobre contos maravilhosos, em que os alunos demonstraram grande motivação e entusiasmo. A energia e o engajamento deles foram claramente evidenciados nas imagens capturadas, servindo como um indicativo do sucesso da proposta pedagógica.

Além das fotos, vídeos também foram gravados, especialmente das aulas criadas pelos alunos que, por sua vez, demonstraram grande satisfação ao poder utilizar seus celulares, ferramenta que só é permitida em atividades com fins pedagógicos. Esse momento foi especialmente significativo, pois ofereceu aos estudantes uma oportunidade de explorar um recurso tecnológico de maneira construtiva e integrada ao processo de aprendizagem.

A análise dos registros visuais permitiu à professora observar e refletir sobre o nível de participação, as interações entre os estudantes e suas expressões individuais durante as atividades. Esses registros não apenas documentaram a empolgação e o engajamento, mas também serviram como material rico para uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da sala de aula, alinhando-se ao objetivo da pesquisa de capturar imagens que pudessem fornecer *insights* sobre as interações sociais e o envolvimento dos estudantes.

Em relação à questão central da pesquisa, as imagens e vídeos capturados foram fundamentais para responder a como esses registros podem contribuir para uma análise mais detalhada das práticas de leitura e escrita. As imagens não apenas evidenciaram as emoções e reações dos alunos, mas também ilustraram as relações sociais dentro da sala de aula, permitindo que se compreendesse melhor o impacto das atividades no engajamento dos estudantes. Assim, a pesquisa não só alcançou seu objetivo de capturar momentos significativos, mas também possibilitou uma análise mais rica e detalhada das dinâmicas educacionais, oferecendo uma visão abrangente das interações e do envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem.

6.6 Os registros dos participantes

A análise dos dados da pesquisa também foi realizada por meio da coleta e organização dos registros escritos produzidos pelos estudantes ao longo das atividades propostas. A professora/pesquisadora manteve um sistema organizado para arquivar documentos, como produções escritas, desenhos e o planejamento da aula elaborado pelos alunos sobre contos maravilhosos. Esses registros, cuidadosamente organizados, foram utilizados durante o processo de análise dos dados, permitindo avaliar de forma detalhada a participação dos estudantes em cada atividade. Um dos objetivos específicos desta pesquisa consistia em coletar e organizar os registros escritos produzidos pelos estudantes durante as atividades, foi plenamente atingido.

A organização desses registros permitiu uma visão ampla do envolvimento dos alunos, possibilitando a identificação das percepções individuais de cada um, bem como o grau de engajamento nas propostas de incentivo à leitura e escrita. A coleta e organização dos registros escritos contribuíram significativamente para a compreensão da participação dos estudantes, fornecendo dados concretos sobre o envolvimento de cada aluno. Ao observar os registros, foi possível analisar não apenas o conteúdo produzido, mas também as abordagens e estratégias empregadas pelos alunos ao se engajarem com os contos maravilhosos, o que revela aspectos importantes sobre suas percepções, dificuldades e progressos.

Esses dados foram essenciais para a interpretação dos resultados da pesquisa, pois oferecem uma visão mais precisa dos níveis de compreensão e interesse dos estudantes. Além disso, possibilitam identificar padrões e diferenças nas respostas dos alunos, fornecendo *insights* valiosos para a análise do impacto das atividades propostas, e, assim, permitindo ajustes pedagógicos para futuras intervenções. A organização desses registros torna-se, portanto, uma ferramenta imprescindível para uma avaliação mais aprofundada e para o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes.

7 Projeto piloto (sequência didática)

7.1 Aula diagnóstica

A aula diagnóstica foi realizada em 6 momentos distintos: explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico (Apêndice G), aplicação do questionário diagnóstico, recolhimento do questionário, explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico dos pais ou responsáveis (Apêndice H), entrega aos estudantes dos questionários dos pais ou responsáveis e momento final.

Vygotsky (1998) enfatiza a relevância da avaliação inicial para compreender as habilidades dos alunos, o que possibilita identificar sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse diagnóstico é fundamental para que o educador forneça o apoio necessário, ajustando o ensino às necessidades dos estudantes e promovendo um aprendizado efetivo. Para Vygotsky (1998), o diagnóstico é crucial para criar experiências educacionais que, ao mesmo tempo em que desafiam, sejam adequadas ao estágio de desenvolvimento do aluno, impulsionando o progresso do conhecimento.

Antes de colocar em prática a aula diagnóstica, a professora/pesquisadora havia conversado informalmente com os estudantes falando sobre sua pesquisa e os informou que tinha intenção de realizar um trabalho com aquela turma e que eles fariam parte de uma pesquisa do seu curso de mestrado. Falou ainda que acreditava no potencial deles e que estava muito feliz com a possibilidade de tê-los como parte de seu estudo acadêmico. A notícia foi recebida através de comentários positivos, sorrisos e aplausos, o que motivou a professora e lhe deu a certeza de que poderia realizar um bom trabalho com aquele grupo.

A professora explicou ainda que pretendia aplicar um questionário com os estudantes e com seus pais e/ou responsáveis e que a participação de todos, embora que não fosse obrigatória, seria de extrema importância para sua pesquisa, que se tratava de perguntas simples sobre seus hábitos de estudo, leitura e escrita, tanto na escola, como em suas casas e sobre a motivação que recebiam dos seus responsáveis. Ressaltou ainda que seus dados pessoais não iriam ser publicados, apenas as respostas da turma, de forma geral.

Em um primeiro momento da aula diagnóstica, **explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico**, a professora/pesquisadora esclareceu aos

estudantes sobre o objetivo dos questionários, disse que, sendo eles participantes de seu estudo, precisava relatar quem são os participantes da sua pesquisa, bem como verificar seus gostos e preferências relacionados à leitura e à escrita e ao seu tema de estudo. Reforçou sobre a livre escolha deles em participar e se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que poderiam ter.

Segundo Gil (2008), os questionários são uma ferramenta eficaz para captar informações de maneira sistemática, permitindo ao pesquisador compreender melhor as características, opiniões e comportamentos dos participantes da pesquisa. No contexto descrito, a professora está utilizando o questionário para identificar os gostos, preferências e o perfil dos estudantes em relação à leitura e à escrita, o que se alinha ao que Gil (2008) destaca sobre a importância de estabelecer uma relação clara entre o instrumento e os objetivos da pesquisa.

Além disso, o autor enfatiza a importância de garantir a liberdade de participação, o que a professora/pesquisadora também fez ao esclarecer que a escolha de participar é voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Assim, o uso do questionário no início da aula diagnóstica pode ser visto como uma estratégia alinhada às recomendações de Gil (2008), que enfatiza a clareza na comunicação e o respeito à autonomia dos participantes pesquisados.

No momento inicial da **aplicação do questionário diagnóstico** (Apêndice G), a professora/pesquisadora distribuiu os questionários previamente elaborados e impressos aos estudantes presentes àquela aula. Explicou as instruções do questionário para garantir que todos compreendessem as perguntas antes de começarem a responder, bem como informou o tempo que tinham para registrar suas respostas.

A professora/pesquisadora procurou seguir as orientações de Gil (2008) sobre o uso de questionários, com ênfase na fase de aplicação. Gil (2008) destaca práticas essenciais para assegurar que o questionário alcance os objetivos da pesquisa e forneça resultados confiáveis, como os citados a seguir:

- **clareza das instruções:** fornecer orientações claras aos respondentes, como observa-se no relato prévio da professora, evitando dúvidas que comprometam as respostas;
- **preparo prévio:** planejar e testar os questionários antecipadamente, evidenciado no exemplo pela impressão prévia dos materiais;

- **ambiente favorável:** criar condições propícias, como controle do ambiente e delimitação do tempo para a atividade;
- **garantia de compreensão:** assegurar que os participantes entendam o conteúdo, refletido na explicação detalhada feita antes da aplicação.

As ações realizadas pela professora/pesquisadora, conforme Gil (2008), são essenciais para a qualidade dos dados e a eficácia do questionário como instrumento de pesquisa. Após término do prazo estipulado para resposta, aconteceu o momento de **recolhimento do questionário**. Dos 20 (vinte) alunos presentes àquela aula, todos optaram por responder e conseguiram entregar no prazo determinado. Os outros 2 (dois) alunos faltantes responderam na aula subsequente, totalizando 22 questionários respondidos.

No quarto momento, **explicação aos estudantes sobre o questionário diagnóstico dos pais ou responsáveis**, a professora/pesquisadora falou que, assim como eles, seus pais e/ou responsáveis, também participariam da pesquisa e que era de extrema importância que todos pudessem responder, bem como que os questionários fossem entregues na data estipulada. A professora/pesquisadora realizou as instruções de preenchimento dos questionários para garantir que todos pudessem compreender todos os procedimentos. A aula diagnóstica foi realizada em uma segunda-feira e os questionários deveriam retornar até a sexta-feira daquela mesma semana, acreditando ser um tempo hábil para que todos pudessem responder.

De acordo com Gil (2008), a coleta de dados em pesquisas educacionais exige planejamento cuidadoso e clareza nas instruções para garantir a compreensão e a participação dos envolvidos. No caso descrito, a professora/pesquisadora desempenhou um papel fundamental ao explicar detalhadamente o objetivo e os procedimentos do questionário diagnóstico, buscando assegurar a adesão dos pais ou responsáveis. O prazo estabelecido de 5 (cinco) dias úteis reflete uma preocupação em equilibrar o tempo necessário para responder ao questionário com a celeridade na coleta de dados, uma estratégia alinhada à recomendação de Gil (2008) para otimizar a eficiência e a eficácia do processo investigativo.

No momento da **entrega dos questionários aos estudantes**, todos os 20 (vinte) alunos presentes receberam o questionário destinado aos pais e/ou

responsáveis. Os 2 (dois) alunos que haviam faltado à aula diagnóstica tiveram acesso ao questionário no dia seguinte.

No **momento final**, a professora/pesquisadora agradeceu a participação e disposição dos estudantes em responder aos questionários, reforçando sobre a importância deles em sua pesquisa, a devolução da entrega dos questionários dos pais e/ou responsáveis dentro do prazo determinado, bem como no andamento das atividades posteriores que pretendia realizar, as quais seriam adaptadas com base nos interesses e necessidades identificados no questionário. Nessa fase, a professora/pesquisadora enfrentou dificuldades para reunir todos os documentos, pois alguns pais não entregaram os questionários dentro do prazo estipulado. Conseguiu obtê-los somente posteriormente, a tempo para realizar a análise necessária.

7.1.1 Conexões com o gênero conto maravilhoso

A análise das questões diagnósticas aplicadas aos estudantes revelou dados importantes que sustentam a escolha do gênero conto maravilhoso como eixo central do projeto piloto. Embora a professora regente responsável pela turma no ano anterior não tenha assinalado esse gênero como um dos mais trabalhados no questionário avaliativo, isso não significa que ele tenha sido completamente ausente no planejamento pedagógico. Contudo, sua ausência entre os gêneros destacados reforça a necessidade de maior ênfase nesse tipo de narrativa, especialmente considerando sua relevância para estudantes do sexto ano.

O gênero conto maravilhoso oferece um terreno fértil para o desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades fundamentais nesta etapa escolar. Ele desperta o imaginário, fomenta a criatividade e estabelece conexões com experiências culturais e emocionais que os estudantes encontram em outros contextos, como filmes, jogos e narrativas populares. Além disso, os resultados diagnósticos indicaram que, embora o cenário atual seja relativamente positivo, ainda há espaço para estratégias mais direcionadas que aumentem o engajamento e dialoguem melhor com os interesses da turma. O gênero conto maravilhoso, com suas histórias repletas de magia, elementos sobrenaturais e a fusão entre o real e o imaginário, oferece um cenário rico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa potencialidade é amplamente discutida por autores como Todorov (1975), que explora os limites do

fantástico e Schneuwly e Dolz (2004), que abordam os gêneros como ferramentas para práticas educativas.

Todorov (1975) define o fantástico como o momento de hesitação experimentado tanto pelo personagem quanto pelo leitor diante de acontecimentos aparentemente sobrenaturais. Essa característica cria um espaço de incerteza e exploração do imaginário que, no âmbito escolar, pode ser utilizado para estimular a criatividade dos estudantes. Ao trabalhar com contos maravilhosos, os estudantes entram em contato com esse universo de dúvidas e descobertas, o que desenvolve não apenas sua capacidade interpretativa, mas também sua habilidade de criar narrativas próprias, conectando-as a referências culturais diversas. Nesse sentido, Todorov (1975, p. 41) argumenta que o fantástico “existe enquanto uma fronteira, enquanto uma linha de equilíbrio instável”, o que pode ser uma metáfora para o papel formativo desse gênero na educação.

Schneuwly e Dolz (2004), por sua vez, defendem que os gêneros textuais desempenham um papel central no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como mediadores entre as práticas sociais e as competências escolares. Eles argumentam que trabalhar com gêneros como o conto maravilhoso permite articular a leitura e a escrita em contextos significativos, considerando tanto a função social quanto as especificidades estruturais do gênero. Segundo os autores, “o domínio progressivo dos gêneros textuais é também o domínio das formas de pensamento que eles veiculam” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 90), o que reforça a ideia de que atividades criativas e reescritas no contexto do conto maravilhoso podem promover aprendizagens mais profundas e integradas.

Nesse contexto, a proposta de utilizar o conto maravilhoso nas práticas pedagógicas, especialmente em um cenário no qual o diagnóstico indica espaço para maior engajamento, é estratégica. Esse gênero, ao explorar universos familiares por meio de filmes, jogos e outras narrativas populares, desperta interesse e promove o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Além disso, essas histórias permitem reflexões profundas sobre valores culturais, relações humanas e dilemas cotidianos, ainda que de forma simbólica e metafórica.

Os contos maravilhosos se apresentam como uma escolha promissora. Eles não apenas atendem às necessidades identificadas, como também oferecem possibilidades únicas de integração entre diferentes competências, como a produção textual criativa, a interpretação de textos e o trabalho coletivo em atividades lúdicas e

interativas. Enraizar o projeto piloto nesse gênero pode, portanto, contribuir para o fortalecimento do interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, além de fomentar uma relação mais afetiva e significativa com o ato de aprender. Nesse contexto, o gênero conto maravilhoso se destaca como uma escolha promissora, pois dialoga diretamente com os interesses e necessidades identificados no diagnóstico.

Ao abordar a relevância do uso de gêneros literários como os contos maravilhosos no processo de formação das capacidades linguísticas dos alunos, Bronckart (2004) enfatiza que a escolha de gêneros textuais deve estar vinculada às necessidades comunicativas e culturais dos estudantes, além de promover a reflexão e o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e sociais. Segundo o autor, os contos maravilhosos, como outros gêneros literários, possuem um valor simbólico e sociocultural importante, pois "trabalham com a imaginação e a fantasia, elementos fundamentais para a construção de significados e para o desenvolvimento da capacidade de expressão criativa" (Bronckart, 2004, p. 129). Esse tipo de abordagem, portanto, não só desenvolve a linguagem, mas também contribui para a formação de uma identidade crítica e criativa no estudante.

Analisando a preferência de 45% dos estudantes pelo tema de fantasia, tanto para leitura quanto para escrita, reforça a escolha do conto maravilhoso. Esse gênero, caracterizado por narrativas que exploram o imaginário, elementos mágicos e sobrenaturais, é ideal para atender à curiosidade e ao desejo de imersão em mundos fictícios, expressos por uma parcela significativa dos alunos. Além disso, temas como mistério (23%) e aventura (18%) também possuem espaço dentro do conto maravilhoso, uma vez que esses elementos frequentemente aparecem como componentes fundamentais das histórias desse gênero. Assim, é possível abarcar uma diversidade de preferências e ampliar o engajamento dos estudantes.

A relevância do gênero escolhido também se fundamenta na necessidade de estímulo para os 14% que demonstraram desinteresse pela leitura e pelos 45% que revelaram uma relação distante com a escrita. O conto maravilhoso, com sua estrutura envolvente e criativa, oferece oportunidades de explorar narrativas dinâmicas e acessíveis, promovendo um contato mais prazeroso e menos intimidador com a leitura e a escrita. Além disso, o fato de 50% dos estudantes realizarem leitura em casa demonstra que há espaço para expandir o hábito de leitura para o ambiente escolar, utilizando histórias fascinantes como ponto de partida para atividades pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a abordagem pedagógica que se alinha ao gênero. O conto maravilhoso, por sua natureza imaginativa, incentiva a criatividade e a expressão pessoal, elementos cruciais para desenvolver habilidades de escrita. As atividades planejadas podem incluir exercícios como a criação de personagens, a construção de cenários fantásticos e a elaboração de enredos cheios de mistério e aventura, promovendo o protagonismo dos estudantes em suas produções. Além disso, a escolha do conto maravilhoso vai ao encontro da valorização da literatura como ferramenta para desenvolver habilidades críticas e criativas. Esse gênero permite trabalhar aspectos como a intertextualidade, a análise de valores e conceitos morais presentes nas narrativas, e o estímulo à empatia e ao pensamento reflexivo. Tais características não apenas tornam a leitura mais significativa, mas também contribuem para uma formação integral dos estudantes.

Esse aspecto pode ser relacionado com as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) no que diz respeito à abordagem de gêneros textuais como ferramentas para o desenvolvimento das competências de linguagem. Esses autores destacam que trabalhar com gêneros textuais, como o conto maravilhoso, proporciona uma situação didática rica para a formação integral do estudante, pois integra leitura, escrita e reflexão crítica sobre o texto e o contexto.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são ferramentas que facilitam a conexão entre as práticas de linguagem e os conhecimentos escolares, desempenhando um papel importante no desenvolvimento de habilidades complexas ligadas à comunicação e ao pensamento reflexivo. Essa perspectiva dialoga com a proposta apresentada, já que o trabalho com o conto maravilhoso não apenas estimula a criatividade e a expressão pessoal, mas também permite a análise de valores, conceitos morais e intertextualidade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

Portanto, as atividades sugeridas, como a criação de personagens e cenários fantásticos, a elaboração de enredos e a reflexão sobre os conteúdos morais presentes nos contos, vão ao encontro do que Schneuwly e Dolz (2004) defendem: o uso pedagógico dos gêneros para promover uma formação que valorize tanto o domínio técnico quanto a sensibilidade e a criticidade dos estudantes. Portanto, a escolha do gênero conto maravilhoso para o projeto piloto é fundamentada tanto pelos dados do diagnóstico quanto pelas possibilidades pedagógicas que este gênero proporciona. Ao atender às preferências dos estudantes e ao oferecer atividades que

despertem o interesse e o prazer pela leitura e escrita, o projeto se torna um espaço de aprendizado dinâmico, criativo e transformador.

7.1.2 Aplicação do projeto piloto (sequência didática)

O projeto pedagógico piloto, intitulado **Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano**, foi desenvolvido por esta professora/pesquisadora e aplicado ao longo de 9 aulas de 45 minutos, totalizando 405 minutos (ou 6 horas e 45 minutos) de atividades organizadas e planejadas em forma de uma SD que, acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta é uma organização pedagógica fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e permite aos professores planejar e estruturar as atividades de maneira que o conteúdo seja abordado de forma gradual e sistemática, favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

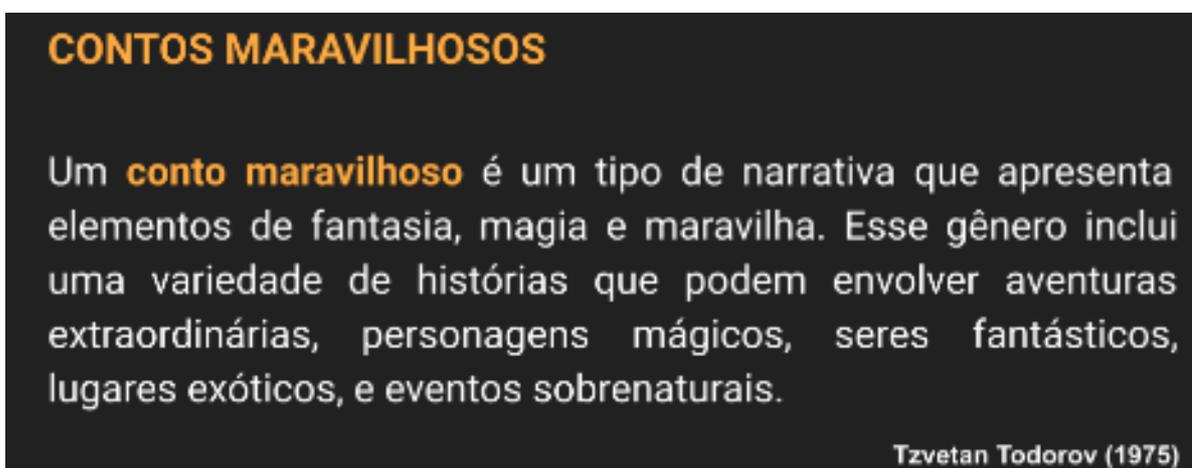
No contexto do projeto pedagógico piloto "**Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano**", as atividades realizadas ao longo das 9 aulas foram cuidadosamente planejadas para que os alunos passassem por diferentes etapas de aprendizagem: desde a introdução aos contos maravilhosos, passando pela criação e reescrita de histórias, até a apresentação de suas próprias produções. Essa estruturação seguiu uma lógica progressiva, onde cada aula contribuiu para o desenvolvimento das habilidades necessárias, refletindo exatamente o que os autores propõem quanto ao papel da SD: promover a aprendizagem de forma organizada, intencional e adaptada ao contexto do grupo de alunos.

Ao relacionar essa estrutura com as ideias de Bronckart (2006), é possível justificar a escolha da SD, destacando a relevância dos contos maravilhosos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Trabalhar com gêneros textuais que possuem relevância sociocultural e simbólica é fundamental, pois esses textos oferecem oportunidades de ampliação das práticas de linguagem e favorecem a construção de sentidos no contexto escolar. Ainda enfatiza que "[...] a aprendizagem de línguas se dá, sobretudo, pela apropriação e circulação de textos, que são práticas sociais, imersas em um contexto cultural e simbólico" (Bronckart, 2006, p. 89). Dessa forma, os contos maravilhosos, como gêneros ricos em símbolos e significados, são instrumentos poderosos para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos

alunos, ao mesmo tempo em que os conectam com aspectos culturais e históricos significativos.

As **aulas 1 e 2 da SD** tiveram como tema a pré-leitura e como objetivo geral apresentar aos estudantes o projeto de leitura de contos maravilhosos, buscando identificar suas experiências e conhecimentos a respeito do gênero, através da realização de uma discussão inicial, trazendo alguns exemplos de textos e autores de contos maravilhosos. O tempo total de aula foi de 90 minutos = 2h/aula, distribuídos em oito momentos específicos. Primeiramente, a professora/pesquisadora utilizou uma apresentação do *google drive* com material previamente organizado para apresentar o projeto aos estudantes e falar sobre o objetivo da aula; aqui, falou brevemente sobre o conceito de contos maravilhosos, suas características e importância para a literatura (Figura 4).

Figura 4 - Conceito de “conto maravilhoso”



Fonte: Todorov (1975, p. 31)

O conceito de "conto maravilhoso" é amplamente associado à teoria literária, especialmente na classificação dos gêneros narrativos. Ele é abordado por vários estudiosos. O conceito apresentado aos estudantes foi de um dos principais teóricos a tratar do "maravilhoso" como categoria narrativa: Tzvetan Todorov que, em sua obra, "Introdução à Literatura Fantástica" (1975), explicita a definição.

Os estudantes demonstraram grande receptividade ao projeto, participando ativamente durante a explicação da professora e levantando questionamentos relevantes sobre o gênero. Foi notável o entusiasmo da turma por atividades que envolvem apresentações e participação ativa, o que reflete o perfil dinâmico dos

alunos em aula. Mais da metade dos estudantes não tinha familiaridade com o gênero conto maravilhoso, com muitos nunca tendo ouvido falar sobre ele, alguns relatando terem lido um ou dois, e poucos afirmando já ter lido vários. A professora/pesquisadora também preparou material impresso adaptado para o aluno da educação especial, utilizando recursos visuais abundantes e textos com poucas palavras para facilitar a compreensão. No entanto, o aluno não compareceu à aula neste dia, impossibilitando o uso do material.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 38),

A sequência didática é um dispositivo que visa organizar as atividades de ensino em uma estrutura que favoreça o desenvolvimento de competências, com foco na progressão da aprendizagem e na compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

A SD se caracteriza por uma organização que articula atividades sequenciais, considerando as etapas de desenvolvimento do aluno e a natureza do conteúdo a ser trabalhado. Os autores enfatizam a importância de planejar atividades que estejam conectadas com as experiências prévias dos estudantes, o que favorece o entendimento do conteúdo e a construção de novos saberes. A proposta das duas primeiras aulas sobre contos maravilhosos, no seu planejamento inicial, está alinhada com esse princípio, pois visa explorar o conhecimento prévio dos alunos e suas experiências relacionadas ao gênero, além de introduzir o tema de forma gradual.

A realização da discussão inicial e a apresentação de exemplos de contos são atividades que, ao mesmo tempo, promovem a reflexão sobre o gênero e proporcionam a oportunidade de reconhecimento das características do conto maravilhoso, fomentando uma aprendizagem significativa. Dessa forma, ao realizar uma introdução cuidadosa ao gênero e suas particularidades, a professora/pesquisadora possibilitou aos alunos o contato com o conteúdo de maneira acessível e engajante, criando um ambiente propício para o aprofundamento ao longo das aulas seguintes.

Em um segundo momento, a professora/regente solicitou aos 20 (vinte) alunos presentes que se dividissem em quatro grupos de 5 (cinco) componentes. Em seguida, distribuiu uma folha de ofício para cada grupo e solicitou que discutissem entre si o que haviam entendido sobre o conceito de conto maravilhoso e fossem realizando anotações no tempo máximo de 15 minutos. Incentivou os estudantes a

listarem características, exemplos de contos e qualquer outra informação relacionada ao gênero.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que fizessem um grande círculo para que cada grupo compartilhasse suas anotações e contribuições. Enquanto os grupos compartilhavam suas anotações, ia anotando no quadro branco, agrupando em tópicos para melhor compreensão. Buscou criar um espaço para discussão, incentivando os estudantes a fazer comentários sobre os temas abordados pelos grupos, fazendo um comparativo das anotações apresentadas. A seguir, no Quadro 14, trazem-se amostras das principais anotações realizadas pelos grupos de estudantes:

Quadro 14 - Anotações realizadas pelos estudantes

GRUPO 1
<p>“A gente acha que essas histórias tem muita fantasia e magia.” “Estes textos têm personagens imaginários que não existem.” “Eles sempre começam com ‘Era uma vez...’.” “Nos ensinam uma lição pra vida.” “São escritos para criança.”</p>
GRUPO 2
<p>“Eles falam de coisas que não podem acontecer na vida real.” “Eles tem personagens como bruxas, vilões, heróis que brigam o tempo todo.” “Tem animais que falam também.” “Achamos que o Chapeuzinho Vermelho é um conto maravilhoso.”</p>
GRUPO 3
<p>“Essas histórias podem acontecer em qualquer lugar, mas a gente acha que tem mais florestas e castelos.” “Eles têm também objetos e lugares mágicos que não existem na nossa vida.” “A gente achou parecido com os contos de fadas, mas a gente não tem certeza se é a mesma coisa.”</p>
GRUPO 4
<p>“Conto maravilhoso tem magia, bruxa, coisas mágicas.” “Tem também bichos que falam e vivem com as pessoas.” “Tem bruxa, velha feia, fantasmas e coisas de outro mundo.” “Os personagens tem tipo de missões que precisam fazer, como salvar as pessoas e lutar contra os personagens malvados.”</p>

Fonte: Autora (2024)

Analisando as anotações dos estudantes, é possível perceber diferentes compreensões sobre o gênero conto maravilhoso, com pontos convergentes e algumas imprecisões. As verdades, diferenças e semelhanças que emergem desse mosaico nos mostram o quanto a literatura é um espelho plurifacetado.

Comparando as respostas dos grupos, percebe-se a recorrência de elementos comuns e pertinentes. Todos identificaram a presença de elementos mágicos ou fantásticos como essenciais para o gênero conto maravilhoso. Os grupos 1, 2 e 4 mencionaram personagens como bruxas, animais falantes e seres imaginários. O grupo 3 adicionou “fantasmas e coisas de outro mundo”, o que reforça o caráter sobrenatural do gênero. A presença de personagens com poderes mágicos ou não-humanos é característica central dos contos maravilhosos.

Verificando as “verdades” no quadro dos estudantes, nota-se que muitos captaram elementos essenciais e, mesmo com diferentes abordagens, reconhecem que o conto maravilhoso opera como uma celebração do extraordinário. No entanto, as diferenças são igualmente marcantes. Uns associam o maravilhoso a narrativas de tom leve, com finais felizes e lições de moral explícitas, enquanto outros o percebem como um campo mais sombrio, próximo ao conto de fadas em sua forma original, onde o perigo e a moralidade coexistem em nuances mais complexas. Essa dualidade mostra que o maravilhoso, ainda que com estruturas básicas compartilhadas, é moldado pelas lentes culturais e pessoais de quem lê e interpreta.

No entanto, as diferenças são igualmente marcantes. Uns associam o maravilhoso a narrativas de tom leve, com finais felizes e lições de moral explícitas, enquanto outros o enxergam como um campo mais sombrio, próximo ao conto de fadas em sua forma original, onde o perigo e a moralidade coexistem em nuances mais complexas. Essa dualidade mostra que o maravilhoso, ainda que com estruturas básicas compartilhadas, é moldado pelas lentes culturais e pessoais de quem lê.

De acordo com a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a segunda e a terceira etapas da aula podem ser analisadas a partir de conceitos-chave como a interação discursiva e a construção coletiva do conhecimento. Na segunda etapa, a divisão dos alunos em grupos e a solicitação para que discutissem sobre o conceito de conto maravilhoso proporciona um espaço de interação social, que é essencial para a aprendizagem significativa. A proposta de discussão permite que os estudantes compartilhem suas ideias iniciais sobre o gênero, promovendo uma reflexão colaborativa que ajuda na construção do conhecimento coletivo. Segundo os

autores, o processo de mediação da professora/pesquisadora, ao incentivar os alunos a realizarem anotações sobre suas ideias, contribui para que os estudantes mobilizem suas referências culturais e pessoais sobre o tema, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão mais sólida.

Já na terceira etapa, o momento de compartilhamento das anotações no grande círculo é fundamental para a socialização do conhecimento. Como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam, esse tipo de atividade valoriza a comunicação oral e a escuta ativa, permitindo que os alunos confrontem suas ideias e expandam suas percepções sobre o gênero literário. A professora/pesquisadora, ao registrar as anotações no quadro e organizar os tópicos, assume a função de mediadora do conhecimento, guiando os alunos a uma compreensão mais estruturada do conto maravilhoso. A interação entre os grupos permite a construção de um saber coletivo, com diferentes pontos de vista sendo integrados e confrontados. Além disso, o processo de análise comparativa das respostas dos grupos, ao observar semelhanças e diferenças nas percepções dos estudantes, reflete a ideia de que o conhecimento é plural e multifacetado, conforme proposto na abordagem dos autores. As anotações variam, mas ao mesmo tempo, a professora consegue direcionar a reflexão para a ideia central do conto maravilhoso, enquanto valoriza as interpretações diversas, o que é essencial para a construção de uma compreensão mais ampla e crítica sobre o gênero literário.

As aulas 1 e 2 tiveram como foco a etapa de pré-leitura, fundamentando-se na proposta de estratégias metacognitivas e participativas sugeridas por Solé (1998). A autora destaca que a pré-leitura é essencial para ativar conhecimentos prévios e contextualizar os objetivos de leitura, permitindo aos estudantes um engajamento mais significativo com o texto. Ao final desse processo, a análise crítica dos dados coletados evidenciou não apenas a apropriação do conceito de contos maravilhosos, mas também os caminhos interpretativos que cada grupo utilizou para formular suas respostas, refletindo um encontro entre suas vivências e o gênero literário abordado.

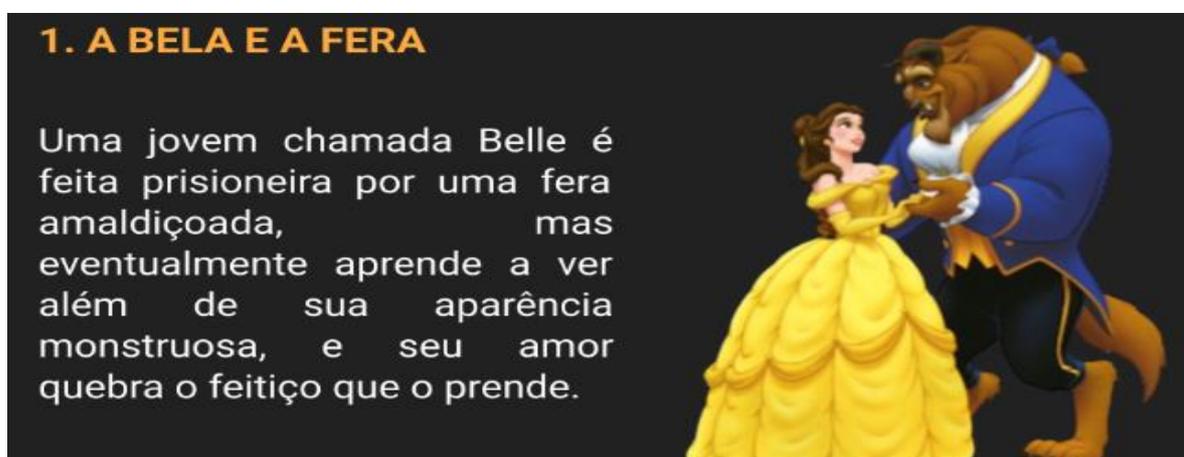
Durante a apresentação inicial, a mediação da professora/pesquisadora, com o uso de uma apresentação previamente organizada no *Google Drive*, possibilitou uma introdução didática e visualmente atrativa ao conceito de contos maravilhosos. Essa etapa foi fundamental para lançar os alicerces teóricos que os estudantes aprofundariam nas atividades subsequentes. Já na atividade em grupos, o uso de uma dinâmica colaborativa promoveu a troca de ideias e permitiu que os estudantes

explorassem o gênero com base em sua compreensão inicial. Por fim, o momento de socialização das anotações em um grande círculo ampliou as possibilidades de aprendizagem, favorecendo tanto a construção coletiva quanto o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ao analisar as anotações e a participação dos estudantes, foi possível identificar avanços no entendimento do gênero, como o reconhecimento de suas características principais (elementos mágicos, presença de um herói ou heroína, e moral implícita), além de referências a textos conhecidos. Contudo, também emergiram algumas imprecisões, como confusões entre o conto maravilhoso e outras narrativas fictícias, revelando a necessidade de uma intervenção pedagógica que aprofunde as distinções entre os subgêneros literários. Como aponta Solé (1998), a pré-leitura é um momento estratégico para diagnosticar as concepções iniciais dos estudantes e oferecer subsídios que orientem a compreensão leitora de forma mais efetiva. Essa análise confirma a importância de um planejamento cuidadoso nessa etapa, pois ela funciona como um mapa inicial para a jornada interpretativa dos estudantes, permitindo à professora identificar lacunas e potencialidades, e, assim, ajustar os caminhos pedagógicos conforme as necessidades do grupo.

Dando continuidade ao relato e análise dos dados do projeto piloto, chega-se ao quarto momento em que a professora/pesquisadora apresentou aos estudantes dois exemplos de contos maravilhosos para os estudantes: “A Bela e a Fera” (Figura 5) e “Cinderela” (Figura 6), destacando as características do gênero, como personagens fantásticos, elementos mágicos, mensagens simbólicas, entre outros.

Figura 5 - Sinopse do conto “A Bela e a Fera”

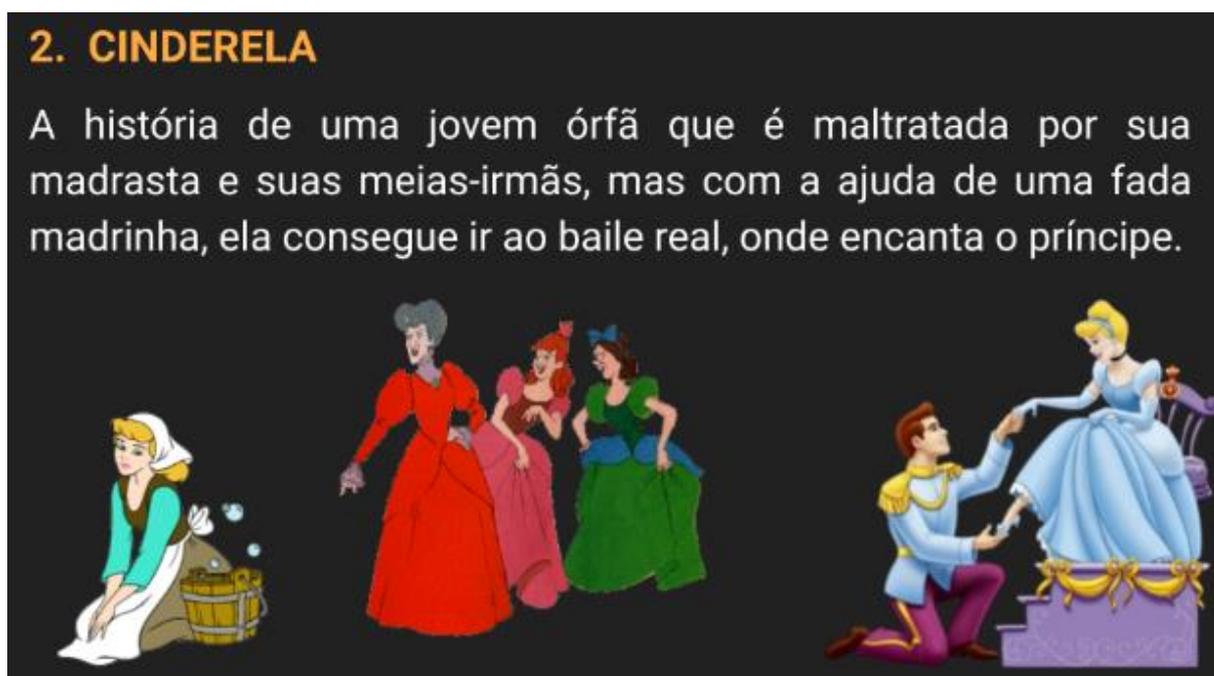


Fonte: Adaptada de Rudnick (2020)

Inicialmente, verificou-se que todos os participantes já conheciam essas histórias, seja por meio de adaptações cinematográficas, livros ou narrações orais, o que facilitou o engajamento. Ao pedir que relatassem oralmente as tramas principais, os alunos demonstraram familiaridade com os elementos narrativos e compartilharam experiências pessoais sobre a leitura ou o contato com as histórias. Houve espaço para opiniões, com muitos destacando o que mais gostaram nas tramas, como a transformação mágica em "Cinderela" ou o processo de aceitação e amor em "A Bela e a Fera".

Em seguida, apresentou a identificação das características do gênero maravilhoso, como a presença de elementos mágicos (seres extraordinários, objetos encantados), a existência de um herói ou heroína que enfrenta dificuldades e supera desafios, além do desfecho positivo que reforça valores universais. A turma destacou o papel da magia como um recurso que transforma a realidade e auxilia os protagonistas a alcançar seus objetivos, o que é central nos dois contos analisados. Essa abordagem interativa não apenas reforçou a compreensão teórica sobre o gênero, mas também possibilitou uma reflexão crítica sobre as mensagens e valores transmitidos por esses contos.

Figura 6 - Sinopse do conto "Cinderela"



Fonte: Adaptada de Perrault (1996)

"A Bela e a Fera" e "Cinderela" são contos de fadas, mas também se enquadram no gênero dos contos maravilhosos. A distinção entre essas categorias é sutil, mas importante:

- **contos de fadas:** são histórias que envolvem elementos mágicos ou fantásticos, geralmente com uma moral ou lição de vida. Incluem fadas, príncipes, princesas, encantamentos e outras figuras ou situações típicas. "Cinderela" e "A Bela e a Fera" encaixam-se aqui por apresentarem fadas madrinhas, maldições e finais felizes;
- **contos maravilhosos:** é um gênero mais amplo, que engloba qualquer história onde o fantástico é aceito como parte natural do enredo. Nem sempre têm fadas, mas podem incluir magia, seres sobrenaturais e transformações. Todos os contos de fadas são contos maravilhosos, mas nem todos os contos maravilhosos são contos de fadas.

A escolha de dois contos, amplamente conhecidos pelos alunos, facilitou o engajamento e a identificação com os elementos narrativos, promovendo uma discussão mais rica sobre as temáticas abordadas. Ao considerar as diretrizes de Schneuwly e Dolz (2004), pode-se perceber que a SD, que se propõe a ensinar e analisar contos maravilhosos, segue um modelo estruturado de compreensão, sistematização e produção do conhecimento. Esses autores defendem a importância de uma SD que permita aos alunos avançar de uma compreensão inicial para uma construção mais complexa do objeto de estudo, com atividades que favoreçam tanto a exploração das características do gênero quanto a reflexão crítica sobre as mensagens dos textos. Nesse momento específico, a análise das características do gênero maravilhoso seguiu esse percurso, incentivando os estudantes a perceberem como elementos como a magia e a transformação fazem parte de uma estrutura narrativa que transcende o realismo, contribuindo para uma compreensão mais profunda do texto.

Coelho (2003) e Moisés (2003) discutem a importância da escolha cuidadosa dos contos utilizados no ensino, argumentando que o texto literário deve ser não apenas familiar, mas também capaz de estimular a reflexão crítica e a criatividade dos alunos. Coelho (2003, p. 34) afirma que "os contos escolhidos devem ser aqueles que possuem em sua estrutura elementos simbólicos que, ao serem trabalhados, possam

ampliar a visão de mundo dos estudantes." A escolha de "Cinderela" e "A Bela e a Fera" se alinha a essa perspectiva, pois são contos que, além de apresentar elementos mágicos, também tratam de temas universais como a superação de adversidades, o poder do amor e a transformação pessoal.

Além disso, a distinção entre contos de fadas e contos maravilhosos, discutida por Moisés (2003), foi fundamental para a reflexão dos estudantes. Segundo Moisés (2003, p. 41), "contos de fadas e contos maravilhosos compartilham elementos fantásticos, mas o conto maravilhoso é mais amplo, permitindo a presença de seres extraordinários e elementos mágicos que não se limitam à presença de fadas ou encantamentos."

Esse ponto foi especialmente interessante para os alunos, pois permitiu que compreendessem como "Cinderela" e "A Bela e a Fera", embora sejam contos de fadas, também se inserem no gênero maravilhoso pela presença de transformações mágicas e elementos sobrenaturais. Essa abordagem foi eficaz, pois os alunos não apenas identificaram as características do gênero maravilhoso, mas também foram incentivados a refletir sobre o papel da magia e dos seres extraordinários em suas vidas e na cultura em geral. Como resultado, a atividade proporcionou uma compreensão mais profunda e crítica sobre as histórias analisadas, ligando os conteúdos literários aos valores universais e às transformações sociais e pessoais que esses contos abordam.

Em um quinto momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que refletissem individualmente sobre sua experiência pessoal com contos maravilhosos, incentivando-os a pensar em contos que leram, assistiram ou ouviram durante sua infância. Em seguida, solicitou que ficassem em pares para compartilharem suas reflexões, incentivando as duplas a trocar ideias, fazer perguntas e explorar diferentes perspectivas. Os estudantes escolheram livremente suas duplas para conversarem e trabalharem juntos. Todos os estudantes se mostraram receptivos à atividade, demonstrando estarem bem entrosados uns com os outros.

Esse momento foi diversificado: alguns demonstraram grande entusiasmo ao relatar histórias inteiras e compartilhando suas experiências. Esse comportamento demonstrou conexão emocional e memória afetiva em relação aos contos maravilhosos, o que pode indicar que suas leituras desempenharam um papel importante na infância desses estudantes. Enquanto outros preferiram apenas ouvir, demonstrando atenção às falas dos colegas. Isso sugere que, embora não tenham se

sentido à vontade ou motivados a compartilhar, ainda assim estavam interessados no tema.

O fato de alguns não relatarem histórias pode estar relacionado a diferentes fatores, como timidez, falta de experiência com o gênero ou desinteresse em expor-se no grupo. Esse ponto pode ser explorado para entender melhor as barreiras e criar estratégias inclusivas que estimulem todos a se envolverem. Essa dinâmica evidenciou diferentes níveis de engajamento e acesso prévio ao gênero literário, podendo ser uma oportunidade para ampliar o repertório cultural da turma, incentivando a leitura ou a apresentação de contos que talvez sejam menos conhecidos.

Como forma de encerrar as atividades, a professora/pesquisadora reforçou a importância das atividades realizadas para verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre contos maravilhosos. Destacou aos estudantes que o projeto será adaptado a partir das anotações coletadas naquela aula, a fim de atender os interesses da turma. Neste momento, incentivou os estudantes a continuar explorando o gênero e que se sentissem bem à vontade para compartilhar suas descobertas na próxima aula.

Por fim, concluiu a aula agradecendo a participação de todos, fazendo uma breve revisão do material utilizado em aula, buscando incentivar a leitura fora do ambiente escolar. Alguns estudantes demonstraram interesse em verificar na biblioteca da escola se haviam obras do gênero para levarem para casa. E a grande maioria fez comentários positivos sobre as atividades realizadas em aula, demonstrando motivação para as próximas.

As **aulas 3 e 4 da SD** tiveram como tema a leitura e como objetivo geral promover uma aula de leitura de contos maravilhosos de forma criativa e envolvente, despertando o interesse e a imaginação dos estudantes, buscando envolvê-los de forma lúdica e prazerosa, por meio da leitura em voz alta. O tempo total de aula foi de 90 minutos = 2h/aula, distribuídos em 7 (sete) momentos distintos.

A análise das aulas 3 e 4 da SD, conforme descrito no trabalho de Schneuwly e Dolz (2004), coloca em evidência a importância da estruturação didática e da intencionalidade pedagógica ao planejar atividades que estimulem o prazer e a criatividade dos estudantes durante a leitura. O objetivo geral de promover uma aula de leitura de contos maravilhosos de forma criativa e envolvente está alinhado com as

orientações dos autores, que defendem a necessidade de uma abordagem que favoreça a imaginação e a interação dos alunos com os textos.

A fim de criar um clima de mistério e magia, a professora chegou à aula vestida como uma fada e trazendo uma cesta de chocolates para os estudantes, sua fantasia, cheia de brilho e encantamento, despertou a imaginação dos alunos, trazendo à tona a sensação de um mundo mágico e cheio de possibilidades. A escolha pela fantasia de fada reflete a ideia de um guia para aventuras fantásticas, presentes em contos encantados e histórias de grandes jornadas. Embora alguns estudiosos argumentem que fadas não são personagens comuns nos contos maravilhosos clássicos, a figura da fada desempenha um papel simbólico importante, representando a conexão com o maravilhoso e o sobrenatural.

Sua presença na aula, portanto, além de enriquecer a experiência, reforça a ideia de que o encantamento e a magia, elementos centrais nesses contos, podem ser vivenciados e explorados de diversas maneiras. Assim, a professora, com sua aparência mágica, proporcionou uma atmosfera de encantamento, inserindo os alunos em um ambiente lúdico e acolhedor, perfeito para o início de uma aula cheia de aprendizado e imaginação.

Para completar a ambientação, a professora/pesquisadora preparou a sala de maneira acolhedora, utilizando um tapete no centro e organizando as almofadas e travesseiros que alguns alunos trouxeram, formando um círculo confortável. Apesar de poucos alunos terem trazido travesseiros, ela adaptou o espaço com o que estava disponível, criando um ambiente envolvente para todos. Fechou as janelas e utilizou uma luminária colorida, que projetava tons mágicos por toda a sala. No quadro, escreveu a frase: "Eu lhes convido a viajar pelo mundo encantado dos contos maravilhosos", criando uma introdução poética e convidativa. Para complementar o clima de fantasia, ela colocou um fundo musical suave, "*Once Upon a Time*" de R. Markowitz, que ajudou a evocar a sensação de estar imerso em um conto de fadas.

Esses elementos juntos transportaram os alunos para um universo mágico e encantado, convidando-os a vivenciar a aula como uma verdadeira viagem pelos contos maravilhosos. Os estudantes ficaram surpresos pelo fato de a professora/pesquisadora chegar à sala usando uma fantasia, seus olhares foram de encantamento e alegria, demonstrando entusiasmo por aquele momento (Figura 7).

Figura 7 - Professora/pesquisadora caracterizada como fada



Fonte: Autora (2024)

Em um segundo momento, a professora/pesquisadora projetou algumas ilustrações e trechos de contos maravilhosos, mencionando títulos e autores, estimulando a discussão de forma breve das características do gênero, como elementos fantásticos, personagens mágicos e lições de vida. Trouxe algumas ilustrações dos seguintes contos maravilhosos:

1. **"O Patinho Feio"** (Hans Christian Andersen): um conto sobre a superação e a transformação, no qual um patinho rejeitado se transforma em um lindo cisne;
2. **"Cinderela"** (Charles Perrault ou Irmãos Grimm): a clássica história da jovem que, com a ajuda mágica de sua fada madrinha, vence a adversidade e encontra o amor verdadeiro;
3. **"A Bela e a Fera"** (Jeanne-Marie Leprince de Beaumont): um conto sobre a beleza interior, onde a bondade e o amor superam as aparências externas;
4. **"A Princesa e a Ervilha"** (Hans Christian Andersen): um conto que explora a sensibilidade e a ideia de que a verdade e a honestidade sempre prevalecerão;
5. **"João e Maria"** (Irmãos Grimm): uma história cheia de magia, com lições sobre coragem e astúcia para enfrentar os desafios da vida.

Autores principais de contos maravilhosos:

1. **Hans Christian Andersen** (Dinamarca): um dos maiores autores de contos de fadas, conhecido por suas histórias repletas de emoção e ensinamentos profundos;
2. **Irmãos Grimm** (Alemanha): Jacob e Wilhelm Grimm são famosos por suas coleções de contos de fadas, muitos dos quais são clássicos da literatura mundial;
3. **Charles Perrault** (França): autor de contos como "Cinderela", "A Bela Adormecida" e "Chapeuzinho Vermelho", ele é considerado um dos pioneiros dos contos de fadas modernos;
4. **Jeanne-Marie Leprince de Beaumont** (França): autora de "A Bela e a Fera", é conhecida por suas versões mais acessíveis de contos populares.

Os trechos serviram para introduzir a atividade, buscando despertar o interesse dos alunos pelo universo dos contos maravilhosos. Com isso, a professora/pesquisadora propôs uma breve contextualização sobre o gênero, destacando seus principais aspectos e preparando a turma para a análise das ilustrações e trechos selecionados, que seguem a seguir (Figuras 8 e 9).

Figura 8 - Trecho do conto "O Patinho Feio"



Fonte: Adaptada de Andersen (1996)

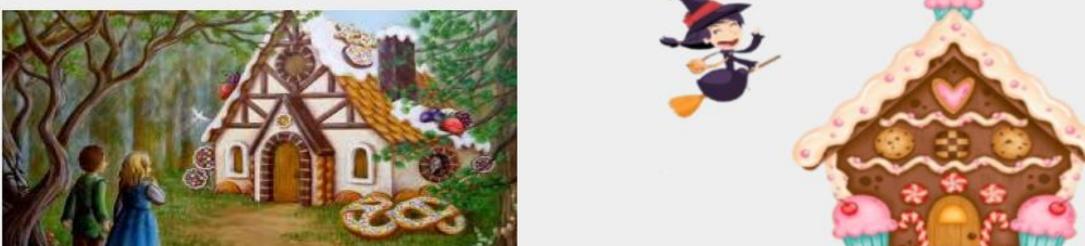
Figura 9 - Trecho do conto “João e Maria”

JOÃO E MARIA

Às margens de uma floresta existia, há muito tempo, uma cabana pobre feita de troncos de árvores, onde morava um lenhador, sua segunda esposa e seus dois filhinhos, nascidos do primeiro casamento: João e Maria.

Esperou que os pais estivessem dormindo, saiu da cabana, catou um punhado de pedrinhas brancas que brilhavam ao clarão da Lua e as escondeu no bolso. Depois voltou para a cama. No dia seguinte, ao amanhecer, a madrasta acordou as crianças.

João esvaziou os bolsos, retirando as pérolas que havia guardado. Maria desamarrou o aventalzinho e deixou cair ao chão a chuva de pedras preciosas. Agora, já não precisariam temer nem miséria nem carestia.



Fonte: Adaptada de Andersen (1996)

Esses contos maravilhosos não apenas encantam as crianças, mas também são uma excelente maneira de introduzir lições sobre ética, coragem, superação e o valor das boas ações.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora projetou o conto maravilhoso "O Patinho Feio", de Andersen (1996) (Figuras 10 a 13).

Figura 10 - Trecho do conto “O Patinho Feio”



O patinho feio

A mamãe pata havia feito um ninho no meio da folhagem, perto do velho castelo.

Finalmente, após longa espera, os ovos se abriram, um após o outro, e surgiram patinhos amarelos. Porém, de um dos ovos, em vez de um patinho amarelinho, saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho.

Para ter certeza de que ele era um patinho, a pata o levou ao rio com os outros. Quando o viu nadar com naturalidade, suspirou aliviada. Era só um patinho muito feio.

Depois, levou os filhotes para o pátio do castelo. Todos parabenizaram a pata: a sua ninhada era realmente bonita... Exceto um: o patinho das penas cinzentas.

— É grande e sem graça! — falou o peru.

— Tem um ar abobalhado — comentaram as galinhas.

Nos dias seguintes, as coisas pioraram, todos os bichos, inclusive os irmãos, perseguiram o patinho feio.

O patinho crescia só e desprezado. As galinhas o bicavam a todo instante e os perus o perseguiram com ar ameaçador.

Um dia, desesperado, o patinho feio fugiu, queria estar longe de todos que o perseguiram.

Caminhou, caminhou... Ao entardecer, chegou a uma cabana. Como a porta estava entreaberta, ele conseguiu entrar sem ser notado. Tremendo de frio, encolheu-se num canto e dormiu.

Na cabana, moravam uma velha, um gato e uma galinha.

Na manhã seguinte, a velhinha viu o patinho dormindo no canto, ficou toda contente e pensou:



Fonte: Andersen (1996, p. 1-2)

Figura 11 - Trecho do conto “O Patinho Feio”



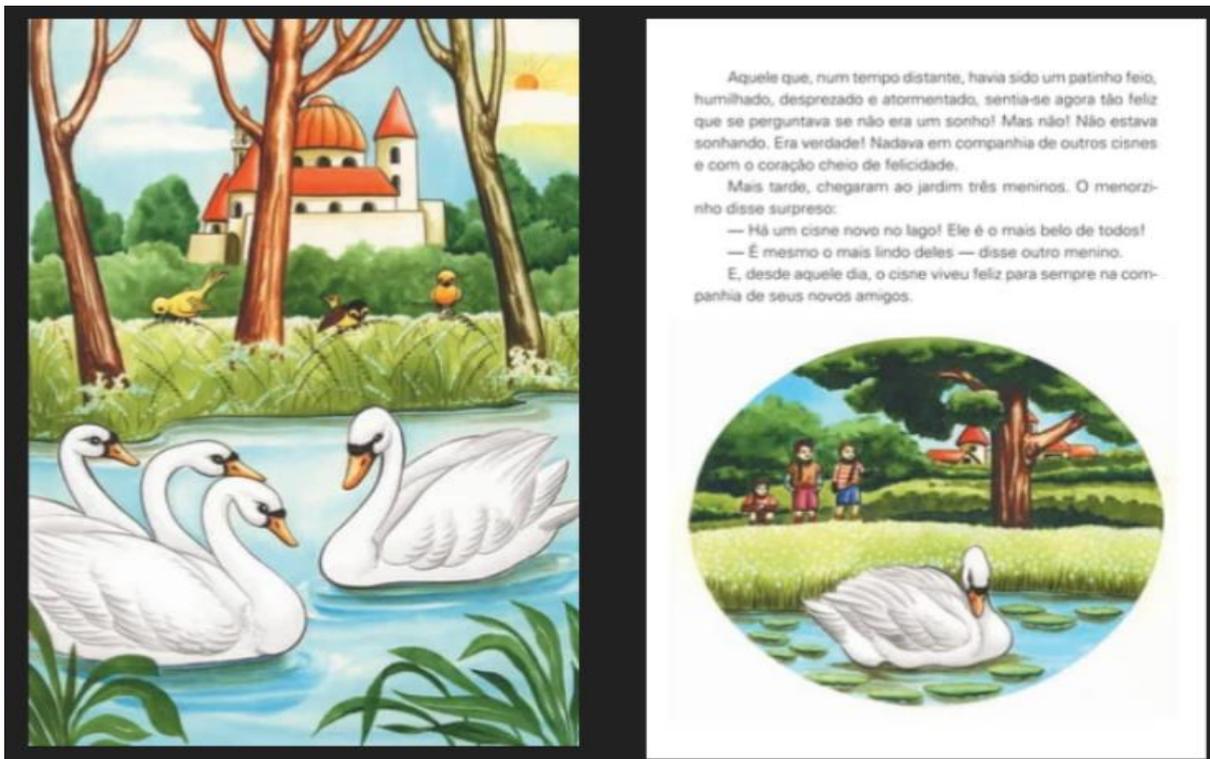
Fonte: Andersen (1996, p. 3-4)

Figura 12 - Trecho do conto “O Patinho Feio”



Fonte: Andersen (1996, p. 5-6)

Figura 13 - Trecho do conto “O Patinho Feio”



Fonte: Andersen (1996, p. 7-8)

A escolha por esse conto se justifica por ser uma história sobre superação e transformação, no qual um patinho rejeitado se transforma em um lindo cisne. Nesse contexto, a professora/pesquisadora buscou, além de trazer a leitura como uma fonte de prazer, proporcionar uma reflexão sobre os temas superação, transformação e respeito às diferenças, relevantes para o contexto escolar.

Antes de iniciar a leitura do conto, a professora leu, de forma entusiasta, a frase colocada no quadro "Eu lhes convido a viajar pelo mundo encantado dos contos maravilhosos". Enquanto realizou a leitura, a professora/pesquisadora usou diferentes entonações e expressões como forma de envolver os estudantes. Em momentos estratégicos, fez interrupções, questionou os estudantes sobre a compreensão deles sobre a leitura, bem como, incentivou a interação entre eles.

De acordo com Solé (1998), a fase de leitura é fundamental para promover a interação dos leitores com o texto e construir significados de maneira coletiva. Nesse sentido, a professora/pesquisadora iniciou a atividade com uma introdução envolvente, lendo de forma entusiasta a frase "Eu lhes convido a viajar pelo mundo encantado dos contos maravilhosos", que havia colocado no quadro. Essa abordagem inicial tem como objetivo despertar a curiosidade e preparar emocionalmente os

estudantes para a leitura, conforme sugerido pela autora, que enfatiza a importância de contextualizar o texto e criar uma atmosfera propícia ao engajamento.

Durante a leitura do conto “O Patinho Feio”, a professora/pesquisadora empregou diferentes estratégias para captar a atenção e facilitar a compreensão dos estudantes. Usou variações de entonação e expressões faciais para dar vida aos personagens e à narrativa, o que contribuiu para tornar a leitura mais atrativa e dinâmica. Além disso, em momentos estratégicos, interrompeu a leitura para questionar os alunos sobre sua compreensão, incentivando a troca de ideias entre eles.

Essas interrupções, segundo Solé (1998), são essenciais para mediar a leitura e ajudar os estudantes a construir sentidos, pois permitem que o professor atue como facilitador, guiando o processo interpretativo. Portanto, a condução da leitura do conto pela professora/pesquisadora reflete práticas pedagógicas coerentes com as orientações de Solé (1998), ao promover um ambiente de interação, reflexão e prazer pela leitura. Ao proporcionar esse espaço, a professora/pesquisadora não apenas estimulou a participação ativa, mas também reforçou valores importantes no ambiente escolar.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a SD deve ser planejada de forma a integrar momentos diversos que envolvam os alunos em diferentes práticas de leitura, criando condições para que os estudantes se tornem não apenas receptores, mas também produtores de sentidos. As aulas 3 e 4, ao promoverem a leitura em voz alta e o envolvimento dos estudantes de forma lúdica e prazerosa, refletem essa concepção ao buscar estabelecer uma conexão afetiva com os contos, e ao incentivar uma leitura que vai além da decodificação, estimulando a imaginação e a participação ativa.

Em relação à escolha do conto, a professora/pesquisadora observou o interesse geral dos estudantes, que acompanharam atentamente a leitura e participaram ativamente, interagindo sempre que provocados por seus questionamentos. Neste dia, destacou a participação de um estudante da educação especial, que interagiu bastante, demonstrando entendimento durante a leitura do conto e participando de forma espontânea. O aluno expressou seu gosto por ouvir histórias e comentou que achou a atividade muito legal, o que deixou a professora/pesquisadora satisfeita.

A escolha do conto "O Patinho Feio" foi apropriada, pois trata de temas universais como rejeição, mudança e autovalorização, que são facilmente relacionáveis aos estudantes. A narrativa sobre um patinho rejeitado que se transforma em um cisne é uma metáfora poderosa para aqueles que enfrentam adversidades e, eventualmente, superam seus desafios. A frase inicial, "Eu lhes convido a viajar pelo mundo encantado dos contos maravilhosos", foi uma boa estratégia para criar uma atmosfera de encantamento e estimular a imaginação dos alunos. Acredita-se que a técnica de leitura utilizada pela professora/pesquisadora, como variações na entonação e expressões faciais, contribuiu para prender a atenção dos estudantes e a criar uma experiência mais envolvente, tornando a leitura mais dinâmica, além de facilitar a imersão dos estudantes na história. Além disso, as interrupções estratégicas para questionar a compreensão dos alunos indicam uma abordagem ativa e reflexiva, incentivando a participação e o pensamento crítico durante a leitura.

A maioria dos estudantes reagiu positivamente à história, destacando que já a conheciam, mas que a forma como a professora a leu a tornou mais interessante, quase como uma peça de teatro, o que gerou uma maior conexão com a narrativa. Isso sugere que a dramatização e a interação com a história ajudaram a torná-la mais vívida e a capturar a atenção dos alunos. Os estudantes também conseguiram conectar a história com suas próprias vivências e sentimentos, mostrando uma boa capacidade de reflexão e empatia. Dois alunos mencionaram que, por vezes, se sentem como o "patinho feio", provavelmente se referindo a momentos em que se sentiram excluídos ou diferentes. Por outro lado, outros alunos afirmaram que não se importam com a opinião dos outros e se sentem confortáveis consigo mesmos, o que indica um entendimento de autoestima e autovalorização. A discussão sobre o respeito às diferenças também foi destacada, mostrando que os alunos estão internalizando as lições do conto e aplicando-as à realidade social em que vivem, algo essencial para o desenvolvimento emocional e social na infância.

A leitura interativa, realizada em voz alta, é uma estratégia pedagógica eficaz para envolver os alunos de maneira ativa e reflexiva. Ao adotar diferentes modos de leitura, seja com perguntas, comentários ou provocações, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos não apenas decodificam palavras, mas também constroem significado, conectando a narrativa com suas experiências pessoais. A abordagem descrita no contexto da prática docente foi bem-

sucedida ao promover essa interação, mantendo os alunos envolvidos e estimulando reflexões sobre temas como superação de desafios, autoconfiança e respeito pelas diferenças. Tais reflexões, originadas a partir da leitura do conto, foram internalizadas pelos alunos e aplicadas em suas próprias realidades, evidenciando a eficácia de uma metodologia que valoriza a participação ativa dos estudantes.

Solé (2002) defende que a leitura deve ser um processo ativo e interativo, no qual o leitor não é um receptor passivo da mensagem, mas constrói o sentido do texto a partir de sua interação com ele. Destaca também que, ao ler em voz alta e propor diferentes modos de leitura, o professor pode fomentar a reflexão crítica e o diálogo entre o texto e a experiência do aluno, gerando um aprendizado mais significativo e defende que a leitura deve ser vista como uma atividade que exige do leitor uma postura ativa e crítica. A autora afirma:

A leitura interativa é uma prática que exige do aluno uma constante negociação de sentidos, onde ele não apenas compreende as palavras, mas as relaciona com seu repertório de experiências, criando novas interpretações e ampliando seu entendimento do mundo. Esse processo exige que o leitor se envolva de forma reflexiva, questionando e estabelecendo conexões entre o texto e suas próprias vivências" (Solé, 2002, p. 85).

Essa citação ilustra a importância da abordagem interativa, na qual o aluno é incentivado a se engajar de forma ativa com o texto, refletindo sobre ele e aplicando as lições extraídas na construção de sua própria identidade. No caso da leitura do conto, a aplicação dessa metodologia permitiu que os alunos não só entendessem a história, mas também internalizassem os valores nela presentes, refletindo sobre suas próprias vidas. Dessa forma, a abordagem interativa proposta pela professora/pesquisadora não apenas manteve os alunos envolvidos, mas também os incentivou a refletir criticamente sobre temas universais, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais. Ao aplicar as estratégias de leitura, a prática docente foi eficaz na promoção de uma experiência de leitura rica e transformadora.

Em um quarto momento, a professora/pesquisadora distribuiu papel e material para desenho e pintura, solicitou aos estudantes que desenhassem ou escrevessem sobre um dos personagens ou cena do conto que ouviram, incentivando a criatividade e a expressão pessoal. Ao final, os trabalhos dos estudantes foram organizados em

um mural previamente preparado na parte externa da sala, a fim de compartilhar os trabalhos dos estudantes com as demais turmas e profissionais da escola.

A abordagem da professora/pesquisadora permitiu que os estudantes pudessem escolher a melhor forma para expressarem suas ideias, favorecendo a inclusão, pois estudantes com diferentes habilidades puderam participar, escolhendo entre desenho ou escrita. O estímulo à criatividade contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas. A organização do mural proporcionou um momento de valorização dos trabalhos, promovendo a autoestima e o reconhecimento entre os estudantes e a comunidade escolar.

Em relação às produções artísticas dos estudantes, a grande maioria demonstrou a identificação com o personagem central, evidenciando o impacto emocional e simbólico do conto. Estudantes que ilustraram cenas de exclusão, especialmente utilizando imagens humanas, demonstraram sensibilidade ao tema das diferenças e à empatia. Aqueles que optaram por registrar mensagens reflexivas, pode ser uma indicação de maturidade ou desejo de transmitir um ensinamento direto. A possibilidade de expor os trabalhos no mural gerou orgulho e motivação nos estudantes. Os temas abordados nos trabalhos indicam que a história do "Patinho Feio" foi bem compreendida e gerou reflexões sobre respeito, empatia e diversidade.

Em um quinto momento da aula, a professora/pesquisadora dividiu os estudantes em dois grupos e atribuiu para cada um deles um conto maravilhoso para que fizessem uma dramatização, onde deveriam criar diálogos curtos, observando os movimentos e expressões orais no momento das apresentações. Ao final da construção da cena, a professora daria um tempo para que se apresentassem. Durante essa aula, os estudantes não conseguiram concluir a organização de suas encenações no tempo estipulado de 20 minutos. O processo acabou utilizando praticamente toda a duração da aula, o que levou a professora a adaptar o planejamento. O momento seis, que seria destinado às apresentações e ao registro das percepções dos estudantes, precisou ser adiado para a aula seguinte.

Na aula seguinte, os dois grupos realizaram suas apresentações. Um dos grupos optou por encenar o mesmo conto utilizado pela professora/pesquisadora, enquanto o outro grupo escolheu uma cena de "Alice no País das Maravilhas", motivados pela sugestão de uma aluna que gostava do conto e trouxe ideias sobre como poderiam encená-lo. Embora os estudantes tenham demonstrado engajamento nas atividades, a continuidade na segunda aula enfrentou desafios. Alguns integrantes

faltaram, e outros, que não estavam presentes na primeira aula, e precisaram ser integrados à atividade. Isso dificultou um pouco o andamento das apresentações, mas, mesmo assim, os grupos conseguiram concluir a tarefa com sucesso. O momento seis foi realizado ao final das apresentações, permitindo que os estudantes compartilhassem suas percepções e conclusões sobre a experiência.

A análise da sequência de aulas, em consonância com os autores Schneuwly e Dolz (2004), evidencia a relevância de um planejamento didático que combine diferentes momentos de leitura, explorando tanto a competência de compreensão textual quanto o desenvolvimento da criatividade. A organização das aulas e a escolha do gênero de contos maravilhosos têm o potencial de não apenas engajar os alunos, mas também de criar oportunidades para que eles se sintam motivados a explorar suas próprias produções literárias, algo que se reflete na proposta de reescrever contos e criar mundos imaginários.

Schneuwly e Dolz (2004) definem a SD como um conjunto articulado de atividades planejadas para facilitar a aprendizagem, conduzindo os alunos à compreensão e produção de sentidos. Nesse sentido, a proposta de aulas 3 e 4 cumpre esse papel ao proporcionar um ambiente de leitura dinâmica e interativa, estimulando a imaginação e o prazer de ler, ao mesmo tempo em que busca aproximar os alunos do universo dos contos maravilhosos de forma criativa e envolvente.

As **aulas 5, 6 e 7 da SD** tiveram como tema a criação de uma aula sobre contos maravilhosos, cujo objetivo foi desenvolver a criatividade e o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a criar e apresentar uma aula sobre contos maravilhosos, buscando estimular a autonomia e a responsabilidade, desafiando os estudantes a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades, como a pesquisa, o planejamento, a oralidade e o trabalho em equipe. O tempo total de aula foi de 1h 35 minutos = 3 h/aula, distribuídos em 7 momentos distintos.

Em um primeiro momento, a professora/pesquisadora apresentou o tema da aula aos estudantes e falou que o objetivo principal era que criassem uma aula sobre contos maravilhosos usando a criatividade, o conhecimento adquirido nas aulas anteriores, lembrando o conceito de conto maravilhoso e destacando as principais características. A reação inicial dos estudantes foi bastante variada. Muitos demonstraram insegurança, expressando dúvidas e resistência diante do desafio proposto. Esse comportamento pode ser visto como comum em situações que fogem

à zona de conforto, especialmente quando envolve assumir papéis não habituais como o de professores.

As frases relatadas, como "a gente não tem como" e "nunca criamos uma aula", refletem uma falta inicial de confiança na própria capacidade. Por outro lado, a presença de alguns estudantes mais confiantes foi um elemento crucial para o sucesso da atividade. Eles atuaram como líderes motivacionais, encorajando os colegas com afirmações positivas como "a gente consegue" e "não é tão difícil". Essa dinâmica reforça a importância de fomentar lideranças dentro do grupo e de utilizar a influência positiva dos pares para motivar os demais.

Em um segundo momento da aula, a professora/pesquisadora adotou estratégias importantes para facilitar o processo e engajar os estudantes, disponibilizando recursos sobre os contos maravilhosos, oferecendo uma base para os estudantes executarem a atividade proposta com sucesso, reduzindo a insegurança inicial. Além disso, permitiu o uso de celulares para pesquisa, ampliando as possibilidades de acesso a informações adicionais ou sugestões para a realização da atividade.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que se dividissem em dois grandes grupos, onde cada grupo seria responsável por criar uma breve aula sobre contos maravilhosos. Juntamente com as informações do gênero, a professora distribuiu um breve resumo explicativo sobre as partes mais importantes de um planejamento como, introdução, objetivos, desenvolvimento, recursos necessários, atividades e conclusão. Incentivou os estudantes a usarem a criatividade e a pensarem numa atividade que poderia ser interessante para os demais colegas. Na sequência, em um quarto momento, fez algumas combinações em relação ao tempo que tinham para preparar e apresentar a atividade. Instruiu os estudantes a organizar o conteúdo da aula e a decidirem quem iria apresentar cada parte, além de relacionarem o material necessário.

A análise dos resultados dessa atividade mostra um progresso significativo em termos de interação e colaboração entre os estudantes. Alguns pontos importantes podem ser destacados:

- **evolução do ambiente de grupo:** a insegurança inicial foi substituída por entrosamento entre os participantes, demonstrando uma adaptação natural ao trabalho em equipe, indicando que a dinâmica permitiu que os estudantes

superassem barreiras iniciais e se sentissem mais confiantes para realizar a atividade. A colaboração se destacou, com os participantes se ajudando ativamente, mostrando um avanço em habilidades sociais e trabalho coletivo.

- **identificação de perfis:** alguns estudantes assumiram papéis de liderança espontaneamente, mostrando iniciativa e capacidade de organização. Isso reflete uma importante habilidade de tomar decisões e guiar colegas, que é valiosa tanto no contexto acadêmico quanto profissional;
- **diversidade de contribuições:** a atividade respeitou diferentes perfis e habilidades. Aqueles que tinham timidez ou medo de falar em público participaram de outras formas, contribuindo para a organização e planejamento. Isso reforça a importância de valorizar diferentes formas de participação;
- **soluções práticas e inclusivas:** a distribuição de tarefas entre apresentadores e organizadores foi uma solução eficaz para lidar com a diversidade de perfis.

Essa abordagem promoveu um ambiente inclusivo, em que cada estudante encontrou uma forma de se engajar na atividade. Esse processo reflete uma abordagem pedagógica eficaz e flexível, que reconhece e trabalha com as características individuais dos estudantes enquanto promove o trabalho em equipe. Finalizado o tempo para as organizações dos grupos, chegou-se ao quinto momento da aula, em que os estudantes deveriam apresentar suas atividades no tempo máximo de 20 minutos para cada grupo. Nesse momento, a professora/pesquisadora falou sobre a importância do silêncio durante as apresentações e do respeito ao trabalho dos colegas, bem como, da importância de interagirem durante as apresentações, da mesma forma que como se estivessem em uma aula, fazendo questionamentos ou comentários pertinentes.

A realização das aulas 5, 6 e 7, que tiveram como tema a criação de uma aula sobre contos maravilhosos, trouxe à tona aspectos essenciais da pedagogia freireana, centrados na autonomia e no protagonismo do educando. Segundo Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esse princípio fundamenta as atividades propostas, que buscaram transformar os estudantes em agentes ativos do processo de aprendizagem, responsabilizando-se pela pesquisa, planejamento e apresentação de uma aula sobre contos maravilhosos. Além disso, a atividade fortaleceu a

oralidade, uma competência essencial para o desenvolvimento integral do aluno. A abordagem adotada dialoga diretamente com o conceito de educação como prática de liberdade defendido por Freire (1996, p. 103), que afirma que "a autonomia vai se constituindo na experiência de autodeterminação do sujeito". Ao convidar os estudantes a assumir o papel de professores, a prática possibilitou a vivência dessa autodeterminação, promovendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também a construção de uma postura crítica e reflexiva frente ao processo educativo.

O primeiro grupo composto por nove estudantes apresentou a aula nomeada por eles como "Lixeira Mágica". Dois dos integrantes fizeram o papel de professor, outros dois eram os auxiliares da aula e, os demais participantes, relataram que ajudaram na organização da aula, o que foi verificado pela professora enquanto trabalhavam nos grupos. Os estudantes "professores" iniciaram a aula fazendo questionamentos aos colegas: "O que vocês acham que é um conto maravilhoso?", "O que tem nos contos maravilhosos?". Alguns estudantes responderam e interagiram com o grupo. Em seguida, colaram folhas de papel no quadro branco com as respostas aos questionamentos, explicando aos colegas. Em seguida, o grupo apresentou uma atividade bastante criativa, nomeada por eles como "Lixeira Mágica". Utilizando a cesta de lixo da sala de aula, eles colocaram papéis com perguntas cujas respostas envolviam personagens, objetos e palavras relacionadas ao gênero conto maravilhoso. Ao todo, foram 8 questões elaboradas pelo grupo, algumas das quais foram registradas no Quadro 15, a seguir, para apreciação:

Quadro 15 - Questões dos estudantes para a atividade "Lixeira Mágica"

Eu mostro quem você é e nos contos maravilhosos eu sou mágico.	espelho mágico
Na sua casa eu abro portas, mas nos contos maravilhosos eu abro lugares mágicos.	chave
Sou um animalzinho que pode falar nos contos maravilhosos. Sou o símbolo da Páscoa.	coelho
Sou feito de palavras e sou usado para ler, mas posso ser mágico também.	livro

Fonte: Autora (2024)

A receptividade da atividade foi extremamente positiva. Os colegas demonstraram entusiasmo, participaram ativamente e acertaram todas as perguntas.

A dinâmica foi tão envolvente que muitos expressaram o desejo de continuar jogando. O grupo foi muito aplaudido pelos colegas e pela professora, que reconheceram o esforço e a criatividade envolvidos. Ao final, os estudantes agradeceram aos colegas e comentaram que foi muito divertido fazer a atividade. Embora os materiais utilizados fossem simples – folhas de ofício – a criatividade de nomear a cesta de lixo como "mágica" surpreendeu a todos e deu um toque especial à atividade. A iniciativa foi um excelente exemplo de como ideias inovadoras podem transformar materiais simples em ferramentas pedagógicas divertidas e eficazes.

O segundo grupo iniciou a aula se apresentando aos colegas, dizendo seus nomes e quem seria a professora que iria propor para eles um jogo intitulado “O Caminho Mágico”. Um dos integrantes do grupo desenhou um caminho no chão da sala de aula utilizando giz e a “aluna professora” explicou que se tratava do caminho que os nove estudantes deveriam percorrer até chegar ao que o grupo nomeou de “Mundo Mágico”. O grupo havia elaborado 10 perguntas relacionadas aos contos maravilhosos. Entre elas, segue uma amostra no Quadro 16:

Quadro 16 - Questões dos estudantes para a atividade “O Caminho Mágico”

PERGUNTAS	RESPOSTAS
“Qual o objeto mágico usado por Aladim?”	A lâmpada mágica.
“Qual animal o príncipe de A Bela e a Fera se transforma?”	Fera.
“Qual parte do corpo de Pinóquio cresce toda vez que ele mente?”	O nariz.
“O que a Cinderela perdeu no baile?”	O sapatinho de cristal.

Fonte: Autora (2024)

A atividade preparada pelo segundo grupo se destacou pela simplicidade e criatividade. Embora as perguntas tenham sido simples e de fácil resposta, isso contribuiu para manter o engajamento de todos, facilitando a participação ativa dos colegas. A escolha de materiais básicos foi um ponto positivo, mostrando que é possível realizar propostas eficazes com recursos acessíveis.

Um aspecto notável foi a interação contínua dos participantes, que demonstraram interesse e envolvimento durante todo o processo. O ambiente descontraído e alegre no encerramento foi um reflexo do sucesso da atividade. A

expressão de satisfação geral, evidenciada pelo "sabor de quero mais", sugere que a proposta atendeu e superou as expectativas do grupo. Esse tipo de experiência reforça a importância de valorizar ideias criativas e acessíveis que promovam a participação coletiva e a interação positiva entre os participantes. E, o mais importante, foi perceber a satisfação e a alegria dos estudantes após perceberem que eram capazes no preparo de uma aula divertida e de muito aprendizado. Os dados levantados apontam que a estratégia contribuiu para fortalecer o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que os desafiou a assumir a responsabilidade pelo planejamento e pela condução de suas próprias atividades.

Essa vivência prática se mostrou uma forma eficaz de integrar a teoria à prática, consolidando o aprendizado e estimulando a criatividade em um contexto colaborativo. Assim, a análise evidencia que a prática proposta vai além da simples transmissão de conhecimento: ela proporciona aos estudantes a experiência de aprender e ensinar simultaneamente, um processo que, segundo Freire (1996), é essencialmente transformador. Nesse sentido, a pedagogia da autonomia não é apenas um norte teórico, mas uma prática cotidiana que transforma a sala de aula em um espaço de emancipação e construção coletiva do saber.

Nos dois últimos momentos finais da aula, a professora/pesquisadora promoveu uma discussão em grupo sobre as dificuldades e facilidades que encontraram para realizar a atividade, a superação de desafios vivenciados pelos dois grupos no início da aula e a importância do trabalho em equipe e de cada um ajudar, de acordo com suas diferentes habilidades, mostrando que todos são capazes quando se tem um objetivo comum e que cada um tem a sua importância dentro de um processo de aprendizagem. Por fim, a professora/pesquisadora agradeceu aos estudantes e os parabenizou pelas apresentações, destacando a importância de sempre acreditarem em seu potencial. Sugeriu ainda, que continuassem explorando o mundo da leitura, especialmente, dos contos maravilhosos.

As **aulas 8 e 9 da sequência didática** tiveram como tema estudantes autores de contos maravilhosos e o objetivo foi desenvolver habilidades de escrita por meio da exploração de contos maravilhosos, culminando na produção de um conto original utilizando a plataforma Padlet. O tempo total de aula foi de 90 minutos = 2 h/aula, distribuídos em 8 momentos distintos.

Hayes e Flower (1980) destacam que o processo de escrita é composto por três principais subprocessos: planejamento, tradução e revisão, que operam de forma

recursiva durante a produção textual. Nesse contexto, a estrutura das aulas foi organizada em oito momentos distintos. Essa organização foi desenhada para que os alunos transitassem entre esses subprocessos, estimulando tanto o planejamento das ideias quanto a revisão constante, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da escrita autoral.

No planejamento, os estudantes foram incentivados a explorar as características dos contos maravilhosos, como ambientação mágica, personagens arquetípicos e resolução de conflitos. Segundo Hayes e Flower (1980), essa etapa é essencial, pois o escritor utiliza estratégias cognitivas para gerar e organizar ideias, considerando o público-alvo e o propósito comunicativo. Durante as aulas, atividades mediadas pelo professor promovem a troca de ideias entre os alunos, estimulando um ambiente colaborativo para a criação de histórias.

Em um primeiro momento, a professora/pesquisadora apresentou o tema da aula aos estudantes, que foi a escrita de contos maravilhosos. De forma oral e breve, a professora lembrou o conceito e as características do gênero, fazendo comentários sobre os contos já estudados, estimulando a participação dos estudantes na discussão. No momento posterior, apresentou algumas orientações sobre a escrita, conforme Hayes e Flower (1980), destacando a importância de elementos, como, personagens, cenários, conflitos e resoluções. Discutiu com os estudantes sobre as características dos contos maravilhosos, como a presença de elementos mágicos ou fantásticos, entre outros.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora dividiu a turma em duplas, pedindo que criassem um rascunho inicial de um conto maravilhoso que deveria ser escrito por eles. Buscou incentivar os estudantes a criarem personagens interessantes, cenários envolventes, clima de magia e enredo cativante. Após o tempo destinado para os primeiros escritos, convidou os estudantes para fazerem um círculo, incentivando a socialização de seus textos, motivou a participação de todos após cada leitura, incentivando que dessem sugestões e refletissem se o texto do colega apresentava as características de um conto maravilhoso. A professora/pesquisadora ressaltou a importância de que as críticas fossem expostas com respeito à produção escrita dos colegas. E, a partir das sugestões dos colegas e da professora/pesquisadora, fossem fazendo anotações para possíveis ajustes.

Na etapa de tradução, os estudantes começaram a transformar suas ideias em textos. Como Hayes e Flower (1980) apontam, essa fase exige que o escritor converta

conceitos mentais em linguagem escrita, um processo que envolve a integração de habilidades linguísticas e criativas. Já no momento de revisão, este foi integrado à prática de escrita. A interação entre pares e o *feedback* do professor contribuem para que os alunos reavaliem suas escolhas linguísticas e estruturais.

De acordo com Hayes e Flower (1980), a revisão é um subprocesso crítico, que envolve a avaliação e a modificação do texto com base em critérios como clareza, coerência e adequação. Na atividade proposta pela professora/pesquisadora, a turma foi dividida em duplas para criar o rascunho de um conto maravilhoso, com ênfase em elementos como personagens interessantes, cenários envolventes, atmosfera mágica e um enredo cativante. A maioria dos estudantes conseguiu se aproximar das características do gênero, demonstrando criatividade e empenho. Entretanto, alguns textos fugiram do esperado, carecendo de elementos essenciais como a presença de magia e personagens marcantes, o que os afastou do gênero "conto maravilhoso".

A professora/pesquisadora também identificou dificuldades em diversas áreas da escrita, incluindo problemas de concordância, coesão e coerência. Além disso, alguns alunos apresentaram dificuldades específicas em estabelecer uma relação clara com o gênero, nomear adequadamente seus textos e construir títulos criativos. Dois estudantes, em particular, escreveram apenas um parágrafo, evidenciando a necessidade de um maior suporte no desenvolvimento da habilidade de escrita. Essa observação permitiu à professora identificar pontos de atenção e planejar intervenções pedagógicas mais direcionadas para melhorar essas competências.

Em um quinto momento, a professora/pesquisadora propôs aos estudantes que retornassem aos seus lugares e realizassem a reescrita de seus textos, podendo seguir as sugestões dadas no momento da socialização, buscando também, seguir as orientações observadas pela professora, incentivando os estudantes a reescrever seus contos fazendo os ajustes necessários. O tempo previsto para a reescrita foi excedido, e nem todos os estudantes conseguiram concluir a versão final do texto, sendo necessário continuar essa etapa em uma aula posterior. Aos alunos que não conseguiram entregar a atividade, solicitou que finalizassem a tarefa em casa e entregassem na aula seguinte. A professora/pesquisadora planejou utilizar a plataforma Padlet para a atividade, mas a qualidade da internet da escola impossibilitou sua implementação.

No quinto momento da atividade, propôs aos estudantes a reescrita de seus textos, com a possibilidade de incorporar as sugestões obtidas durante a socialização.

Esse momento está diretamente relacionado ao subprocesso de revisão no modelo teórico de Hayes e Flower (1980), que destaca a revisão como uma etapa fundamental para o aprimoramento do texto, pois envolve a identificação e correção de problemas em relação à clareza, coerência e adequação do conteúdo.

De acordo com Hayes e Flower (1980), a revisão é uma atividade cognitiva que demanda do escritor a capacidade de avaliar o texto em relação aos objetivos estabelecidos e ao público-alvo. Durante essa etapa, os estudantes foram incentivados a refletir criticamente sobre suas produções, considerando tanto as observações coletivas quanto os *feedbacks* individuais. Essa prática não apenas reforçou a noção de escrita como processo recursivo, mas também promoveu a conscientização sobre a importância da reformulação para o desenvolvimento da qualidade textual. Além disso, os autores ressaltam que a revisão é orientada por dois processos principais: a avaliação e a edição. A avaliação envolve a identificação de discrepâncias entre o texto produzido e os objetivos iniciais,

A atividade foi uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para a professora. Para os estudantes, o processo possibilitou maior envolvimento e compreensão do gênero conto maravilhoso, além do avanço na escrita. Para a professora/pesquisadora, a atividade demandou dedicação e esforço, mas foi gratificante perceber a motivação dos alunos em cada etapa, seu crescimento no interesse e na compreensão do gênero, bem como a evolução na produção textual.

Ao final, a professora/pesquisadora promoveu um momento de reflexão, permitindo que os alunos discutissem as dificuldades enfrentadas. Agradeceu a participação de todos, reforçando a importância da leitura e da escrita e destacando a satisfação com os resultados alcançados. O planejamento cuidadoso da SD, alinhado aos princípios teóricos de Hayes e Flower (1980), contribuiu significativamente para o desenvolvimento da escrita criativa dos estudantes. A estrutura recursiva do processo de escrita foi respeitada, proporcionando um ambiente dinâmico e interativo, o que resultou em produções textuais autorais e criativas.

A releitura dos textos dos estudantes foi realizada em uma aula posterior, após a entrega de todos os textos pelos alunos. A grande maioria conseguiu produzir textos de boa qualidade, adequados ao gênero conto maravilhoso. No entanto, alguns alunos enfrentaram dificuldades para se aproximar do gênero proposto, apesar de terem concluído e entregue seus textos. A professora/pesquisadora recolheu os textos,

realizou correções de acordo com a norma culta da língua portuguesa e os devolveu em uma aula seguinte.

7.2 Sequência didática (produto pedagógico)

Esta subseção apresenta o relato da aplicação do produto pedagógico final desta pesquisa, uma SD intitulada "**Explorando o universo dos contos maravilhosos**", detalhando suas etapas, atividades e os ajustes realizados em relação ao projeto-piloto "**Entre páginas mágicas: desbravando contos maravilhosos no sexto ano**". A SD, estruturada com base nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visa ao desenvolvimento de competências leitoras e escritoras por meio da imersão no gênero conto maravilhoso, explorando suas características e elementos narrativos. A análise reflexiva da aplicação, considerando as contribuições teóricas de autores como Solé (2008) e Hayes e Flower (1980), buscou evidenciar a eficácia da proposta e sua contribuição para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de literatura no Ensino Fundamental.

7.2.1 Apresentação da sequência didática (produto pedagógico)

O produto pedagógico final apresentado nesta pesquisa teve sua origem em um projeto pedagógico-piloto intitulado inicialmente "Entre Páginas Mágicas: Desbravando Contos Maravilhosos no Sexto Ano". Esse produto foi aplicado ao longo de 11 aulas de 45 minutos, totalizando 495 minutos (ou 8 horas e 15 minutos) de atividades, planejadas de forma criteriosa e organizada em uma sequência didática.

O conceito de SD se refere a um conjunto de atividades organizadas de maneira progressiva, com início, desenvolvimento e fechamento, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências específicas em um dado contexto de ensino e aprendizagem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é uma ferramenta essencial para estruturar o trabalho com gêneros textuais na sala de aula, promovendo um ensino sistemático e significativo. Esses autores destacam que, a partir de situações concretas de uso da língua, a SD favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, permitindo que o aluno avance em diferentes níveis de competência.

O conceito de SD, abordado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), encontra paralelo na proposta de Bronckart (2009) sobre a relevância de trabalhar com gêneros textuais que possuem uma forte carga sociocultural e simbólica, como os contos maravilhosos. A organização das atividades didáticas deve ser estruturada de forma progressiva, com foco na construção de capacidades linguísticas específicas, como a compreensão e produção textual. Nesse sentido, os contos maravilhosos, ao serem utilizados dentro de uma sequência didática, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, especialmente no que tange à compreensão de estruturas narrativas e ao desenvolvimento de um vocabulário mais amplo e expressivo.

Entre as vantagens do uso de uma SD, estão a clareza na definição dos objetivos pedagógicos, a organização do processo de ensino e a possibilidade de acompanhar o progresso dos alunos de maneira sistemática. Além disso, ela permite que o professor articule teoria e prática, promovendo um aprendizado mais efetivo e contextualizado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que uma SD deve estar centrada no gênero textual, funcionando como um "andaime" que sustenta o aluno enquanto ele aprende a dominar as práticas sociais associadas ao gênero. Nesse sentido, afirmam que:

A sequência didática não é apenas uma série de atividades, mas um percurso que permite ao aluno aproximar-se progressivamente das práticas específicas de um gênero textual, desenvolvendo sua competência linguística e discursiva (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 92).

Esse enfoque no ensino sistematizado e contextualizado dos gêneros textuais, tal como preconizado pelos autores, foi um dos pilares no desenvolvimento do projeto pedagógico "**Entre páginas mágicas**", garantindo a organização metódica e intencional das aulas e atividades, em consonância com os objetivos propostos. No entanto, para o desenvolvimento do produto final, o título da sequência foi modificado para "**Explorando o universo dos contos maravilhosos**". Essa mudança de título não foi apenas uma escolha estética, mas uma decisão criativa e intencional, que reflete a preocupação desta professora/pesquisadora em inovar e destacar o compromisso com a renovação das práticas pedagógicas. O novo título transmite de maneira mais clara a proposta de levar os estudantes a um mergulho renovado e

instigante no universo dos contos maravilhosos, convidando-os a explorar, questionar e descobrir novas possibilidades narrativas. Assim, a modificação reforça a ideia de que, ao introduzir algo novo, busca-se não apenas a adesão dos estudantes, mas também sua curiosidade e engajamento no processo de aprendizagem.

Além disso, ao retirar a menção específica ao sexto ano no título, esta professora/pesquisadora buscou enfatizar a flexibilidade do projeto, demonstrando que ele pode ser facilmente adaptado a diferentes anos escolares. Essa escolha reforça o potencial de aplicação do material em contextos diversos, ampliando sua relevância para professores interessados em explorar o gênero dos contos maravilhosos ou em trabalhar com outros gêneros textuais. A retirada do foco exclusivo no conto maravilhoso também incentiva a expansão da prática pedagógica para abarcar outros tipos de narrativas e textos, oferecendo novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento crítico dos estudantes. Assim, o produto final não só apresenta uma proposta concreta e eficaz, mas também inspira a criação de atividades que dialoguem com os interesses e necessidades de diferentes turmas e contextos escolares, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e versátil.

Durante o processo de refinamento do produto educacional, foram implementadas alterações significativas na estrutura da SD. Essas mudanças abrangeram não apenas a nomenclatura do produto final, conforme mencionado anteriormente, mas também foi adicionado um nome para cada uma das aulas e alterado seus temas. Além disso, a análise metodológica evidenciou a necessidade de expandir o planejamento inicial, incluindo duas aulas adicionais. Essa decisão foi tomada ao constatar que o tempo inicialmente estipulado para as etapas de escrita e reescrita seria mais produtivo e viável se essas atividades fossem realizadas em momentos separados. As alterações estão detalhadas no Quadro 17 subsequente:

Quadro 17 - Modificações realizadas no produto final

MODIFICAÇÕES REALIZADAS	
PROJETO PILOTO	PRODUTO FINAL
Tema: Aula de Pré-leitura (Aulas 1 e 2)	Tema: Pré-Leitura Aulas 1 e 2: "Pré-Leitura Mágica: Aquecendo a Imaginação Antes do Era uma vez..."
Tema: Aula de Leitura (Aulas 3 e 4)	Tema: Leitura Aulas 3 e 4: "Leitura Encantada: Explorando o Mundo dos Contos Maravilhosos"
Tema: Criando uma aula sobre contos maravilhosos (Aulas 5, 6 e 7)	Tema: Pós-Leitura Aulas 5, 6 e 7: "Protagonistas da Magia: Criando Aulas Encantadas sobre Contos Maravilhosos"
Tema: Estudantes autores de contos maravilhosos (Aulas 8 e 9)	Tema: Pré-escrita Aulas 8 e 9: "Escrevendo Magia: A Arte de Criar Contos Maravilhosos"
	Tema: Escrita Aulas 10 e 11: "Autores de Mundos Mágicos: Reescrevendo e Criando Contos Maravilhosos"

Fonte: Autora (2024)

A escolha de nomear cada aula de forma específica foi uma decisão estratégica e intencional, visando atrair tanto os alunos quanto os profissionais da educação e pesquisadores. Esses nomes foram pensados para capturar o interesse imediato dos estudantes, despertando a curiosidade e a imaginação, características centrais ao gênero do conto maravilhoso. A ideia é que, ao denominá-las de maneira envolvente, os títulos remetam diretamente à magia e ao encantamento próprios desse gênero literário, criando uma conexão emocional com os alunos e despertando o desejo de explorar cada tema. Acredita-se que essa abordagem contribui para tornar o produto final mais atraente e instigante, tanto para quem o utiliza no âmbito educacional quanto para aqueles que buscam inovar em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a mudança dos temas para algo mais abrangente e articulado facilita a compreensão imediata das etapas que serão trabalhadas - pré-leitura, leitura, escrita e reescrita - evidenciando a integração e a relevância dessas fases no desenvolvimento das competências de linguagem. Com esse ajuste, espera-se não

apenas melhorar a estética e a comunicação do projeto, mas também fortalecer seu potencial pedagógico, valorizando cada etapa como parte fundamental de um ciclo de aprendizagem significativo. Esse ajuste no planejamento visa garantir uma abordagem mais estruturada e eficaz para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, seguindo as orientações de Solé (2014) em relação às atividades de escrita, reescrita e produção final.

Solé (2014), ao se referir à divisão das aulas de pré-escrita e escrita dentro de uma sequência didática, destaca que o tempo necessário para que os estudantes realizem cada uma dessas atividades deve ser considerado de forma ajustada para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. A percepção da professora sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e por ela mesma durante o processo de correção das produções está diretamente relacionada à necessidade de um tempo adequado para cada fase do desenvolvimento da escrita. Solé afirma que "o planejamento das aulas deve garantir tempos distintos para a escrita, a reescrita e a produção final, de modo a proporcionar um espaço para reflexão e aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes". Esse ajuste, portanto, visa otimizar o processo e assegurar que os alunos possam avançar nas diferentes etapas da produção textual com a devida atenção e apoio.

A decisão de separar a escrita inicial da reescrita é fundamental para dar aos alunos tempo e espaço para refletirem e revisarem suas produções de forma mais crítica antes da versão final. Isso permite que a reescrita seja feita de maneira mais cuidadosa, com foco na melhoria do conteúdo, estrutura e estilo do texto, ao invés de ser um processo apressado ou superficial. Ao adicionar a etapa de reescrita diretamente antes da versão final, a professora também facilita o processo de avaliação, pois terá uma visão mais clara da evolução do trabalho do aluno. Além disso, esse acréscimo de aulas pode favorecer um aprendizado mais profundo, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de revisão e autocrítica, que são essenciais para a escrita de textos mais consistentes e bem estruturados.

Dessa forma, o ajuste na SD contribui para o aprimoramento contínuo das competências de escrita dos alunos, atendendo às dificuldades observadas na prática pedagógica. Nesse contexto, o produto final reafirma a relevância de práticas educativas que aliam criatividade e planejamento, consolidando a SD como uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado significativo e encantador. Esses foram os principais ajustes realizados na estrutura geral da SD para o produto final.

No entanto, além dessas alterações, outras modificações serão introduzidas e justificadas ao longo do relato das aulas, conforme o desenvolvimento desta pesquisa, a seguir.

7.2.2 A sequência didática em ação: relato reflexivo e análise da aplicação

As atividades da SD do produto final foram desenvolvidas ao longo de 11 aulas de 45 minutos, totalizando 495 minutos (ou 8 horas e 15 minutos).

As **aulas 1 e 2 da SD do produto pedagógico aplicado** tiveram como tema a Pré-Leitura e foi intitulada como **“Pré-Leitura Mágica: Aquecendo a Imaginação Antes do Era uma vez...”**. O objetivo geral foi retomar junto aos estudantes o projeto de leitura de contos maravilhosos. No entanto, após refletir sobre os resultados das aulas 1 e 2 do projeto piloto, esta professora/pesquisadora percebeu que havia pontos que poderiam ser ajustados para aumentar a eficácia pedagógica e o envolvimento da turma. No momento da introdução, utilizou uma apresentação preparada na ferramenta digital *Google Slides* com o objetivo apenas de ilustrar a abertura, trazendo imagens, tópicos curtos e a capa do trabalho para complementar visualmente o conteúdo. A introdução foi realizada com o auxílio de um vídeo intitulado “Conto maravilhoso” (Figura 14) que apresenta informações relevantes, como o conceito de conto maravilhoso, suas características e partes que o compõem e alguns exemplos de autores do gênero.

Figura 14 - Vídeo “Conto maravilhoso”



Fonte: Professor Edgar (2021)

No contexto da pré-leitura, Solé (2008) oferece uma reflexão importante sobre o papel desta etapa no processo de leitura e compreensão de textos destacando a importância da preparação mental que ocorre antes da leitura propriamente dita, considerando que este momento é fundamental para ativar o conhecimento prévio do leitor, o que facilita a compreensão do texto e amplia as possibilidades de interpretação. Ao aplicar isso à atividade "**Pré-Leitura Mágica: Aquecendo a Imaginação Antes do Era uma vez...**", pode-se observar que o objetivo é justamente esse: preparar o aluno de forma lúdica e criativa, estimulando sua imaginação e curiosidade. A abordagem de Solé (2008) reforça a ideia de que a pré-leitura não deve ser vista como uma etapa isolada, mas como uma fase estratégica que possibilita a construção de sentido e o engajamento com o conteúdo a ser lido.

Essa fase de aquecimento da imaginação não se restringe apenas à leitura de um texto, mas envolve também a criação de expectativas, a reflexão sobre o gênero e o universo do conto maravilhoso. Ao "aquecer" a imaginação dos alunos, a pré-leitura torna-se um convite para que eles se conectem com as histórias de maneira mais profunda, antecipando-se aos enredos e personagens que encontrarão. Assim, a proposta da atividade, com seu enfoque lúdico e imaginativo, alinha-se perfeitamente a essa visão de que a pré-leitura é o ponto de partida para uma leitura mais rica e envolvente.

Na aula do piloto, foi utilizada a mesma ferramenta para elaborar e apresentar os conteúdos sobre contos maravilhosos. Embora a apresentação tenha sido interessante, com textos explicativos e exemplos visuais, a professora/pesquisadora percebeu que a atenção de alguns estudantes dispersava em alguns momentos, especialmente durante as partes textuais. Com base nessa observação, optou por reformular a apresentação, reduzindo a quantidade de texto nos slides, adicionando mais imagens e inserindo um vídeo de 4min e 49 segundos, na intenção de aprimorar o formato do material da apresentação para captar melhor a atenção dos estudantes. A escolha das ilustrações e do vídeo foi estratégica, apresentando elementos que remetessem ao imaginário dos contos maravilhosos, como cenários fantásticos e personagens emblemáticos. O objetivo dessa mudança foi tornar a aula mais dinâmica e visualmente atraente, capturando a atenção dos estudantes de forma mais eficaz.

O "conto maravilhoso" é um conceito amplamente discutido na teoria literária, especialmente no estudo dos gêneros narrativos. Diversos estudiosos abordaram essa categoria, mas a definição apresentada aos estudantes foi baseada no trabalho

de um dos principais teóricos sobre o tema: Tzvetan Todorov, em sua obra “Introdução à Literatura Fantástica” (1970), que oferece uma explicação detalhada sobre o "maravilhoso" enquanto categoria narrativa. Dentre as características apresentadas aos estudantes, a professora/pesquisadora comentou brevemente sobre os elementos fantásticos e mágicos; a presença de heróis e vilões arquetípicos que representam valores ou características universais, como bem contra o mal; foco na moral e no aprendizado, superação de desafios, entre outros. Os estudantes se mostraram bastante atentos e participativos, relembando o que haviam aprendido na aula piloto. Notou-se um aumento na atenção e no envolvimento devido a remodelagem do material utilizado pela professora.

Em um segundo momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que se dividissem em três grupos de 5 componentes, pois, naquela aula, 15 alunos estavam presentes. Os estudantes organizaram-se rapidamente, pois a turma já estava melhor entrosada, e cada grupo foi formado com base nos interesses em comum e na afinidade entre os colegas. Isso facilitou o início das atividades, promovendo um ambiente colaborativo e produtivo. Posteriormente, a professora/pesquisadora entregou uma folha de ofício e perguntas norteadoras para cada grupo de trabalho e solicitou que conversassem sobre o que compreenderam sobre conto maravilhoso e suas características e utilizassem a folha para fazer anotações que achassem pertinentes.

Em relação a estratégias ativas, Solé (2002) enfatiza a importância de utilizá-las no momento da pré-leitura, pois esta é uma fase essencial para ativar o conhecimento prévio dos alunos e engajá-los com o texto de forma significativa. De acordo com Solé (2002), a pré-leitura é um momento fundamental na construção do sentido do texto. Ela não se limita a uma simples preparação, mas busca instigar o leitor a refletir sobre o que sabe e a fazer previsões sobre o que irá ler. Perguntas e questões formuladas adequadamente podem criar expectativas, despertar curiosidade e fomentar um ambiente de interação que facilite a compreensão do texto. Ao provocar os alunos com perguntas, conseguimos ativar seu repertório de experiências e favorecer uma leitura mais reflexiva e crítica.

A autora reforça que, ao usar questões e perguntas antes da leitura, o professor oferece aos alunos a oportunidade de conectar o que já sabem com o que irão aprender, criando um espaço para reflexão, exploração e antecipação do conteúdo, elementos que são essenciais para um entendimento mais profundo e duradouro.

Essa estratégia não só melhora a compreensão, mas também ajuda os alunos a se posicionarem como leitores ativos e críticos, preparados para construir significados a partir dos textos. Nesse contexto, embora a participação dos estudantes tenha sido satisfatória neste momento da aula no projeto piloto, a professora resolveu incluir perguntas norteadoras para ajudar os grupos a direcionar melhor as discussões (exemplos: “Quais elementos mágicos vocês identificam nas histórias que conhecem?”, “Quais personagens mágicos vocês lembram?”, “O que torna a história maravilhosa?”). Enquanto os estudantes realizavam a atividade, a professora circulava pelos grupos na intenção de incentivar a participação de todos os estudantes, bem como verificar o andamento da atividade. Percebeu que as perguntas norteadoras fizeram com que os estudantes se sentissem mais motivados a responder e participar, o que foi um ponto bastante positivo.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que organizassem um grande círculo para compartilharem e refletirem sobre suas anotações. No quadro branco, a professora/pesquisadora foi registrando as ideias de forma estruturada, com categorias claras (personagens, elementos mágicos, mensagens, etc.), facilitando a visualização de padrões e diferenças. Nessa aula, diferente do piloto, a professora/pesquisadora optou por organizar os tópicos no quadro em forma de um mapa mental, agrupando os conceitos, com o objetivo de facilitar a compreensão visual e reforçar os pontos principais discutidos. Com o mapa mental completo, a professora promoveu uma discussão, incentivando os estudantes a compartilharem suas experiências com os contos maravilhosos e suas opiniões sobre o gênero. Nesse momento, avaliou ter sido bastante produtivo, pois houve interação entre os grupos, comentários sobre as anotações, troca de informações em clima de bastante descontração e aprendizado.

Analisando as anotações dos estudantes foi possível perceber, apesar de algumas imprecisões, uma maior aproximação da compreensão sobre o gênero conto maravilhoso, comparado à aula piloto. Comparando as respostas dos grupos, foi possível identificar que a maior parte das anotações estavam em sintonia com as principais características do conto maravilhoso. Finalizada a atividade, chegou-se ao quarto momento em que a professora/pesquisadora apresentou aos estudantes um exemplo de conto maravilhoso, diferente dos utilizados na aula piloto, “O Gato de Botas”, um conto tradicional que foi popularizado por Charles Perrault. O autor incluiu a obra em sua coletânea “Contos da Mamãe Gansa”, publicada em 1697. Embora

Perrault seja o autor mais associado à versão escrita do conto, histórias semelhantes já existiam na tradição oral antes dele. Posteriormente, outras versões e adaptações foram feitas, mas a de Perrault permanece como a mais conhecida e influente.

Diferente da metodologia utilizada no piloto, a professora/pesquisadora optou por uma abordagem mais interativa. Em vez de dar respostas prontas, questionou os estudantes sobre o que eles próprios percebiam de "maravilhoso" na história. O objetivo era estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre os elementos fantásticos que tornavam o conto único. Ela iniciou com a primeira questão: "O que faz o Gato de Botas ser um personagem especial e diferente de outros gatos em histórias que vocês já ouviram?" Isso motivou os estudantes a refletirem sobre a astúcia e o comportamento surpreendente do gato, que vai além das características normais de um animal.

Cada pergunta realizada pela professora/pesquisadora era um convite para que os estudantes refletissem e participassem. Esse momento foi marcado pela participação ativa dos estudantes, que se envolveram de forma dinâmica. Houve uma grande quantidade de respostas verdadeiras, evidenciando o conhecimento prévio dos estudantes sobre a obra apresentada. A maioria demonstrou familiaridade com a história, alguns disseram que já haviam assistido ao filme do Gato de Botas na televisão, o que facilitou a reflexão sobre os elementos maravilhosos e fantásticos presentes na narrativa. A escolha por uma nova dinâmica fez com que os estudantes se sentissem desafiados a interagir. A questão inicial, "O que faz o Gato de Botas ser um personagem especial e diferente de outros gatos em histórias que vocês já ouviram?", foi um excelente ponto de partida, que provocou um grande engajamento e fez com que os estudantes aprofundassem o pensamento sobre o conto.

No quinto momento, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que fizessem duplas e entregou a cada dupla questões sobre suas experiências pessoais com contos maravilhosos (exemplos: "Você já leu o ouviu algum conto que parecia mágico ou fantástico?", "Se você fosse o personagem principal de um conto maravilhoso, que poderes mágicos você gostaria de ter? Por quê?"), incentivando-os a pensarem em contos que leram ou ouviram falar em algum momento de suas vidas. A formação das duplas foi de livre escolha pelos estudantes, respeitando suas individualidades, deixando-os se sentirem à vontade para realizar a atividade.

No quinto momento do projeto piloto, a professora/pesquisadora havia proposto uma atividade individual na qual os estudantes deveriam refletir sobre suas

experiências pessoais com contos maravilhosos. Essa abordagem visava incentivar a introspecção e a relação pessoal com o tema. No entanto, a professora/pesquisadora observou que, embora os estudantes tenham conseguido completar a atividade, alguns demonstraram desinteresse, e outros se desviaram do tema proposto.

Com o objetivo de aumentar a participação e a motivação dos estudantes, a professora/pesquisadora decidiu unificar o quinto e o sexto momento do projeto, que originalmente envolviam, respectivamente, atividades individuais e em duplas. Ao realizar a atividade em duplas e inserir as questões motivadoras, ela percebeu que a troca de ideias entre os estudantes gerou mais engajamento e interação. Eles puderam compartilhar experiências e refletir juntos sobre os contos maravilhosos, o que não só aumentou a participação ativa, mas também permitiu uma maior diversidade nas respostas. Essa alteração na dinâmica foi considerada positiva, pois favoreceu um ambiente mais colaborativo, incentivando os alunos a se aprofundarem no tema e a se sentirem mais à vontade para expressar suas opiniões.

O resultado foi uma participação mais entusiástica e uma conexão mais forte com os conceitos trabalhados nas atividades. Assim, a unificação das etapas se revelou uma solução eficaz para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos no projeto. Para finalizar este momento, a professora/pesquisadora deixou o espaço livre para aqueles estudantes que quisessem compartilhar suas respostas às questões. A maioria deles participou, poucos não quiseram participar por timidez, mas se mostraram atentos às falas dos colegas.

A SD organizada de maneira criteriosa, com início, desenvolvimento e fechamento, proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado significativa, atendendo não apenas às necessidades linguísticas, mas também envolvendo aspectos simbólicos e culturais presentes nos contos, em consonância com a teoria de Bronckart (2006), que destaca a importância de uma abordagem integrada da linguagem, em que o ensino não se limita à competência linguística, mas se amplia para a interação e a construção de sentidos dentro de contextos culturais.

No encerramento da aula, a professora/pesquisadora seguiu essa proposta ao reforçar a relevância de espaços como aquele, nos quais se possibilita conhecer os estudantes, seus gostos pela leitura e sua motivação, ao mesmo tempo em que verifica a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado. Nesse sentido, ela incentivou os estudantes a continuar explorando o gênero e a expressar livremente suas experiências, alinhando-se à ideia de Bronckart (2006) de que o ensino deve ser

um processo dinâmico, permitindo que o aluno se aproprie de seu conhecimento de forma ativa e reflexiva.

Ao finalizar a aula, a professora/pesquisadora fez uma retomada oral do que havia sido aprendido e deixou um espaço aberto para que os estudantes compartilhassem suas percepções. A maioria dos alunos apresentou falas positivas sobre a aula, o que demonstrou a eficácia da estratégia adotada e deixou a professora/pesquisadora satisfeita com os resultados obtidos.

As aulas 3 e 4 da SD do produto pedagógico aplicado tiveram como tema a leitura e foi intitulada “**Leitura Encantada: Explorando o Mundo dos Contos Maravilhosos**”. O objetivo geral foi promover uma aula de leitura de contos maravilhosos de forma criativa e envolvente, despertando o interesse e a imaginação dos estudantes, buscando envolvê-los de forma lúdica e prazerosa, por meio da leitura em voz alta.

Antes de realizar o relato desta aula, é importante esclarecer que, embora as aulas 3 e 4 do projeto piloto tenha demonstrado uma abordagem eficaz e envolvente para a leitura dos contos maravilhosos, promovendo a participação dos estudantes e incentivando a criatividade e reflexão, há alguns pontos que precisaram ser ajustados para as aulas 2 e 3 da SD do produto pedagógico a fim de otimizar o fluxo da aula e garantir uma maior eficácia na implementação do conteúdo e atividades. O principal ponto que precisou ser modificado foi em relação a distribuição do tempo, especialmente, o tempo alocado para a dramatização (20 minutos), pois foi insuficiente para a organização completa das encenações, o que impactou o andamento da aula. Para garantir que todos os momentos da aula sejam cumpridos de forma satisfatória, foi necessário considerar a alocação de mais tempo para o momento da dramatização, dividindo de maneira mais equilibrada, ajustando conforme a dinâmica da turma e a redução do número de atividades. Assim, a professora/pesquisadora optou por retirar o momento 4 realizado no piloto, que se tratava da produção artística dos contos, pois, embora a proposta tenha sido vista pelos estudantes de forma positiva, a escolha por aumentar o tempo para a dramatização se deu pelo fato de ter sido a atividade mais bem acolhida pelos estudantes. Na sequência, o relato dos momentos da aula, bem como a análise dos resultados e os demais ajustes realizados pela professora/pesquisadora.

O primeiro momento da aula da SD do produto pedagógico foi previamente combinado com os estudantes para que trouxessem almofadas ou travesseiros. Antes

da aula, a professora organizou o espaço da sala de jogos da escola. Trata-se de uma sala onde o espaço é maior, com poucos móveis e onde acontecem as aulas do projeto de teatro que funciona no turno inverso. Esse espaço por si já possui características próximas ao encantamento, pois nele há fantasias e objetos utilizados no teatro que se encontram expostos. Para deixar a sala ainda mais acolhedora, a professora? utilizou um tapete colorido e expôs alguns objetos como livros antigos, uma chave antiga, espelho decorado, um sapato feminino e, com a ajuda da professora de artes, foi confeccionado pergaminhos, uma árvore de papel pardo e uma coroa. Esses objetos, combinados com uma iluminação colorida e uma música estratégica, criaram um ambiente que visava transportar os estudantes para o mundo dos contos maravilhosos. Diferente do piloto, a professora/pesquisadora organizou o espaço antes da aula e sem a presença dos estudantes, com a intenção de surpreendê-los e motivá-los para as atividades que foram propostas.

Para complementar o clima de encantamento, a professora/pesquisadora recebeu os estudantes vestida de Mickey Mouse (Figura 15). Mickey é um dos personagens mais emblemáticos da Disney, empresa conhecida por adaptar e criar histórias baseadas em narrativas mágicas. Além disso, os contos maravilhosos envolvem elementos de fantasia, moralidade e aventura, características que também estão presentes nas produções da Disney em que o Mickey frequentemente aparece.

Figura 15 - Professora/pesquisadora caracterizada de Mickey Mouse



Fonte: Autora (2024)

A intenção da professora/pesquisadora foi utilizar um símbolo reconhecível que está intrinsecamente relacionado a histórias encantadoras. A fantasia usada pela professora/pesquisadora, bem como sua fala logo que os estudantes entraram em sala (“E aí, estão prontos para mais uma viagem pelo mundo encantado dos contos maravilhosos?”), criou um ambiente lúdico e acolhedor para os estudantes, o que ficou evidenciado em suas expressões de alegria, surpresa e encantamento, logo que chegaram à sala. Essa abordagem pode tornar a experiência de aprendizagem mais divertida e engajadora, conectando elementos culturais populares com o contexto educacional. Após percorrem pela sala admirados com a organização da sala, os estudantes foram convidados pela professora/pesquisadora a se sentarem no tapete, utilizando suas almofadas ou travesseiros.

Em um segundo momento, a professora/pesquisadora projetou algumas ilustrações e trechos de contos maravilhosos, mencionando títulos e autores, estimulando a participação dos estudantes, questionando sobre quais contos conheciam, quais leram ou gostariam de ler, quais personagens eles gostavam, entre outros. A professora/pesquisadora também estimulou a reflexão sobre as características dos contos maravilhosos que eles percebiam naqueles contos e se conheciam os autores das obras. A Figura 16 a seguir mostra a imagem utilizada pela professora/pesquisadora dos contos e autores que foram trazidos como exemplos.

Figura 16 - Contos utilizados na sequência didática



Fonte: Autora (2024)

Entre os oito contos apresentados na imagem, os estudantes reconheceram seis, apenas dois nunca tinham ouvido falar: “O Mundo Perdido” e “Cinco Crianças e Um Segredo”. Quanto à leitura, poucos estudantes relataram que haviam lido entre 1 e 2 títulos. A seguir, no Quadro 18, o resumo das obras apresentadas pela professora/pesquisadora e as justificativas das escolhas.

Quadro 18 - Contos maravilhosos apresentados na SD (continua)

CONTOS MARAVILHOSOS APRESENTADOS		
Título / Autor	Resumo da Obra	Justificativa
Obra: Peter Pan Autor: J.M. Barrie, 1911	Conta a história de Peter, um menino que se recusa a crescer e vive na Terra do Nunca com os Meninos Perdidos. Ele conhece Wendy e seus irmãos em Londres e os leva para sua terra mágica, onde enfrentam aventuras com Sininho, sereias e o Capitão Gancho.	Aborda temas como imaginação, infância e crescimento, permitindo explorar a dualidade entre responsabilidade e liberdade, características que ressoam com o universo infantil.
Obra: Pinóquio Autor: Carlo Collodi, 1883	Pinóquio é um boneco de madeira que ganha vida graças ao desejo de Gepeto, seu criador. Ele embarca em várias aventuras enquanto tenta provar sua honestidade, bravura e bondade para se tornar um menino de verdade, aprendendo lições importantes ao longo do caminho.	Ensina lições importantes sobre ética, responsabilidade e empatia, elementos fundamentais no processo formativo de jovens leitores.
Obra: Os Três Porquinhos Autor: Tradição Oral (registrado por Joseph Jacobs), 1890	Três porquinhos constroem casas de materiais diferentes (palha, madeira e tijolos) para se proteger do lobo mau. Apenas a casa de tijolos resiste, ensinando a importância do trabalho duro e da preparação.	A simplicidade da narrativa e a mensagem sobre planejamento e esforço são ideais para instigar debates sobre escolhas e consequências.
Obra: O Mágico de Oz Autor: L. Frank Baum, 1900	Dorothy é transportada para o mundo mágico de Oz por um tornado. Acompanhada por um espantalho, um homem de lata e um leão covarde, ela segue a estrada de tijolos amarelos em busca do Mágico de Oz para voltar para casa e ajudar seus amigos a realizar seus desejos.	Trabalha temas como coragem, amizade e autoconhecimento, incentivando a reflexão sobre as próprias qualidades e limitações.

Fonte: Autora (2024)

Quadro 18 - Contos maravilhosos apresentados na SD (conclusão)

Obra: O Mundo Perdido Autor: Arthur Conan Doyle, 1912	Um grupo de exploradores liderado pelo Professor Challenger descobre um platô isolado na Amazônia, onde dinossauros e outras criaturas pré-históricas ainda vivem, enfrentando perigos e desafios para sobreviver e retornar ao mundo civilizado.	Aventura e exploração científica são temas atrativos, promovendo discussões sobre descobertas e imaginários de mundos alternativos.
Obra: Cinco Crianças e um Segredo Autor: E. Nesbit, 1902	Cinco irmãos encontram um Psam Mead, uma criatura mágica que concede desejos. Apesar de realizarem seus desejos, cada pedido gera situações inesperadas, ensinando as crianças sobre as consequências de seus atos.	Trabalha a curiosidade e as consequências dos desejos, permitindo desenvolver a reflexão sobre escolhas e responsabilidade.
Obra: Alice no País das Maravilhas Autor: Lewis Carroll, 1865	Alice segue um coelho apressado e cai em uma toca que a leva a um mundo fantástico e surreal. Lá, encontra personagens como o Chapeleiro Maluco e a Rainha de Copas, vivendo aventuras absurdas enquanto tenta encontrar o caminho de volta para casa.	O surrealismo e as reviravoltas criativas despertam o senso crítico e incentivam a interpretação de simbolismos e mensagens ocultas.
Obra: A Bela e a Fera Autor: Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, 1756	Bela, uma jovem generosa, é feita prisioneira em um castelo encantado por uma Fera, que na verdade é um príncipe amaldiçoado. Com o tempo, o amor verdadeiro entre os dois quebra a maldição, transformando a Fera de volta em humana.	Explora a ideia de que a verdadeira beleza está no interior, promovendo empatia e debates sobre valores humanos.

Fonte: Autora (2024)

Esses contos maravilhosos são ricos em símbolos, metáforas e mensagens que permitem trabalhar aspectos emocionais, éticos e sociais. Com suas histórias encantadoras, estimulam o imaginário, a leitura crítica e o debate, enquanto ensinam lições valiosas de forma lúdica. Além disso, o sexto ano é um momento de transição, em que os alunos estão mais abertos a compreender e discutir narrativas complexas, preparando-os para leituras mais profundas no futuro. Este foi um momento de bastante interação entre professora e estudantes, o que aconteceu de forma descontraída, divertida e com muita troca de informações e opiniões críticas e reflexivas sobre o gênero conto maravilhoso.

Em um terceiro momento, a professora/pesquisadora trouxe a imagem do conto maravilhoso “O Gato de Botas”, de Charles Perrault, e questionou os estudantes se já haviam lido e o que sabiam da história. Alguns disseram que tinham lido a obra e outros que assistiram ao filme. Todos os estudantes já haviam ao menos ouvido falar sobre o conto. Em seguida, a professora/pesquisadora convidou os estudantes a

ficarem bem confortáveis para ouvir a história que ela iria ler. Os estudantes, que já estavam acomodados no chão em suas almofadas e travesseiros, ficaram atentos e receptivos à leitura. Enquanto realizava a leitura, a professora ia mudando o tom de voz, tornando a experiência ainda mais envolvente. Enquanto mudava a entonação, ela pode destacar as emoções dos personagens, como a astúcia do gato ou o medo e a surpresa do rei, o que ajudou os estudantes a se conectarem mais profundamente com a história. A professora/pesquisadora optou por não realizar questionamentos, como havia feito no projeto piloto, uma vez que demandaria de um tempo maior.

A escolha do conto “O Gato de Botas” para estudantes do 6º ano é muito apropriada, pois oferece uma rica combinação de elementos fantásticos, humor e moralidades, além de ser uma obra acessível e envolvente para essa faixa etária. O conto de Charles Perrault traz temas como astúcia, generosidade e a superação de desafios, que são questões relevantes para estudantes em processo de desenvolvimento da cidadania e compreensão do mundo à sua volta. Assim, a obra não só promove a compreensão literária, como também oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, e para a expressão de ideias de forma lúdica e criativa.

Acredita-se que a técnica de leitura, com variações na entonação e expressões faciais, tenha sido crucial para prender a atenção dos estudantes e criar uma experiência mais envolvente, tornando a leitura de “O Gato de Botas” mais dinâmica. Ao dramatizar a história e interagir com os alunos, ela facilitou a imersão deles na trama, permitindo que se conectassem com os personagens e situações de forma vívida. Isso sugere que a abordagem ajudou a capturar a atenção e a estimular a reflexão. Os estudantes foram capazes de relacionar os temas do conto com suas próprias vivências e sentimentos, demonstrando empatia e boa capacidade de reflexão. A estratégia da professora se revelou eficaz ao promover uma experiência de leitura interativa, que não só manteve os alunos envolvidos, mas também os incentivou a refletir sobre lições de astúcia, coragem e criatividade.

Em um quarto momento, a professora/pesquisadora pediu aos estudantes que se dividissem em dois grupos e entregou dois contos impressos (Peter Pan e o Mágico de Oz), um para cada grupo. Em seguida, solicitou que fizessem a leitura e, com o objetivo de estimular a expressão criativa e explorar os elementos característicos dos contos maravilhosos, incentivou que os estudantes fizessem a improvisação de uma cena do conto. A escolha pela atividade de dramatização de uma cena é uma maneira

de aprofundar a compreensão do conto. Ao representar uma cena, os estudantes não apenas praticam habilidades de leitura, mas também desenvolvem habilidades de expressão corporal, empatia e interpretação, proporcionando uma abordagem mais interativa e envolvente. Além disso, a dramatização oferece uma oportunidade para os estudantes aplicarem sua criatividade, ajudando-os a interpretar e transformar o conto de uma maneira única. Isso favorece uma compreensão mais profunda da história e das personagens, além de promover o trabalho em equipe.

O grupo que recebeu o conto de Peter Pan demonstrou resistência em realizar a atividade. Alguns deles expressaram preocupação com relação à viabilidade da encenação, especialmente sobre a característica de um personagem que voa. Entre as falas mais recorrentes estavam: “Como vamos fazer o Peter Pan voando?”, “Acho que vai ser muito difícil!”, “Vai ficar sem graça!”. Diante dessas dificuldades, a professora interveio, tentando sugerir abordagens criativas. Apesar disso, o grupo ainda parecia desanimado e inseguro quanto ao resultado final. Considerando que um dos objetivos do projeto é promover o engajamento dos estudantes e respeitar o processo criativo, a professora/pesquisadora julgou mais produtivo permitir que escolhessem outro conto, com o qual se sentissem mais confiantes para realizar o trabalho. Assim, o grupo resolveu encenar uma cena do conto do Gato de Botas trazido pela professora/pesquisadora.

O grupo que recebeu o conto “O Mágico de Oz” demonstrou bastante empolgação desde o início. Eles rapidamente decidiram qual cena iriam fazer, mostrando uma ótima dinâmica de equipe. Além disso, cada integrante escolheu um personagem para interpretar, deixando claro que estavam engajados e com vontade de explorar a história. Essa organização precoce indica um forte comprometimento com a atividade e uma boa sintonia entre os membros, o que pode contribuir para um resultado criativo e bem executado.

Durante a preparação, alguns estudantes ainda se mostravam resistentes pelo fato de terem que encenar, preferindo não participar ativamente da encenação. Isso gerou um momento de reflexão, em que a professora/pesquisadora os incentivou a entender a importância do trabalho em equipe e a contribuição de cada um para o sucesso do grupo, explicando que poderiam ajudar de outras formas durante a organização da atividade. Após essa conversa, os estudantes que inicialmente estavam hesitantes passaram a ajudar na organização dos materiais e na definição dos papéis. A professora/pesquisadora percebeu que um dos principais desafios foi a

falta de confiança de alguns estudantes para se expressarem em público. No entanto, ambos os grupos conseguiram finalizar a atividade.

A primeira apresentação foi a do grupo que havia escolhido “O Mágico de Oz”. A aluna que representou Dorothy utilizou gestos que reforçaram a liderança do personagem. O grupo demonstrou grande criatividade ao improvisarem as orelhas de papel pardo para representar o Totó, simbolizando a capacidade do grupo de adaptar-se com os recursos disponíveis, além de terem trazido uma leveza cômica à apresentação, engajando os demais colegas e arrancando risos do público da sala de aula. O aluno que fez o personagem do Espantalho improvisou até uma dancinha criativa. O Homem de Lata adotou a postura rígida e os movimentos robóticos que caracterizam o personagem. Tanto o Leão Covarde como a Bruxa Má, apesar de um pouco tímidos, fizeram seus papéis com muita graça. O grupo demonstrou uma boa conexão durante toda a execução da atividade, realizando uma boa e divertida apresentação.

O segundo grupo escolheu realizar a cena do Gato de Botas apresentada pela professora/pesquisadora em que o Gato de Botas, com sua astúcia, engana o Mago em favor do Marquês. Apesar da dificuldade de alguns estudantes se apresentarem, o grupo conseguiu realizar uma boa apresentação através de momentos divertidos e engraçados. O personagem do Gato de Botas improvisou os acessórios característicos do personagem e se destacou no grupo. A apresentação foi narrada de forma criativa por duas estudantes que alternavam suas falas, lendo de forma clara e com muita graça na entonação das vozes. Apesar das dificuldades iniciais, os estudantes estavam bem ensaiados e surpreenderam na sua apresentação, uma vez que foi o grupo que demorou mais para se organizar. Um dos estudantes que havia hesitado no início acabou não sendo tão expressivo, mas o grupo soube compensar essa falta com boas interações, demonstrando o espírito colaborativo.

Finalizada as apresentações, a professora/pesquisadora promoveu uma discussão sobre a experiência de dramatizar contos maravilhosos e questionou os estudantes sobre o que haviam aprendido, os personagens marcantes e suas cenas favoritas. Comentou que, embora tenha observado algumas dificuldades e desafios, as apresentações finais mostraram o esforço e a superação dos estudantes. Por fim, a professora/pesquisadora destacou a importância do trabalho e da organização em equipe para a superação das dificuldades. Finalizou a aula agradecendo e

parabenizando a participação dos estudantes e falando sobre a importância da atividade para desenvolver a imaginação e o desenvolvimento pessoal.

As aulas 5, 6 e 7 da SD do produto pedagógico aplicado tiveram como tema a Pós-Leitura e foi intitulada “Protagonistas da Magia: Criando Aulas Encantadas sobre Contos Maravilhosos”. O objetivo foi desenvolver a criatividade e o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a criar e apresentar uma aula sobre contos maravilhosos, buscando estimular a autonomia e a responsabilidade, desafiando os estudantes a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades, como a pesquisa, o planejamento, a oralidade e o trabalho em equipe.

Essa proposta encontra respaldo na perspectiva de Freire (1996, p. 12), que afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Nesse sentido, a atividade proporcionou um ambiente de aprendizado ativo, permitindo que os estudantes construíssem seu conhecimento ao assumirem papéis de educadores, planejando e conduzindo suas aulas. A aula se destacou por oferecer um espaço onde os estudantes se tornaram protagonistas do processo de aprendizagem. Essa prática reforça a visão de Freire (1996) de que a autonomia acontece pela liberdade responsável, já que, ao organizar e apresentar suas aulas, os estudantes exercitam tanto a liberdade de criar quanto a responsabilidade pelo processo e pelo grupo. Além disso, a proposta foi enriquecedora para os estudantes do sexto ano, pois o planejamento foi orientado e adaptado ao nível de desenvolvimento deles. Esse cuidado reforça a importância de o educador atuar como mediador e facilitador, garantindo que os desafios sejam proporcionais às capacidades dos estudantes, sem deixar de incentivá-los a superar limites.

Assim, essa experiência promoveu a autonomia, o trabalho em equipe, a criatividade e o pensamento crítico. Dessa forma, é essencial acompanhar de perto as dinâmicas de grupo e assegurar que todos tenham a oportunidade de participar, colaborando para a construção coletiva do aprendizado. Nesse sentido, alguns pontos precisam ser considerados para garantir o sucesso:

- **orientação inicial clara:** explicando detalhadamente aquilo que se espera de cada etapa do planejamento. Usando exemplos práticos para cada tópico, como sugerir temas ou formatos de introdução;

- **divisão de responsabilidades:** incentivar que cada aluno do grupo assuma um papel específico, como redator, pesquisador, ou apresentador, para que todos se envolvam no processo;
- **apoio contínuo:** circular entre os grupos enquanto planejam para responder perguntas, oferecer sugestões e verificar se estão no caminho certo;
- **simplificação dos objetivos:** usar uma linguagem simples e clara para descrever tópicos como "objetivos" ou "desenvolvimento". Você pode propor modelos ou frases iniciais, como: "O objetivo da nossa aula é...".

Em um primeiro momento, a professora/pesquisadora convidou os estudantes a refletir sobre tudo que haviam aprendido durante as atividades do projeto sobre contos maravilhosos. Proporcionou espaço para que compartilhassem suas reflexões. Em seguida, falou sobre o tema da aula aos estudantes, lembrando das atividades criativas que haviam criado no projeto piloto, como forma de incentivá-los a realizar a atividade com o mesmo empenho e motivação, acreditando em suas habilidades.

De forma oral, em uma conversa informal, a professora lembrou junto aos estudantes tudo que haviam aprendido até então sobre contos maravilhosos, os exemplos dados, as características principais, os personagens e todo o mundo de encantamento e magia que permeiam no gênero. Apesar de alguns ainda demonstrarem insegurança em realizar a atividade, a maioria estava bem empolgada com a proposta da atividade. Mesmo antes da professora/pesquisadora distribuir os materiais impressos que havia trazido com sugestões de atividades, alguns estudantes já socializavam suas ideias com os colegas. Ao contrário das frases relatadas no projeto piloto, desta vez, a professora pode escutar frases e expressões mais motivadoras, como, por exemplo, "Ah, não é difícil! Na outra aula, a gente conseguiu!", "Eu já sei o que a gente pode fazer!".

As falas dos estudantes evidenciam que estavam mais confiantes nas suas capacidades para realizar a atividade. O nível de empolgação também era maior e a vontade de realizar as atividades também ficaram evidentes. Por outro lado, alguns estudantes por timidez ou vergonha não queriam participar, sendo necessário a intervenção da professora/pesquisadora para encorajá-los e explicar que poderiam ajudar de acordo com aquilo que se sentissem mais seguros em fazer. O espírito de liderança de grupo de alguns estudantes também foi observado pela

professora/pesquisadora, enquanto circulava pela sala acompanhando e orientando a organização da atividade.

Em um segundo momento da aula, a professora/pesquisadora disponibilizou materiais impressos sobre os contos maravilhosos, oferecendo uma base para os estudantes executarem a atividade proposta. Além disso, permitiu o uso de celulares para pesquisa, ampliando as possibilidades de acesso a informações adicionais ou sugestões para a realização da atividade. Durante o processo de preparação, a professora passou pelos grupos verificando o andamento da atividade para garantir que todos os grupos estivessem no caminho certo e também para reduzir a ansiedade de alguns que, por ventura, sentissem-se perdidos. Após o tempo determinado, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que se organizassem para as apresentações. A ordem das apresentações foi escolhida pelos estudantes.

O primeiro grupo a se apresentar realizou a atividade intitulada "Construindo o Mundo Mágico". Eles explicaram que o objetivo era criar um mundo mágico imaginário, e que, além de desenharem, cada aluno deveria refletir sobre as características desse mundo. Para tornar a atividade ainda mais criativa e envolvente, o grupo sugeriu que, após o desenho, os estudantes escrevessem uma breve descrição de seus mundos mágicos, respondendo a perguntas como:

- Qual o nome do seu Mundo Mágico?
- Quem é você neste Mundo Mágico? Você tem algum poder especial?
- Quais objetos mágicos existem nele?

Assim, além de desenharem seus mundos mágicos, os estudantes puderam explorar e expandir sua imaginação ao refletir sobre o que torna esse mundo único, conectando-se aos elementos típicos dos contos maravilhosos, como seres encantados, lugares misteriosos e objetos com poderes especiais. Ao final, cada estudante compartilhou tanto a visão visual quanto a narrativa de seu mundo mágico com os colegas. Para facilitar a organização e otimizar o tempo de 15 minutos, o grupo distribuiu folhas de ofício para que cada estudante desenhasse seu mundo mágico. Após a parte artística, a turma foi convidada a expor seus trabalhos no espaço externo da sala, que foi preparado para exposições. Isso permitiu uma troca criativa e dinâmica entre todos, tornando a atividade ainda mais rica e significativa. A professora observou que a maioria dos estudantes concluiu a atividade fazendo desenhos bem

criativos de lâmpadas, animais mágicos criados por eles, seres extraordinários com poderes, portas mágicas e paisagens de lugares bem coloridos. Apenas dois estudantes optaram pela escrita, pois disseram que não sabiam ou não gostavam de desenhar. As respostas às questões foram, de forma geral, muito criativas e conectadas aos contos maravilhosos. Os estudantes demonstraram alegria e se divertiram realizando a atividade do grupo.

O segundo grupo propôs a atividade de Caça ao Tesouro Literário em que preparou perguntas sobre os contos maravilhosos em forma de anedota e espalhou estrategicamente pela sala. Em seguida, dividiu o outro grupo em dois e os desafiou a buscar as pistas pela sala. O estudante que encontrava as pistas deveria responder e, caso acertasse, marcaria ponto para a sua equipe. Todos os estudantes participaram da atividade em clima de bastante descontração, encontrando todas as pistas. Em relação às respostas, a maioria foi assertiva, o que demonstrou a aprendizagem realizada através de uma atividade lúdica e divertida planejada pelos estudantes.

A análise dos resultados dessa atividade mostra uma maior agilidade na organização das atividades pelos grupos, bem como uma participação mais ativa e colaboradora que garantiu a finalização dos trabalhos. As atividades propostas pelos estudantes demonstraram criatividade e engajamento da turma. No caso do primeiro grupo, "Construindo o Mundo Mágico", houve estímulo à imaginação e à expressão artística, com a maioria dos alunos apresentando desenhos relacionados aos contos maravilhosos e apenas dois optando pela escrita, o que mostra respeito às preferências individuais. A exposição dos trabalhos no espaço externo valorizou a produção coletiva e promoveu a integração.

Já a atividade do segundo grupo, "Caça ao Tesouro Literário", evidenciou uma abordagem lúdica e colaborativa para revisar conteúdos dos contos maravilhosos. A dinâmica envolveu todos os estudantes, resultando em respostas majoritariamente corretas, indicando boa assimilação do tema. De modo geral, as atividades destacaram uma evolução na organização e execução dos trabalhos pelos grupos, bem como um alto nível de participação e trabalho em equipe. Essas estratégias reforçaram o aprendizado e incentivaram a interação criativa entre os estudantes. Ao final, a professora parabenizou os estudantes pelas atividades realizadas, destacando a importância do trabalho em equipe e da colaboração entre os grupos.

As aulas 8 e 9 da SD do produto pedagógico aplicado tiveram como tema a pré-escrita e foi intitulada **“Escrevendo Magia: A Arte de Criar Contos Maravilhosos”**. As aulas compreenderam o total de 90 minutos (2 h/aula) divididas e organizadas em seis momentos distintos. O objetivo geral foi familiarizar os estudantes com a estrutura dos contos maravilhosos, identificando elementos como a introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, além de entender a importância dos personagens e cenários, desenvolvendo habilidades de escrita por meio da exploração de contos maravilhosos, culminando na produção de um conto original. Nesse contexto da aula, observa-se que aspectos como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho foram explorados, além de elementos fundamentais como personagens e cenários. A intenção foi não apenas compreender os contos maravilhosos, mas também usar essa compreensão para desenvolver habilidades de escrita, culminando na produção de um conto original.

Levando em conta o modelo de descrição dos processos que envolvem a produção escrita, segundo a concepção de Hayes e Flower (1980), observou-se de imediato que o modelo se encontra dividido em três partes fundamentais: o contexto de produção da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita propriamente dito. O contexto de produção inclui tudo o que é externo à mente do escritor e que de alguma forma influencia o desenvolvimento da tarefa (Hayes; Flower, 1980), como a motivação do escritor e a descrição da tarefa a ser executada. Inclui ainda, o texto inicial produzido que, à medida que vai se concretizando o escritor vai inserindo novas ideias à narrativa. A memória a longo prazo, por sua vez, pode ser compreendida como todo o conhecimento que o escritor possui sobre determinado tema ou formas de planejamento de escrita.

Percebe-se que as aulas foram organizadas em momentos distintos, seguindo o modelo de descrição dos processos de produção escrita proposto por Hayes e Flower (1980). O objetivo geral foi conduzir os estudantes por etapas que envolvem a familiarização com a estrutura dos contos maravilhosos, incluindo a identificação de elementos como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Durante as atividades, os alunos refletiram sobre a importância dos personagens e cenários, passando pelas fases de planejamento, textualização e revisão. Esse processo culminou na elaboração de um conto original, promovendo o desenvolvimento de habilidades de escrita criativa por meio da exploração dos contos maravilhosos. Nesse processo, a pré-escrita desempenhou um papel essencial, como destacado por Hayes

e Flower (1980). Os autores enfatizam que essa etapa é fundamental para o planejamento e organização das ideias antes da redação propriamente dita:

O processo de escrita envolve diferentes estágios interdependentes, e a pré-escrita é especialmente importante porque ajuda o escritor a gerar e organizar suas ideias antes de colocá-las no papel. Essa fase inicial permite explorar tópicos, definir objetivos e estabelecer uma estratégia clara para a produção do texto (Hayes; Flower, 1980, p. 15).

Essa abordagem metodológica, fundamentada na teoria de Hayes e Flower (1980), permitiu que os estudantes compreendessem as características dos contos maravilhosos e aplicassem esse conhecimento na escrita de suas próprias narrativas. Durante a aula, foram apresentadas as principais características desse gênero, incluindo a presença de elementos mágicos, a existência de heróis e vilões bem definidos e a resolução dos conflitos de forma fantástica.

A professora/pesquisadora utilizou uma apresentação na ferramenta Google Slides para expor a estrutura dos contos maravilhosos e sua organização narrativa. Os estudantes participaram ativamente, fazendo perguntas e comentários pertinentes, o que evidenciou a assimilação dos conceitos abordados.

Foram fornecidas sugestões de escrita com base na teoria de Hayes e Flower (1980), que destacam a importância do planejamento da escrita e da revisão do texto como etapas fundamentais do processo de composição. Além disso, os estudantes foram orientados a considerar a estrutura narrativa clássica dos contos, conforme discutido por Todorov (1970), enfatizando a importância da coerência e progressão dos eventos.

A análise das produções textuais indicou que os estudantes aplicaram com sucesso as características do gênero em suas narrativas, demonstrando compreensão da estrutura e criatividade na construção dos elementos mágicos e dos personagens. Observou-se um avanço na organização das ideias e na capacidade de estruturar histórias seguindo o modelo clássico dos contos maravilhosos.

Em um segundo momento, a professora/pesquisadora propôs a realização dos primeiros escritos de um conto maravilhoso. Esse momento inicial de escrita pode ser feito de diferentes maneiras (individual, em dupla ou em grupo), dependendo dos objetivos pedagógicos e do perfil da turma. A professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que iniciassem suas escritas de forma individual ou em pares, explicando sobre as vantagens de optarem pela segunda opção, pois poderiam trocar ideias,

interagir, apoiar-se e fazer sugestões um ao outro. A ideia de propor a formação de duplas partiu da percepção da professora sobre as características da turma.

A maioria dos estudantes, quando eram desafiados a atividades de escrita, demonstravam frequentemente a necessidade de interagir com os colegas e, quando em pares, sentiam-se mais seguros e motivados, o que resultava em resultados positivos durante as atividades propostas. Além disso, trabalhar em pares pode reduzir a pressão individual, tornando a atividade mais acessível e colaborativa, especialmente para aqueles que encontram dificuldades no início. Escrever individualmente poderia ser desafiador ou intimidante, especialmente no início, para grande parte dos estudantes. Em duplas, eles puderam compartilhar responsabilidades e sentir-se mais seguros. Além disso, estudantes com diferentes níveis de habilidade podem se apoiar mutuamente.

Um estudante mais confiante pode ajudar o outro a desenvolver suas habilidades de escrita e vice-versa. O trabalho em pares muitas vezes mantém os estudantes mais envolvidos, pois sentem-se responsáveis não apenas por suas próprias contribuições, mas também pelo sucesso da parceria. Assim, a maioria dos estudantes optou por fazer duplas, dois, resolveram realizar a escrita de forma individual e um, atendido pelo setor de atendimento especializado da escola, realizou a atividade com a ajuda da monitora. Em relação aos dois estudantes que optaram por realizar a atividade de forma individual, mesmo após uma segunda tentativa da professora em tentar incentivá-los, explicaram que preferiam ficar sozinhos, justificando que conseguiam desenvolver melhor a atividade naquela disposição. Respeitando a individualidade de cada um, a professora/pesquisadora deixou os estudantes da forma que se sentissem mais à vontade.

Após se organizarem, a professora/pesquisadora orientou os estudantes sobre essa fase da escrita, orientando que deveriam fazer um rascunho para um conto maravilhoso, seguindo as sugestões que foram dadas inicialmente em relação à estrutura e características dos contos maravilhosos. Explicou ainda, que poderiam iniciar com um esboço, anotando ideias que poderiam ajudar na escrita dos textos e sugeriu perguntas reflexivas como, por exemplo, “Onde se passa o meu conto?”, “Quem são os personagens principais?”, “Que seres ou objetos fantásticos terá no meu conto?”, “Onde se passa o meu conto?”. Durante a realização deste momento, a professora circulou pela sala com a intenção de orientar os estudantes, sanar dúvidas e acompanhar o andamento da atividade.

Durante a realização deste momento, a professora/pesquisadora percebeu que, a maioria dos estudantes realizou anotações iniciais, interagiu de forma amigável com os colegas, trocaram ideias, fizeram sugestões e ajudaram-se mutuamente. Alguns tiveram mais dificuldade de colocar suas ideias no papel, precisando de uma orientação mais individualizada da professora. Os estudantes que optaram por realizar sozinhos, conseguiram atingir de forma satisfatória a atividade. Os que optaram por fazer em duplas, embora tenham se mostrado estimulados para os primeiros escritos, por alguns momentos, se mostraram dispersos, precisando a professora/pesquisadora intervir para redirecionar o foco e manter a dinâmica da atividade. Essas intervenções foram realizadas de forma estratégica, com o objetivo de motivar os estudantes e ajudá-los a retomar o propósito da atividade, garantindo que todos permanecessem engajados no desenvolvimento da aula.

Após o tempo determinado pela professora/pesquisadora, chegou o momento da socialização das leituras. Os estudantes foram convidados a fazerem um círculo de cadeiras, na intenção de que todos pudessem se ver e interagir com maior facilidade. A professora/pesquisadora solicitou que trouxessem seus textos e material para anotações, dando preferência pelo uso do lápis para fazerem anotações nos textos. Alguns não conseguiram terminar o texto dentro do prazo, outros disseram que não sabiam escrever, por isso, não conseguiram.

A professora/pesquisadora iniciou falando sobre as habilidades de cada um e que a escrita era um exercício, que para qualificá-la, era preciso fazer tentativas, ressaltando a capacidade de cada um, no sentido de tentar motivá-los. Diante dessas dificuldades apresentadas por alguns estudantes, propôs que se juntassem ao grupo para ouvir os contos dos colegas, pois poderiam servir como forma de inspiração para superar suas histórias. Também poderiam fazer questionamentos para melhor compreensão, bem como comentar sobre as leituras.

A professora/pesquisadora explicou que, aqueles que se sentissem confortáveis, poderiam compartilhar suas produções, enquanto os que preferissem não ler poderiam contribuir de outras formas, oferecendo críticas construtivas e respeitadas aos textos dos colegas. Durante as leituras realizadas pelos estudantes, a professora fazia anotações para apresentar questionamentos e comentários construtivos ao final de cada leitura, incentivando a socialização dos textos e reforçando a ideia de que todos podem aprender uns com os outros.

A cada texto lido, a professora/pesquisadora promovia a participação da turma, motivando os estudantes a interagir e a fazer comentários que contribuíssem para o aperfeiçoamento das produções. Além disso, orientava os estudantes a registrar as contribuições recebidas diretamente em seus textos, destacando a importância dessas anotações no processo de revisão e aprimoramento. Este momento foi marcado por muita interação entre os estudantes que demonstraram interesse em participar, ler seus textos e se sentiram à vontade para contribuir com os colegas, fazendo comentários e críticas construtivas bastante pertinentes.

A professora/pesquisadora ficou bem satisfeita por perceber que, aqueles que adquiriram uma melhor compreensão sobre a estrutura e características dos contos maravilhosos, contribuíram de forma significativa para disseminar o que aprenderam, ajudando os demais colegas e os incentivando aqueles que não tinham tido tanto sucesso na atividade a escreverem seus textos, dando ideias, sugestões e servindo de fonte de inspiração. Alguns estudantes, mesmo tendo conseguido escrever um texto, fugiram às características do gênero, necessitando de uma orientação adicional. Alguns, expressam a dificuldade de colocar um título em seus textos, mas, com as sugestões dos colegas, essa tarefa tornou-se possível, pois à medida que iam surgindo ideias bem criativas para os nomes.

Após o momento de leitura dos textos, a professora/pesquisadora promoveu a discussão a fim de avaliar a atividade, disponibilizando espaço para quem quisesse compartilhar sobre as facilidades e dificuldades que encontraram no decorrer da escrita. Fez questionamentos sobre "Como foi para vocês criar e desenvolver um conto maravilhoso?", "O que vocês acharam de ouvir e sugerir ajustes nos textos dos colegas?", o que instigou grande parte dos estudantes a refletirem e expressarem suas ideias.

A professora/pesquisadora encerrou a aula agradecendo e parabenizando o empenho e a participação de todos, reforçando a importância das trocas e das sugestões dos colegas. Por fim, recolheu os textos e explicou aos estudantes que, no próximo encontro, faria a devolutiva dos contos com observações e sugestões, para assim, realizarem a reescrita final dos contos. E, ainda, combinou com os estudantes que não haviam entregue a atividade, que pudessem fazer em casa, caso se sentissem mais seguros, ou terminarem na próxima aula.

As aulas 10 e 11 da SD do produto pedagógico aplicado tiveram como tema a Escrita e foi intitulada "**Autores de Mundos Mágicos: Reescrevendo e Criando**

Contos Maravilhosos” teve por objetivo a revisão e o aprimoramento dos contos maravilhosos criados pelos estudantes, com foco na qualificação da escrita, bem como, identificar aspectos a serem melhorados, como a clareza da estrutura narrativa, a profundidade dos personagens e a riqueza dos cenários. Estimular a reescrita criativa, incorporando feedback e aplicando estratégias de estilo e coesão textual, para produzir uma versão final bem elaborada do conto maravilhoso.

A competência em escrita desempenha um papel crucial em várias esferas da vida, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Ser capaz de se expressar com clareza e eficácia por meio da escrita pode proporcionar acesso a melhores posições no mercado de trabalho, viabilizar a disseminação de ideias para um público mais amplo e fomentar relações interpessoais mais construtivas e sólidas. Além disso, a escrita é uma ferramenta indispensável para a aprendizagem, pois permite que informações sejam organizadas e estruturadas de maneira lógica e compreensível. Nesse cenário, investir no desenvolvimento contínuo dessa habilidade desde a infância, por meio de práticas adequadas e estratégias pedagógicas bem fundamentadas, é essencial para garantir resultados satisfatórios.

Sobre a importância dos processos envolvidos na escrita, Hayes e Flower (1980), em suas pesquisas inovadoras, introduziram um modelo teórico que transformou o entendimento sobre a produção textual. Eles destacam que a escrita é um processo hierárquico, recursivo, que envolve um conjunto de operações interdependentes: planejamento, tradução e revisão e que cada uma dessas etapas desempenha um papel único e significativo na construção de um texto, demonstrando que a escrita vai além de uma simples transcrição de palavras, mas requer a interação entre diferentes níveis de processamento cognitivo. A partir desse modelo, observa-se que compreender e aplicar tais estratégias é fundamental não apenas para a produção de textos de qualidade, mas também para o desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas à comunicação escrita.

O estudo de Hayes e Flower (1980) continua sendo uma referência indispensável para profissionais da educação e pesquisadores que buscam promover avanços na formação de escritores competentes. Neste dia especial, marcado pelas últimas aulas de aplicação do produto pedagógico, a professora iniciou a aula parabenizando os estudantes pelos contos que haviam escrito, destacando o interesse em buscar esclarecer dúvidas durante a semana que antecedeu a aula e reconhecendo o esforço de todos em realizar seus primeiros escritos. Reforçou a

importância do trabalho coletivo, lembrou as dificuldades superadas e expressou sua alegria e satisfação pelos resultados obtidos ao longo do percurso, valorizando a participação de todos. Os estudantes, por sua vez, expressaram com carinho suas percepções, compartilharam experiências e demonstraram entusiasmo para a próxima atividade.

Como observado por Hayes e Flower (1980), o processo de escrita é recursivo e envolve a interação constante entre planejamento, tradução e revisão. Essa abordagem foi integrada ao elogio inicial da professora, reforçando o impacto positivo da reescrita e do trabalho colaborativo no desenvolvimento das habilidades de escrita. A professora/pesquisadora informou que entregaria os textos com observações e sugestões de melhoria, explicando que também considerassem as anotações feitas durante as contribuições dos colegas.

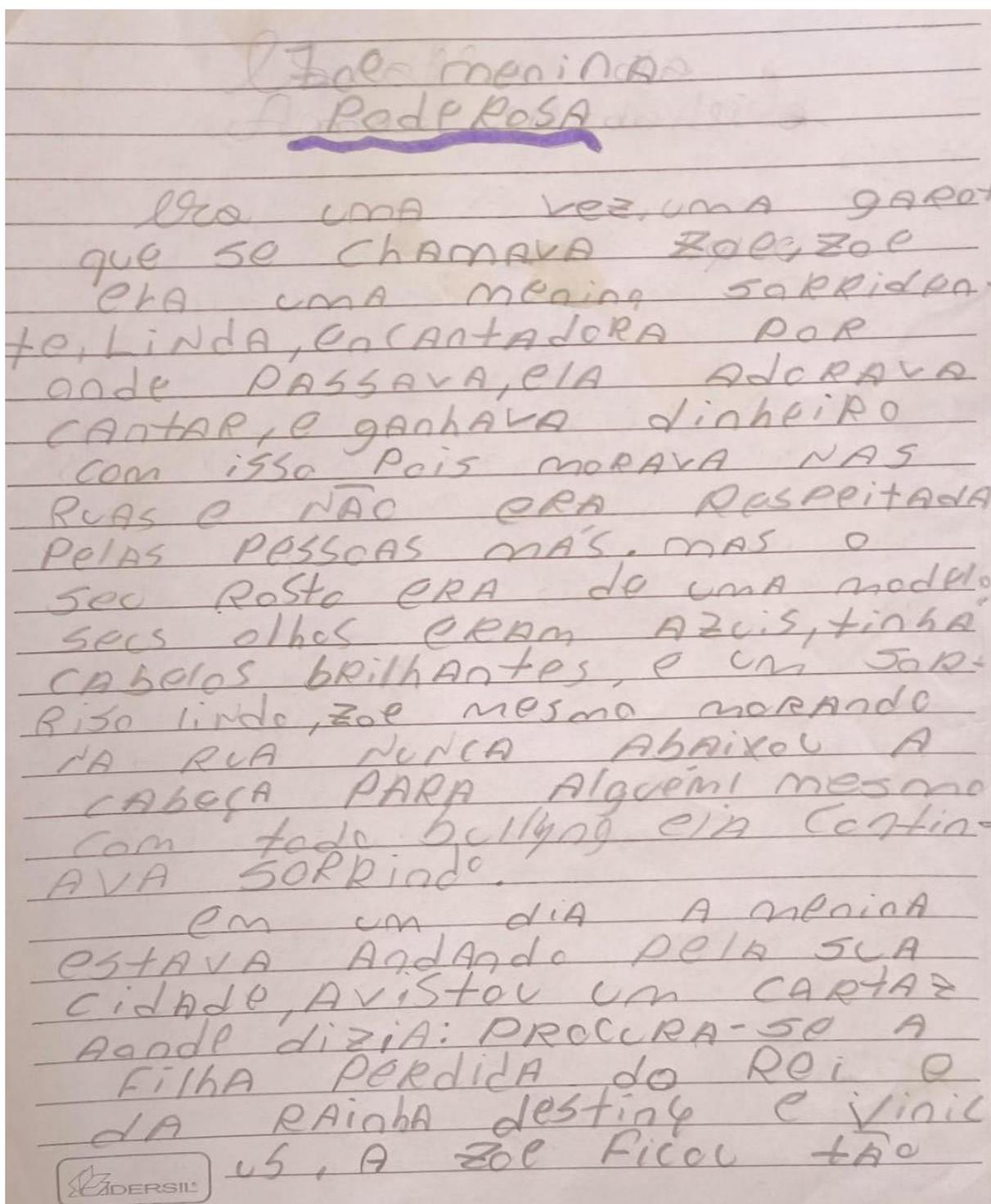
Em um segundo momento, entregou os textos aos estudantes, enfatizando que o objetivo era realizar a reescrita, considerando os comentários e correções recebidos. Uma vez que a revisão é um momento crítico do processo de escrita, pois possibilita a análise e a melhoria do texto com base em diferentes perspectivas, a professora/pesquisadora destacou a importância de os estudantes perceberem a reescrita como uma oportunidade para aprimorar suas produções e desenvolver ainda mais a criatividade.

Antes do início das atividades, a professora/pesquisadora garantiu que haveria tempo para esclarecer dúvidas e deu especial atenção aos textos entregues após a aula das primeiras escritas, assegurando que todos concluíssem a tarefa com êxito. Após o momento de reescrita dos textos finais, a professora inovou na dinâmica de leitura, diferenciando-a da aula anterior. Propôs que os estudantes trocassem seus textos entre si, de modo que cada um lesse o texto de um colega sem revelar o autor. A ideia era criar um momento descontraído, em que os participantes tentassem adivinhar quem havia escrito cada texto. A proposta visou encorajar os mais tímidos e avaliar como os elementos de estilo, linguagem e criatividade eram percebidos pelo grupo.

A atividade gerou um clima de brincadeira e interação, promovendo segurança na leitura e valorização da originalidade de cada estudante, enquanto todos tentavam desvendar o mistério por trás dos textos. Os textos digitados se encontram no Apêndice J. A seguir, na Figura 17, apresenta-se um exemplo de produção textual

realizada por um estudante, na versão manuscrita e, na Figura 18, a digitada por esta professora/pesquisadora.

Figura 17 - Produção textual manuscrita de estudante nas aulas da SD (continua)



Fonte: C. F. R. R. A (2024)³

³ Participante da pesquisa que não aparecerá nas referências para manter o anonimato.

Figura 17 - Produção textual manuscrita de estudante nas aulas da SD (continua)

Feliz com aquela notícia
 Até que uma BRUXA APARECE,
 brilhante, cabelos mágicos
 e muito bonita, os olhos
 de zoe brilhavam até que
 zoe PARA em outro lugar
 em um piscar de olhos,
 zoe se mexe e cai no
 chão, ela olha para o lugar
 encantado que estava, toca
 nas coisas, peças mágicas
 zoe estava sem acreditar
 no que estava acontecendo.
 A garota desmaia e
 acorda em um lugar incrível
 no Reino em um quarto
 onde sabia da filha do
 rei e Rainha, uma mulher
 radiante e sorridente vai
 em direção de zoe e diz:-
 bem vinda ao PALÁCIO
 catfiele, espero que goste!
 e zoe diz:- como assim? você
 é filha do rei e da Rainha
 zoe fica em cheque e
 conversa com aquela garota
 zoe se levanta e

Figura 17 - Produção textual manuscrita de estudante nas aulas da SD (conclusão)

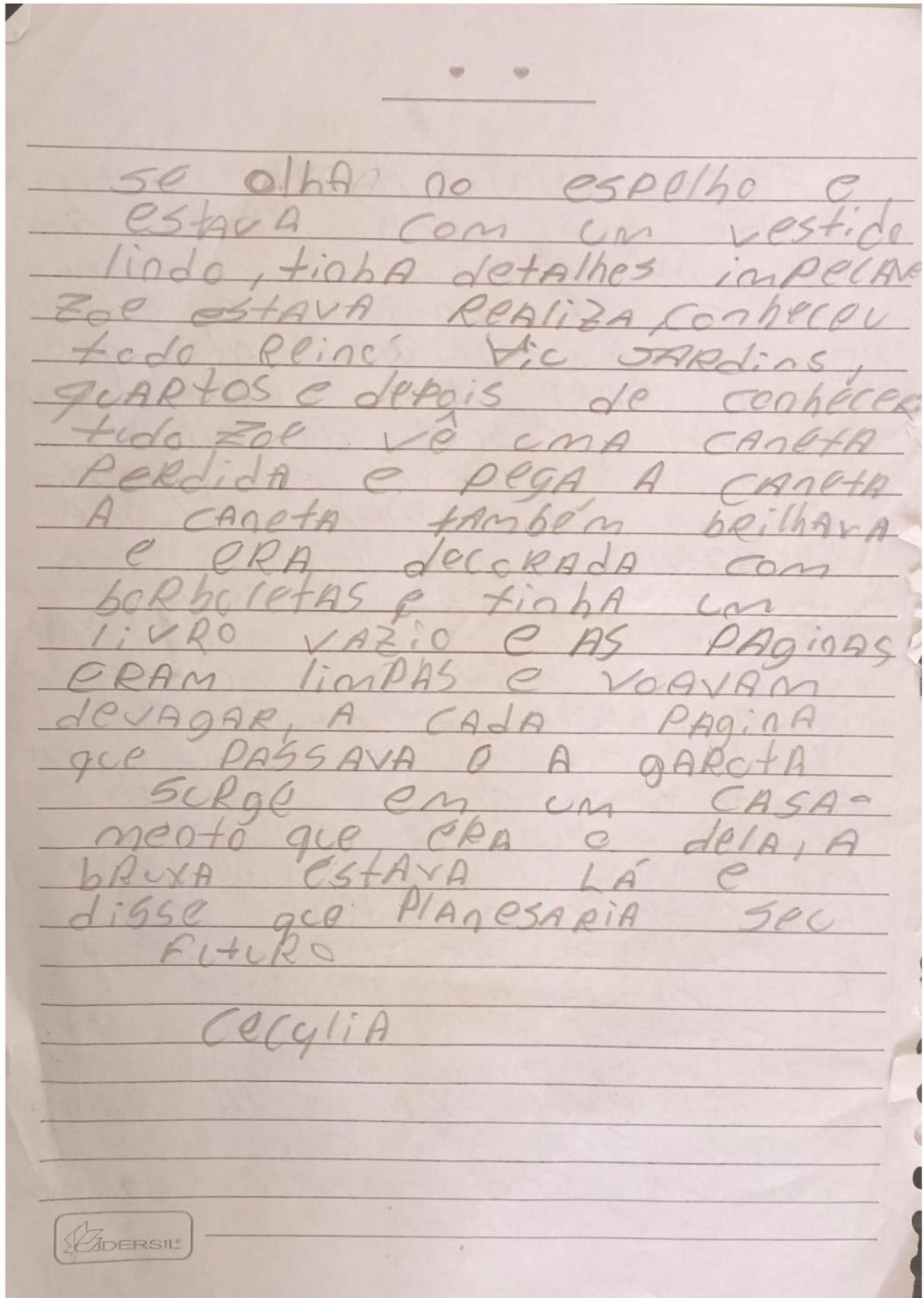


Figura 18 - Produção textual digitada de estudante nas aulas da SD



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO**

José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: C. F. R. R. A.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: Zoe, A Menina Poderosa	

Zoe, A Menina Poderosa

Era uma vez, uma garota que se chamava Zoe. Ela era uma menina sorridente, linda e encantadora. Seu rosto era de uma modelo, com seus olhos azuis, cabelos brilhantes e um lindo sorriso. Zoe morava nas ruas, adorava cantar e ganhava dinheiro com isso. Por onde passava, encantava a todos, menos as pessoas más, como ela dizia. Mas, mesmo sofrendo bullying por ser uma moradora de rua, ela nunca baixou a cabeça para ninguém, continuava sempre sorridente.

Um dia, enquanto zoe andava pelas ruas da cidade, viu um cartaz que dizia “*Procurase a filha perdida do Rei Vinicius e da Rainha Destiny*”. Muito curiosa, a menina ficou feliz com aquele anúncio. De repente, Zoe olha para o lado e vê uma mulher muito bonita, com cabelos brilhantes que pareciam mágicos. Mas, apesar da beleza daquela mulher, ela percebe que, na verdade, era uma bruxa.

Num piscar de olhos, a menina vai parar em outro lugar. Ela se mexe e cai, e quando olha à sua volta, fica encantada. Começa a tocar as coisas, e tudo lhe parece surreal. Zoe não acreditava no que estava acontecendo, amedrontada, acaba desmaiando e, quando acorda, se dá conta que está num quarto incrível! Rapidamente ela percebe que se tratava de um reino encantado. Sem que pudesse esperar, a porta se abre e uma mulher sorridente e radiante entra e vai em sua direção.

- Bem-vinda ao Palácio Real, Catifiele! Espero que tenha gostado do seu novo quarto!
 - diz a simpática mulher.

- Como assim? - pergunta Zoe.

- Ora, ora, minha menina! Você é a filha do rei e da rainha, queremos que se sinta bem!
 - falou a mulher.

Zoe entra em choque ao ouvir aquela revelação. Ela fica conversando com a mulher, tentando compreender. A mulher pede à menina que se levante e se olhe no espelho. Ela levanta, vai até o espelho e se vê vestida com um lindo vestido de detalhes impecáveis. Zoe estava realizada e muito feliz.

Radiante com tudo que estava acontecendo, decidi sair do quarto e conhecer todo o reino. Ela se depara com jardins majestosos e quartos imensos. Tudo era perfeito! Depois de conhecer todo o reino, enquanto caminhava pelos jardins, Zoe encontra uma caneta no chão. A caneta era decorada com borboletas e possuía um brilho incrível. Junto à caneta, encontrou também um curioso livro, pois suas páginas estavam em branco e, cada vez que ela folheava, pareciam voar. E quando estava folheando as páginas, como um toque de mágica, Zoe se dá conta que estava em um casamento, era o seu casamento. Curiosamente, a mulher que Zoe havia encontrado nas ruas da sua cidade, e que ela acreditava ser uma bruxa, estava lá. Então, ela olhou para Zoe e disse:

- Eu planejei todo o seu futuro, bela Zoe! Seja feliz!

Finalmente, Zoe compreende que, na verdade, aquela mulher era mesmo uma bruxa, mas uma bruxa do bem.

Fonte: C. F. R. R. A (2024)

Após a leitura, a professora/pesquisadora promoveu uma discussão reflexiva sobre a dinâmica e a atividade geral. Perguntou sobre as impressões ao ler os textos dos colegas. A maioria mostrou-se satisfeita; alguns relataram dificuldade em compreender a letra dos colegas, enquanto outros mencionaram vergonha, mas elogiaram a dinâmica.

Nesse contexto, de acordo com Hayes e Flower (1980), o planejamento e a avaliação são fases interdependentes no processo de escrita, permitindo ao escritor reorganizar ideias e aprimorar o texto. Essa reflexão foi utilizada pela professora para estimular os estudantes a compararem seus primeiros textos com as versões finais. Muitos afirmaram que as sugestões dos colegas e os ajustes da professora facilitaram o processo de reescrita. A professora/pesquisadora perguntou sobre as produções dos colegas, incentivando a interação com perguntas como: “Quais textos mais gostaram? Por quê?” e “Que personagens acharam mais criativos?”. Reforçou a importância das técnicas de escrita exploradas nas aulas anteriores, destacando como enriqueceram a qualidade dos contos.

Em clima descontraído e alegre, a professora/pesquisadora agradeceu a participação de todos no projeto sobre contos maravilhosos, parabenizando-os pela dedicação, compromisso e entusiasmo. Ressaltou a diversidade e a qualidade das produções, reconhecendo o esforço criativo e a singularidade de cada conto. A aula foi encerrada de maneira festiva. A professora/pesquisadora concluiu destacando a importância da leitura e da escrita.

7.3 O produto pedagógico autoral final

Esta subseção apresenta uma descrição sucinta do produto pedagógico resultante desta investigação: uma sequência didática materializada no formato de *e-book* intitulado "**Explorando o universo dos contos maravilhosos**". O material foi integralmente elaborado por meio da plataforma digital *Canva*, um ambiente virtual que possibilita o desenvolvimento de designs em múltiplos formatos.

O produto pedagógico foi concebido em formato PDF (*portable document format*), privilegiando o acesso em meio digital, dada a incorporação de elementos interativos como *hiperlinks* para vídeos, artigos científicos disponibilizados em meio eletrônico e interfaces com redes sociais. Sua composição estrutural contempla recursos imagéticos, incluindo ilustrações e registros fotográficos do acervo pessoal

da pesquisadora. A seguir, apresenta-se a capa do *e-book* (Figura 19), cuja concepção visual estabelece uma relação intrínseca com a temática abordada:

Figura 19 - Capa do produto pedagógico autoral



Fonte: Autora (2024)

O *e-book* está organizado em capítulos que abordam desde aspectos teóricos até aplicações práticas, contemplando cinco capítulos fundamentais,

complementados por elementos pré e pós-textuais que incluem prefácio, contextualização da trajetória profissional e acadêmica da autora, introdução, considerações finais, dados para contato e referências, conforme evidenciado no sumário apresentado na Figura 20, a seguir:

Figura 20 - Sumário do produto pedagógico autoral



Prefácio.....	4
Mais sobre a autora.....	5
Introdução.....	8
Capítulo I - O gênero "Conto Maravilhoso".....	9
Capítulo II - As habilidades de Leitura e Escrita.....	12
Capítulo III - Fundamentação da Sequência Didática.....	15
Capítulo IV - Objetivos da Sequência Didática, Competências e Habilidades.....	17
Capítulo V - Sequência Didática.....	19
Capítulo Bônus - Propostas de Atividades.....	31
Palavras Finais.....	37
Fale com a autora.....	38
Referências.....	39

Fonte: Autora (2024)

A opção pelo *e-book* como produto pedagógico fundamenta-se em um conjunto de atributos distintivos que o posicionam como uma ferramenta educacional de significativa relevância no contexto contemporâneo da disseminação do conhecimento científico, sobrepondo-se a formatos convencionais como publicações impressas, artigos científicos ou plataformas web.

No que concerne à acessibilidade, o formato digital caracteriza-se pela versatilidade de acesso através de múltiplos dispositivos eletrônicos, incluindo computadores pessoais, *tablets* e *smartphones*, constituindo-se como um instrumento de democratização informacional e promotor da inclusão digital. A dimensão interativa emerge como um diferencial substancial, mediante a incorporação de recursos multimídia, como conteúdos audiovisuais, elementos imagéticos e *hiperlinks*, que potencializam a experiência cognitiva e facilitam a assimilação do conteúdo, promovendo um processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

O alcance potencial do *e-book* constitui outro aspecto relevante, dada sua capacidade de disseminação em escala global através de plataformas digitais, transcendendo barreiras geográficas e minimizando custos operacionais tradicionalmente associados às publicações físicas. A dispensabilidade de manutenção contínua amplifica seu impacto acadêmico, possibilitando uma difusão mais abrangente e contribuindo significativamente para o desenvolvimento do campo de estudo. Quanto aos aspectos estruturais e organizacionais, o *e-book* apresenta uma arquitetura linear e sistematizada que otimiza a compreensão do conteúdo.

A objetividade e concisão do material contrastam com modalidades mais extensas ou dispersivas, como cursos prolongados ou websites com múltiplas temáticas, otimizando o tempo de estudo e facilitando uma aprendizagem eficiente e focalizada nos aspectos nucleares da temática abordada. Esta abordagem encontra respaldo em investigações que evidenciam a eficácia de formatos concisos e direcionados à retenção de conhecimento, particularmente em ambientes de educação digital (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020).

Este material didático propõe uma abordagem pedagógica abrangente para o ensino de contos maravilhosos, fundamentada em uma sequência didática cuidadosamente elaborada. A obra introduz o universo mágico destes contos, incentivando a imersão do leitor em um contexto em que a imaginação transcende os limites da realidade. O embasamento teórico se ancora em autores renomados na

área de ensino de literatura e linguagem, como Bakhtin (2003), Bronckart (2009), Hayes e Flower (1980) e Solé (1992, 1998, 2002 e 2014). A concepção de "conto maravilhoso" é historicizada a partir da contribuição de Johann Gottfried von Herder (1744-1803), que cunhou o termo "Märchen" para designar esse tipo de narrativa.

A SD, estruturada conforme o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), articula-se em etapas progressivas: pré-leitura, leitura, pós-leitura, produção textual e reescrita. Alinhada à BNCC (Brasil, 2018), a proposta visa desenvolver habilidades específicas, como a análise de contos, a identificação de temas recorrentes e a produção de narrativas. As atividades práticas incluem discussões em grupo, leituras compartilhadas, dramatizações e produção textual colaborativa, utilizando recursos digitais como a plataforma Padlet e metodologias ativas como *brainstorming*, trabalho em pares e círculos de leitura, promovendo o desenvolvimento individual e a colaboração entre os alunos. O processo avaliativo, de caráter contínuo e formativo, abrange a avaliação diagnóstica inicial, o *feedback* construtivo entre pares, a autoavaliação e a reescrita como estratégia de aprendizagem, com ênfase na socialização das produções e na troca de experiências entre os estudantes.

O *e-book* disponibiliza diversos recursos pedagógicos, como textos impressos, materiais audiovisuais, recursos para dramatização e plataformas digitais, oferecendo orientações detalhadas para sua utilização em sala de aula. A obra apresenta uma análise aprofundada do gênero "conto maravilhoso", explorando suas características estruturais, elementos fantásticos, aspectos simbólicos e culturais, função social e a distinção entre contos maravilhosos e contos de fadas.

Destinado a professores da Educação Básica, mediadores de leitura e interessados no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita literária em estudantes do ensino fundamental, o material, com sólida base teórica e metodológica, apresenta potencial adaptativo para outros níveis de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, teve como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. O projeto foi implementado no 6º ano de uma escola da rede municipal de ensino em Bagé/RS, fundamentando-se na premissa de que a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional dos alunos. Assim, o projeto buscou não apenas fomentar o prazer pela leitura, mas também promover o desenvolvimento da expressão oral e escrita, integrando essas competências de forma significativa.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi teoricamente embasada nos documentos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e no Documento Orientador Municipal (DOM) de Bagé (Bagé, 2020), bem como em autores como Bakhtin (2003), Solé (1992, 1998, 2002, 2014), Hayes e Flower (1980), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Vygotsky (1987, 1998).

Primeiramente, buscou-se expandir o repertório literário dos alunos, apresentando-lhes diferentes autores, estilos e gêneros, com o intuito de fomentar o prazer pela leitura. Em seguida, objetivou-se estimular a imaginação e a criatividade por meio da imersão em narrativas ficcionais, culminando na produção textual de contos. Outro objetivo central foi o aprimoramento da escrita, com ênfase no planejamento, revisão e edição textual, considerando a adequação linguística e o contexto de produção. Promover o pensamento crítico, por meio da análise de elementos narrativos e da reflexão sobre valores e lições morais presentes nos textos, também constituiu um objetivo relevante. Além disso, buscou-se estimular a expressão pessoal por meio de projetos de leitura e escrita, despertando o interesse pela literatura e a receptividade a diferentes textos.

Finalmente, visou-se ao desenvolvimento do trabalho em equipe na produção de narrativas e apresentações orais, integrando as habilidades de leitura, escrita e oralidade. Ainda, a pesquisa investigou as preferências de leitura dos estudantes e suas rotinas de estudo no ambiente familiar, analisou metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, documentou sistematicamente o processo de pesquisa e propôs um produto pedagógico inovador. Essas ações foram alinhadas à necessidade de desenvolver práticas de leitura e escrita, atendendo aos desafios contemporâneos

da formação linguística. Os resultados obtidos demonstraram que a abordagem integradora e contextualizada contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, reafirmando a importância dos objetivos geral e específicos traçados. Os achados oferecem subsídios teóricos e práticos para a construção de metodologias de ensino mais eficazes e contextualizadas, que dialoguem com as demandas do contexto educacional atual e promovam práticas pedagógicas inovadoras, enriquecendo a formação de leitores e escritores no âmbito escolar.

A análise dessas dimensões buscou responder à necessidade de desenvolver práticas de leitura e escrita, promovendo reflexões sobre estratégias eficazes que considerem os desafios contemporâneos da formação linguística e contribuam para o aprimoramento das habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa. Em síntese, a pesquisa reafirma a relevância dos objetivos traçados, demonstrando que a abordagem adotada foi eficaz no fortalecimento das competências linguísticas. Os resultados obtidos consolidam a necessidade de metodologias contextualizadas e inovadoras, capazes de fomentar a formação integral dos estudantes e atender aos desafios da educação contemporânea.

As questões que nortearam esta pesquisa visaram compreender e propor caminhos para enfrentar os desafios da escrita e da leitura no Ensino Fundamental II, com especial atenção à pergunta central: **"Como desenvolver a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?"**. Reconhecendo o papel fundamental dessas competências no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, o estudo analisou práticas pedagógicas e estratégias que possam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, promovendo o engajamento e o aprimoramento das habilidades linguísticas. Ao longo da investigação, buscou-se evidenciar como intervenções pedagógicas planejadas, contextualizadas e inovadoras podem não apenas atender às necessidades da escola contemporânea, mas também inspirar reflexões sobre a prática docente e os caminhos para a formação de leitores e escritores críticos e autônomos.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram o potencial pedagógico do gênero conto maravilhoso na promoção do engajamento e no desenvolvimento de competências textuais dos estudantes. A sequência didática intitulada **"Explorando o Universo dos Contos Maravilhosos"** mostrou-se eficaz ao estimular a participação ativa dos alunos nas atividades propostas e ao promover a produção de

textos com qualidade crescente. Esses aspectos reforçam o papel dos contos maravilhosos como um recurso didático significativo, capaz de integrar aspectos literários, criativos e discursivos.

Os resultados obtidos ao longo da intervenção sugerem que a proposta foi bem-sucedida, com evidências de aprendizagens significativas entre os alunos participantes. Observou-se que, antes da intervenção, o conhecimento dos estudantes sobre o gênero "conto maravilhoso" era limitado e pouco estruturado, o que dificultava sua aplicação consciente. A utilização do gênero conto maravilhoso como ferramenta pedagógica foi extremamente positiva. A sequência didática "Explorando o Universo dos Contos Maravilhosos" promoveu significativo engajamento dos estudantes, evidenciado tanto pela participação ativa nas atividades propostas quanto pela qualidade das produções textuais desenvolvidas. O diário de bordo e os registros fotográficos documentaram o crescente interesse e evolução dos alunos ao longo do processo. Após a intervenção, no entanto, os alunos demonstraram não apenas ter internalizado o conceito, mas também a capacidade de aplicá-lo na escrita de contos maravilhosos, respeitando suas características e estrutura.

Embora não seja possível afirmar categoricamente que as aprendizagens resultaram exclusivamente da intervenção, os achados apontam para a eficácia das atividades propostas, principalmente por terem sido realizadas de forma colaborativa. O trabalho em grupo mostrou-se um potente instrumento de mediação da aprendizagem, ainda que alguns alunos tenham optado, em certos momentos, por desenvolver tarefas individualmente. Essa flexibilidade permitiu que todos participassem e obtivessem bons resultados, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem por meio da troca de ideias e da construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi o impacto positivo do uso de recursos didáticos dinâmicos e interativos, como vídeos e animações, que despertaram o interesse e a motivação dos estudantes. A apresentação cuidadosa do material, com atenção à estética e à conexão com os interesses dos alunos, contribuiu para criar um ambiente de estímulo e envolvimento, favorecendo a aprendizagem e o gosto pelo conteúdo trabalhado. Essa abordagem destacou a importância de produzir materiais pedagógicos atrativos, que valorizem os estudantes e tornem o ensino mais engajador. As atividades desenvolvidas, como a dramatização e a preparação de uma aula sobre o gênero conto maravilhoso, proporcionaram desafios que estimularam o

protagonismo dos alunos e o desenvolvimento de habilidades importantes, como a capacidade de falar em público, superar a timidez e trabalhar em equipe. Essas competências são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua preparação para demandas futuras. Contudo, é necessário reconhecer os desafios enfrentados na implementação de propostas inovadoras, especialmente em escolas públicas, que frequentemente apresentam limitações estruturais e tecnológicas. Apesar das adversidades, os resultados desta pesquisa indicam que investir em metodologias diferenciadas e criativas é uma alternativa viável e promissora para aprimorar o ensino da Língua Portuguesa.

Ainda assim, a intervenção gerou questionamentos importantes, como: **“Quais são as melhores estratégias para assegurar a compreensão de gêneros literários por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem?”**, **“De que forma as sequências didáticas podem ser adaptadas para atender às diversidades culturais e cognitivas dos estudantes?”** e **“E como garantir que a inovação no ensino seja sustentada em contextos educacionais com recursos limitados?”**

Essas questões apontam para a necessidade de continuidade da pesquisa e de novas intervenções, que possam explorar diferentes abordagens e contribuir para um ensino de maior qualidade. Acredito que o sucesso de propostas como esta depende do empenho e da vontade de mudança por parte dos educadores, bem como de investimentos em formação docente e na produção de materiais pedagógicos atualizados. Afinal, um ensino efetivo é aquele que antecipa e estimula o desenvolvimento dos alunos, promovendo uma educação transformadora e inclusiva.

Ao longo deste estudo, buscou-se cumprir uma série de objetivos específicos fundamentais, cada um contribuindo de forma integrada para a compreensão e aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero conto maravilhoso. A seguir, apresentam-se as reflexões acerca de cada objetivo, com base nos dados obtidos e nas práticas implementadas:

- 1. investigar os gostos e preferências de leitura dos estudantes, além de seu nível de motivação para leitura e escrita, e identificar o conhecimento prévio sobre o gênero abordado:** a análise dos questionários e registros das atividades revelou que a maior parte dos alunos possui interesse por narrativas de fantasia, o que validou a escolha dos contos maravilhosos como tema central do projeto. Em contrapartida, evidenciou-se a necessidade de engajar

estudantes que veem a escrita como uma obrigação, propondo atividades que estimulem sua criatividade e reduzam as barreiras associadas à prática. No que diz respeito ao conhecimento prévio sobre o gênero, a maioria dos estudantes mostrou desconhecimento, destacando a importância de proporcionar maior contato com contos maravilhosos, tanto para ampliar o repertório literário quanto para desenvolver competências de leitura e escrita;

- 2. compreender as práticas de leitura e estudo no ambiente familiar, avaliando a influência dos responsáveis na formação dos hábitos dos estudantes:** os dados demonstraram que, embora metade dos alunos veja a leitura como uma atividade prazerosa, muitos ainda a percebem como uma obrigação, especialmente fora do contexto escolar. A ausência de hábitos de leitura consistentes em casa reflete a necessidade de maior cooperação entre escola e família para promover uma cultura leitora. Intervenções específicas podem fomentar o envolvimento dos pais no incentivo à leitura e criar um ambiente mais propício para o desenvolvimento dessa prática;
- 3. comparar as metodologias de ensino de leitura e escrita entre a professora do ano anterior e a atual professora regente:** os resultados indicaram semelhanças entre as abordagens pedagógicas, ambas voltadas para o incentivo à leitura e escrita por meio de atividades que valorizam os interesses dos estudantes e propõem autonomia. Destaca-se a preocupação da atual professora com a contextualização das atividades, aliada ao uso limitado, mas promissor, de tecnologias em sala de aula. A prática de integrar leitura e escrita no ensino de gramática foi vista como uma estratégia moderna e eficaz, alinhada às perspectivas contemporâneas do ensino de língua materna;
- 4. registrar observações detalhadas no diário de bordo para documentar o desenvolvimento da pesquisa:** o diário de bordo foi essencial para captar nuances do processo educativo, funcionando como um instrumento qualitativo que permitiu documentar *insights*, desafios e reflexões ao longo da pesquisa. Este recurso também contribuiu para a adaptação das estratégias pedagógicas, confirmando sua relevância na avaliação do impacto das atividades implementadas;
- 5. capturar e analisar imagens das atividades realizadas para uma compreensão mais ampla do engajamento dos estudantes:** o uso de

registros visuais possibilitou a identificação de níveis de envolvimento e interação entre os estudantes durante as atividades. Esses registros enriqueceram a análise qualitativa da pesquisa, evidenciando a eficácia das estratégias aplicadas e sugerindo novas possibilidades para intensificar o interesse dos alunos pela leitura e escrita;

6. **coletar e organizar os registros escritos dos estudantes:** os textos produzidos pelos alunos forneceram dados valiosos para compreender suas percepções, dificuldades e progressos. A análise desses registros evidenciou padrões e diferenças individuais, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas e fortalecendo a abordagem do gênero conto maravilhoso como ferramenta de ensino;
7. **explorar estudos sobre estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita e teorias relacionadas ao gênero discursivo e estratégias pedagógicas:** o estudo articulou conceitos de Bakhtin (2003) sobre gêneros do discurso, abordagens de leitura de Solé (2014), estratégias de escrita de Hayes e Flower (1980) e a sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), demonstrando como essas teorias contribuem para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Ainda, a inclusão de ideias de Vygotsky (1987) sobre o papel da interação social reforçou a importância do trabalho colaborativo em sala de aula;
8. **propor um produto pedagógico para fomentar as habilidades de leitura e escrita:** a sequência didática desenvolvida no formato de e-book, intitulada "*Explorando o universo dos Contos Maravilhosos*", representa uma aplicação prática dos resultados da pesquisa. Com recursos interativos e acessibilidade digital, o e-book busca ser uma ferramenta eficaz para professores que desejem integrar o gênero à sua prática pedagógica, promovendo o engajamento dos estudantes.

As reflexões sobre os **objetivos pedagógicos** deste projeto revelam um impacto significativo nas práticas de leitura e escrita dos alunos. A ampliação do repertório literário foi evidenciada pelo interesse gerado nos estudantes, que, ao explorarem diferentes autores e estilos, demonstraram maior curiosidade e disposição para conhecer novas obras. A atividade de escrita criativa também favoreceu a expressão de ideias originais, refletindo um crescimento na imaginação e criatividade,

especialmente nas produções narrativas mais elaboradas, nas quais os alunos exibiram traços de originalidade e complexidade. Além disso, a promoção do pensamento crítico foi notável nas discussões em grupo, onde os estudantes puderam analisar e refletir sobre os valores presentes nas histórias, conectando-os com suas próprias experiências.

Outro ponto relevante foi o desenvolvimento das habilidades de escrita, observável nas produções finais dos alunos, que, apesar de algumas dificuldades iniciais, conseguiram produzir textos mais longos e coesos dentro do gênero proposto. A expressão pessoal também foi favorecida, permitindo que os alunos se sentissem mais confiantes em compartilhar suas ideias e sentimentos. Quanto ao trabalho em equipe, foi evidente a colaboração mútua, com os alunos que participaram de atividades coletivas mostrando maior facilidade na execução das tarefas, em contraste com aqueles que optaram por trabalhar individualmente, geralmente enfrentando mais desafios. Em suma, os objetivos pedagógicos foram amplamente atingidos, com resultados positivos que evidenciam o potencial transformador das atividades literárias na formação dos alunos.

Ao longo desta pesquisa, buscou-se responder às questões norteadoras que motivaram sua realização, analisando os dados coletados e os resultados obtidos. O objetivo foi compreender e refletir sobre os aspectos fundamentais do tema investigado, de forma a contribuir para o avanço do conhecimento na área e propor caminhos para futuras reflexões e ações.

1. Qual é o perfil dos participantes investigados na pesquisa, quais são suas preferências, como se manifesta o nível de motivação deles em relação à leitura e escrita, e de que forma o conhecimento prévio sobre o gênero literário “conto maravilhoso” influencia suas percepções e envolvimento com a leitura e escrita, conforme identificado por meio de um questionário?

A pesquisa revelou que a turma investigada é composta majoritariamente por alunas (64%), com a faixa etária predominante de 11 anos (86%). Este perfil homogêneo facilita a aplicação de estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento cognitivo do grupo. No que diz respeito às preferências literárias, gêneros como fantasia, aventura e mistério se destacaram, com 45% dos alunos indicando preferência pela fantasia, o que demonstra o potencial de engajamento com narrativas que estimulem a imaginação.

Quanto ao conhecimento prévio sobre o gênero "conto maravilhoso", constatou-se que 50% dos alunos desconheciam o termo e que a maioria apresentava apenas um conhecimento superficial. Embora este fator não tenha se mostrado determinante para o engajamento inicial, as atividades realizadas indicaram que a introdução do gênero pode enriquecer a experiência literária e contribuir para uma abordagem mais envolvente da leitura e escrita.

2. Qual é a influência da rotina de leitura e estudo dos estudantes em seu ambiente familiar e como essa influência se manifesta na motivação que eles recebem para suas atividades de leitura e escrita em casa?

A análise mostrou que 41% dos alunos dependem exclusivamente do ambiente escolar para acesso a materiais de leitura, e 27% realizam leituras apenas na escola. Apesar dessas limitações, 50% relataram que gostam de ler como lazer, sugerindo que o ambiente familiar exerce um papel crucial, mas insuficiente, na motivação para a leitura. Essa lacuna destaca a necessidade de iniciativas que incentivem a leitura em casa, como empréstimos de livros escolares e ações que promovam a integração da família no processo educativo.

3. Como as metodologias empregadas pela professora regente do ano anterior e pela atual professora regente de Língua Portuguesa da turma de estudo se diferenciam e se assemelham no que diz respeito às estratégias utilizadas para propor e motivar atividades de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula?

As metodologias das professoras regentes mostraram diferenças no uso de estratégias criativas e interativas para incentivar a leitura e escrita. A atual professora utilizou o gênero "conto maravilhoso" como uma abordagem central, que despertou o interesse dos alunos por meio de atividades lúdicas e dinâmicas, como a criação de histórias e mundos mágicos. A integração de interesses dos estudantes, como o uso de tecnologias e temas contemporâneos, mostrou-se eficaz no aumento do engajamento. No entanto, uma parcela dos alunos ainda associa a escrita a uma atividade obrigatória, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem a escrita de experiências prazerosas e significativas.

4. De que maneira o diário de bordo, utilizado como instrumento de registro detalhado e sistemático, contribui para documentar as etapas, *insights*, desafios, descobertas e reflexões ocorridas ao longo do processo, fornecendo uma visão aprofundada do processo de pesquisa?

5. De que forma o diário de bordo comprova a implementação das estratégias pedagógicas planejadas?

O diário de bordo foi uma ferramenta essencial para o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nele, a professora registrou detalhadamente as atividades realizadas, desafios enfrentados, adaptações necessárias e reflexões sobre as estratégias pedagógicas. Os registros dos alunos incluídos no diário complementam a análise, oferecendo perspectivas valiosas sobre a eficácia das atividades propostas. Essa prática não só documentou as etapas do projeto, mas também forneceu uma base confiável para ajustes metodológicos, fortalecendo a implementação das estratégias planejadas e garantindo sua relevância no contexto pedagógico.

6. De que maneira as imagens capturadas dos estudantes durante as atividades propostas ao longo da pesquisa contribuem para uma análise mais aprofundada das interações sociais, expressões individuais e níveis de engajamento?

As imagens e vídeos capturados durante a pesquisa revelaram-se ferramentas importantes para a análise das dinâmicas de sala de aula. Os registros documentam momentos de interação social, expressões individuais e níveis de engajamento, especialmente durante as aulas criadas pelos próprios alunos. Esses materiais permitiram uma reflexão mais detalhada sobre o impacto das atividades, evidenciando o entusiasmo dos estudantes ao interagirem com o gênero "conto maravilhoso".

7. Como a coleta e organização dos registros escritos produzidos pelos estudantes contribuem para a compreensão das participações, percepções individuais e níveis de envolvimento dos estudantes com as atividades de incentivo à leitura e escrita?

A organização dos registros escritos possibilitou uma análise detalhada da participação dos alunos nas atividades. Esses documentos revelaram não apenas o conteúdo das produções, mas também o progresso individual e coletivo, permitindo identificar padrões de engajamento e dificuldades enfrentadas

8. Quais são as principais abordagens, estratégias e *insights* provenientes de estudos sobre estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita que podem ser aplicados de forma eficaz para aprimorar as práticas de incentivo à leitura e escrita, visando otimizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes?

Estudos sobre estratégias de desenvolvimento da leitura e escrita apontam diversas abordagens e estratégias eficazes, como:

- **abordagens dialógicas:** baseadas em Bakhtin (2003), consideram a interação entre textos e leitores como essencial para o desenvolvimento da compreensão crítica e da produção textual.
- **leitura mediada:** envolve práticas como clubes de leitura e rodas de conversa que promovem a troca de interpretações entre os participantes, enriquecendo o repertório dos leitores.
- **escrita por etapas:** incentivar a escrita por meio de processos, como brainstorming, rascunho, revisão e edição, estimula a reflexão e a melhoria contínua.
- **gamificação:** incorporar elementos lúdicos e desafiadores pode aumentar o engajamento, especialmente entre jovens.
- **uso de tecnologias:** plataformas digitais que simulam espaços colaborativos de escrita e leitura podem ser usadas para motivar e diversificar as experiências.
- **contextualização sociocultural:** trabalhar textos que dialoguem com a realidade dos estudantes facilita a identificação e torna o aprendizado mais significativo.
- **projetos interdisciplinares:** combinar a leitura e escrita com outras áreas do conhecimento incentiva o uso prático das habilidades linguísticas, como em projetos temáticos ou culturais.

Insights importantes incluem a valorização da autonomia dos estudantes, o incentivo à autoria e a adoção de práticas inclusivas que considerem diferentes níveis de proficiência.

9. Como as teorias de gêneros do discurso podem ser articuladas com as teorias de processamento e estratégias de leitura e escrita em Língua Portuguesa, visando a compreensão e produção efetiva de textos?

As teorias de gêneros do discurso, centradas na funcionalidade e na estrutura dos textos em contextos sociais específicos, podem ser integradas às teorias de processamento de leitura e escrita para fortalecer tanto a compreensão quanto a produção textual. Essa articulação pode ocorrer das seguintes formas:

- **reconhecimento da finalidade dos gêneros:** ensinar os estudantes a identificar a intenção comunicativa de um texto (narrar, argumentar, informar) orienta tanto a leitura direcionada quanto a escrita coerente;
- **estratégias de leitura ativa:** aplicar práticas como *skimming* (leitura para visão geral) e *scanning* (busca de informações específicas) pode ser alinhado à análise de estruturas típicas de gêneros (como os elementos do conto, da notícia ou do artigo de opinião);
- **mapas mentais e esquemas:** a organização gráfica de informações, baseada nos padrões dos gêneros, auxilia no processamento cognitivo de textos complexos;
- **escrita orientada por modelos:** analisar e decompor exemplos de gêneros textuais permite aos estudantes internalizar seus padrões antes de criar seus próprios textos;
- **práticas colaborativas:** trabalhar em grupo para reconstruir ou criar textos em determinados gêneros possibilita o compartilhamento de estratégias de processamento e escrita;
- **abordagem metacognitiva:** promover a reflexão sobre como os textos são estruturados e processados estimula a consciência linguística e o desenvolvimento de estratégias personalizadas.

Essa integração possibilita um aprendizado mais profundo, em que os estudantes não apenas leem e escrevem, mas também compreendem as dinâmicas comunicativas e sociais dos textos.

10. De que forma desenvolver um produto pedagógico inovador e eficaz que possa auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, considerando as necessidades e características dos estudantes?

Para o desenvolvimento de um produto pedagógico inovador e eficaz, é fundamental considerar as especificidades do público-alvo e as tendências educacionais contemporâneas. Esse processo requer um planejamento detalhado, com passos e características que assegurem a adequação e a relevância do material para o contexto educacional.

- O primeiro passo é a **realização de um diagnóstico inicial**, no qual avaliações diagnósticas são aplicadas para identificar o nível de proficiência, as necessidades e os interesses dos estudantes. Esse mapeamento inicial permite a personalização do processo de ensino-aprendizagem.
- A **diversidade de gêneros textuais** é outro aspecto essencial. Incorporar diferentes tipos de textos que dialoguem com a realidade e os interesses dos alunos, como narrativas digitais, notícias, histórias em quadrinhos e textos multimodais, enriquece as práticas de leitura e escrita. Além disso, materiais interativos e personalizados, como aplicativos e plataformas digitais que oferecem diferentes percursos de aprendizagem e feedback automático, favorecem a autonomia e respeitam os ritmos individuais dos estudantes.
- Um **projeto pedagógico estruturado** deve organizar as atividades em etapas progressivas, contemplando desde o contato inicial com o gênero até a produção final. Essa progressão didática é essencial para garantir a construção de habilidades de forma gradativa e consolidada. Além disso, o uso de uma **linguagem acessível e inclusiva** é imprescindível para atender estudantes com diferentes níveis de habilidade e origens culturais, promovendo a equidade no aprendizado.

- A **abordagem interdisciplinar** amplia o alcance do produto pedagógico, ao integrar práticas de leitura e escrita em contextos que envolvam outras áreas do conhecimento. Dessa forma, os estudantes percebem a aplicabilidade das habilidades desenvolvidas em situações reais e em múltiplos campos do saber.
- Por fim, a utilização de **recursos visuais e multimodais** - como ilustrações, vídeos, áudios e interações digitais - complementa e diversifica as práticas tradicionais, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A combinação de todos esses elementos contribui para a criação de um produto pedagógico que não apenas atende às necessidades educacionais, mas também estimula a criatividade, o engajamento e o protagonismo dos estudantes.

A metodologia adotada nesta pesquisa, fundamentada nos princípios de Hayes e Flower (1980) para o processamento da escrita e nas estratégias de leitura propostas por Solé (2014), demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. A estruturação da sequência didática em etapas bem definidas - pré-leitura, leitura, pós-leitura, pré-escrita e escrita - possibilitou um trabalho sistemático e progressivo, respeitando o ritmo de aprendizagem dos participantes.

No que tange às contribuições teóricas e práticas, esta investigação apresenta um modelo de sequência didática que pode ser adaptado e replicado em diferentes contextos educacionais. O produto pedagógico desenvolvido configura-se como uma ferramenta valiosa para professores de língua portuguesa, ao combinar elementos lúdicos e didáticos que promovem uma aprendizagem significativa.

Entre as limitações do estudo, destacam-se os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica da escola, que inviabilizaram o uso de algumas ferramentas digitais planejadas, como a plataforma Padlet. Além disso, ajustes foram necessários no cronograma das atividades de escrita e reescrita, o que demandou aulas adicionais para a conclusão das etapas previstas. Para futuras pesquisas, sugere-se investigar o impacto dessa metodologia em outros níveis de ensino e contextos socioeducacionais. Adicionalmente, recomenda-se explorar a integração mais sistemática de recursos tecnológicos, bem como a adaptação da sequência didática para diferentes gêneros textuais.

Como reflexão final, ressalta-se que o trabalho com contos maravilhosos ultrapassa o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e escrita, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. A pesquisa evidenciou que atividades bem estruturadas e significativas ampliam consideravelmente o potencial criativo e a capacidade de aprendizagem dos alunos. O processo investigativo também proporcionou um importante crescimento profissional à professora-pesquisadora, incentivando uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e a relevância da pesquisa-ação no ambiente educacional. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de investir em metodologias inovadoras e contextualizadas para o ensino de língua portuguesa, considerando as especificidades e necessidades dos estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o campo do ensino de línguas ao apresentar uma proposta metodológica teoricamente fundamentada e testada na prática. O trabalho reafirma a importância de uma abordagem sistemática e criativa no ensino de língua portuguesa, capaz de despertar o interesse dos estudantes e promover aprendizagens significativas no Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, H. C. O patinho feio. *In*: ANDERSEN, H. C. **Contos de Andersen**. Ilustrações de Matthieu Blanchin, tradução Virginia Kuster Puppi, São Paulo: Paulus, 1996.
- BAGÉ. Prefeitura Municipal de Bagé. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Documento orientador curricular do território municipal de Bagé: Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Bagé. Bagé: Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 2022.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIV, p. 129-146, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDO, L. M. L. **Fotografias do cotidiano: a consagração do instante em Rubem Braga e Alice Ruiz**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina. 2006. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/10406>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 264, de 26 de março de 2007**. Institui o dia nacional do censo escolar da educação básica. Brasília, DF: MEC, 26 mar. 2007. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=201736>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 21 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação para a atuação na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 nov. 2024

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº. 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília - DF: Secretaria-Geral, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. P. **A análise do discurso**: uma abordagem interacionista. São Paulo: Paulus, 1999.

BRONCKART, J. P. **Os textos e suas condições de produção: a análise de discursos**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRONCKART, J. P. **A construção de sentidos e a análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2006.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 5th ed. London: Oxford University Press, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; 1988, p. 169 - 191.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 2003.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative - guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HERDER, J. G. von. **Sämtliche Werke**. Hildburghausen: Johnson, 1805. (Obra clássica, adaptada ao contexto).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar - Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília - DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KEMIAK, L.; ARAÚJO, D. L. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, p. 45-58, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 2004.

MOISÉS, M. **A criação literária: ficção e romance**. São Paulo: Cultrix, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **The role of digital technologies in learning in the 21st century**. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981_por. Acesso em: 23 nov. 2024.

PERRAULT, C. **Cinderela**. São Paulo: Rideel, 1996.

PROFESSOR EDGAR. Conto maravilhoso. **YouTube**, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0lhOKUB5v1M>. Acesso em: 10 maio 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular gaúcho**. Porto Alegre: SEE, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RUDNICK, E. **A Bela e a Fera**. São Paulo: Universo dos Livros, 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I. **A construção do conhecimento: os processos cognitivos e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



A pesquisadora **Núria Silva Oliveira** responsável pela execução da pesquisa intitulada **A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II**, sob orientação da profa. Dra. Denise Aparecida Moser, solicita autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição que, em caso de aceite, passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202. – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, **Alessandra Velleda**, ocupante do cargo de **Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu de Monteiro**, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa **A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Núria Silva Oliveira**, tendo como objetivo primário **Potencializar a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II**

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Bagé, 08 de julho de 2024.

Alessandra Velleda
Diretora Escolar
Mat: 10122-911-045/23

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II

Pesquisador responsável: Núria Silva Oliveira

Campus/Curso: Bagé/Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas – Mestrado Profissional

Telefone para contato: (53) 99950-8324

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu de Monteiro

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados em três questionários mistos (um com os estudantes, um com os pais ou responsáveis dos estudantes, um com a professora regente de português desses estudantes que atuou em 2023) e na aplicação de uma sequência didática através de registros de fotos, vídeos e de escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu de Monteiro, em Bagé/RS/Brasil. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) **Núria Silva Oliveira** por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé, 07 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br NÚRIA SILVA OLIVEIRA
Data: 07/07/2024 12:18:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

.....
Núria Silva Oliveira – CPF: 640.525.750-91

Documento assinado digitalmente
gov.br DENISE APARECIDA MOSER
Data: 07/07/2024 00:34:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Orientadora Denise Aparecida Moser – SIAPE: 1578489

APÊNDICE C – TCLE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (continua)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais ou responsável legal pelo(a) participante deste estudo,

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II", desenvolvida por **Núria Silva Oliveira**, discente de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – campus Bagé, sob orientação da **Professora Dra. Denise Aparecida Moser**.

O objetivo central do estudo é potencializar a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

O convite à participação de seu/sua filho(a) se deve ao fato de que ele/ela é estudante de língua portuguesa do ensino fundamental II desta escola, ao qual esta pesquisadora atua como professora desta disciplina.

A participação de seu/sua filho(a) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Seu/sua filho(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Seu/sua filho(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da presente pesquisa.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações que seu/sua filho(a) prestará: apenas a pesquisadora do projeto, que se compromete com o dever de sigilo e confidencialidade, terá acesso a seus dados e não fará uso dessas informações para outras finalidades. Além disso, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material coletado será armazenado em local seguro. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e, com o fim deste prazo, será eliminado.

A participação de seu/sua filho(a) consistirá em responder a um questionário que durará cerca de 15 minutos e frequentar 30 horas/aula de atividades de leitura e escrita, no turno regular das aulas de língua portuguesa desta escola, presencialmente. Seu/sua filho(a) não terá despesas financeiras para participar desta pesquisa. A pesquisadora pretende realizar registros fotográficos e vídeos dessas atividades. No final deste Termo, há um local para colocar um X para autorizar ou não esses registros.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, seu/sua filho(a) poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, seu/sua filho(a) terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O benefício direto relacionado com a colaboração de seu/sua filho(a) nesta pesquisa é o do professor de língua portuguesa repensar práticas pedagógicas de leitura e escrita no ensino fundamental II. Assim, seu/sua filho(a) contribuirá na elaboração de um produto pedagógico planejado por esta pesquisadora, na área de concentração de Linguagem e Docência, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional/Unipampa - campus Bagé, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação.

Caso seu/sua filho(a), durante a pesquisa, sentir-se constrangido e tiver receio de se equivocar nas respostas do questionário ou das atividades de leitura e escrita, esta pesquisadora promoverá um ambiente acolhedor, dando-lhe a liberdade de não realizar as atividades que não quiser realizar ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo. Se ele/ela tiver alguma deficiência, esta pesquisadora solicitará auxílio à direção desta escola para obter orientações e assim melhor atendê-lo(a).

Esta pesquisadora também se responsabiliza por prover a melhor e mais imediata assistência possível para tratamento ao dano gerado decorrente da pesquisa, seja este atendimento proveniente da rede privada ou pública de saúde, responsabilizando-se pela assistência integral de seu/sua filho(a), frente a danos e complicações decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa.

Ao término desta pesquisa, seu/sua filho(a) receberá os resultados através de uma palestra em uma aula de língua portuguesa desta escola, presencialmente, no seu turno regular.

Página 1 de 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão 01; de ____ de _____ de 2024.

Rubrica pesquisador:

Rubrica participante: _____

APÊNDICE D – TCLE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (conclusão)

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para você (pais ou responsável legal) e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você (pais ou responsável legal) e pela pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Telefone do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, os senhores poderão contatar esta pesquisadora pelo e-mail ou celular, a seguir, inclusive a cobrar.

Contato com a pesquisadora responsável:

Celular: (53) 99950-8324

e-mail: nuriaoliveira.aluno@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé

Endereço: Avenida Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Bairro Malafaia, Bagé, RS.

CEP: 96413-172

Telefone: (53) 3240 3600

E-mail: bage@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da pesquisadora responsável da pesquisa

Nome da pesquisadora responsável da pesquisa: **Núria Silva Oliveira**

Informo que entendi os objetivos e condições da participação de meu/minha filho(a) na pesquisa intitulada "A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II" e concordo em que ele/ela participe.

Autorizo os registros fotográficos e vídeos realizados durante as atividades desta pesquisa nas aulas de língua portuguesa nesta escola em que meu filho(a) estuda.

Não autorizo os registros fotográficos e vídeos realizados durante as atividades desta pesquisa nas aulas de língua portuguesa nesta escola em que meu filho(a) estuda.

(Assinatura dos pais ou responsável legal do(a) participante da pesquisa)

Nomes dos pais ou responsável legal do(a) participante da pesquisa:

Página 2 de 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão 01; de ____ de _____ de 2024.

Rubrica pesquisador:

Rubrica participante: _____

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR (continua)

Termo de assentimento do menor

Título do projeto: A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II

Pesquisador responsável: Núria Silva Oliveira

Pesquisador participante: Denise Aparecida Moser

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 99950-8324

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo potencializar a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Este estudo está associado à disciplina de Dissertação II que será desenvolvido na sua turma de Língua Portuguesa pela mestrandia Núria Silva Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa – campus Bagé, sob a supervisão de sua orientadora de Dissertação II, Profa. Dra. Denise Aparecida Moser.

A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da presente pesquisa. A realização do estudo é importante para contribuir no ensino e aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa no ensino fundamental II, com a elaboração e divulgação de um produto pedagógico, sem a pretensão de esgotar futuras propostas.

Sua participação no estudo será relacionada em responder a um questionário que durará cerca de 15 minutos e a participar de 30 horas/aula de atividades de leitura e escrita, no turno regular das aulas de língua portuguesa desta escola, presencialmente. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa. A pesquisadora Núria Silva Oliveira pretende realizar registros fotográficos e vídeos dessas atividades. No final deste Termo, há um local para você colocar um X para autorizar ou não esses registros.

Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. A qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir. Sua participação também não acarretará em quaisquer custos, sendo a sua participação na presente pesquisa totalmente gratuita.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais e/ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade desta pesquisadora.

Havendo qualquer dúvida, você ou seus pais e/ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número da coordenadora da pesquisa (celular: (53) 99950-8324, Núria Silva Oliveira) ou para a sua orientadora (celular: (53) 981047425, profa. Dra. Denise Aparecida Moser).

Apenas esta pesquisadora deste projeto terá acesso aos seus dados, assim como as respostas aos questionários e às atividades de leitura e escrita, assegurando assim a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, inclusive, que serão usadas exclusivamente para esta pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, conforme a Lei N.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital no computador pessoal desta pesquisadora, pelo período de 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa. Esses dados serão eliminados ao fim deste prazo, que se compromete com o dever de sigilo e confidencialidade. Os materiais coletados (questionário e atividades de leitura e escrita em Língua Portuguesa) ficarão disponíveis para sua consulta em qualquer momento.

Caso você, durante a pesquisa, sentir-se constrangido e tiver receio de se equivocar nas respostas do questionário ou das atividades de leitura e escrita, esta pesquisadora promoverá um ambiente acolhedor, dando-lhe a liberdade de não realizar as atividades que não quiser realizar ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo. Se você tiver alguma deficiência, esta pesquisadora solicitará auxílio à direção desta escola para obter orientações e assim melhor atendê-lo.

Esta pesquisadora também se responsabiliza por prover a melhor e mais imediata assistência possível para tratamento ao dano gerado decorrente da pesquisa, seja este atendimento proveniente da rede privada ou pública de saúde, responsabilizando-me pela sua assistência integral, frente a danos e complicações decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com esta pesquisadora. Após a finalização do estudo, esta pesquisadora apresentará a sua turma os resultados através de uma palestra em uma aula de língua portuguesa desta escola, presencialmente. A pesquisadora ficará à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, estendo o convite para que você participe da pesquisa "A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II", assinando este termo.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR (conclusão)

- Autorizo os registros fotográficos e vídeos realizados durante as atividades desta pesquisa nas aulas de língua portuguesa nesta escola em que estudo.
- Não autorizo os registros fotográficos e vídeos realizados durante as atividades desta pesquisa nas aulas de língua portuguesa nesta escola em que estudo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Bagé, _____ de _____ de 2024.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE E – TCLE DA PROFESSORA REGENTE (continua)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II”, desenvolvida por **Núria Silva Oliveira**, discente de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – campus Bagé, sob orientação da **Professora Dra. Denise Aparecida Moser**.

O objetivo central do estudo é potencializar a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ter sido professor regente da turma de língua portuguesa do ensino fundamental II desta escola, em 2023.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da presente pesquisa.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Além disso, qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material coletado será armazenado em local seguro. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será eliminado.

A sua participação consistirá em responder a um questionário que durará cerca de 15 minutos nesta escola, presencialmente, no seu turno regular. Você não terá despesas financeiras para participar desta pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o do professor de língua portuguesa repensar práticas pedagógicas de leitura e escrita no ensino fundamental II. Assim, você contribuirá na elaboração de um produto pedagógico planejado por esta pesquisadora, na área de concentração de Linguagem e Docência, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado

Página 1 de 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão 01; de __ de _____ de 2024.

Rubrica pesquisador:

Rubrica participante: _____

APÊNDICE E – TCLE DA PROFESSORA REGENTE (continua)

Professional/Unipampa - campus Bagé, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação.

Caso você, durante a pesquisa, sentir-se constrangido e tiver receio de se equivocar nas respostas do questionário, esta pesquisadora promoverá um ambiente acolhedor, dando-lhe a liberdade de não realizar as atividades que não quiser realizar ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo. Se você tiver alguma deficiência, esta pesquisadora solicitará auxílio à direção desta escola para obter orientações e assim melhor atendê-lo.

Esta pesquisadora também se responsabiliza por prover a melhor e mais imediata assistência possível para tratamento ao dano gerado decorrente da pesquisa, seja este atendimento proveniente da rede privada ou pública de saúde, responsabilizando-me pela sua assistência integral, frente a danos e complicações decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa.

Ao término desta pesquisa, você receberá os resultados através de uma palestra em uma aula de língua portuguesa desta escola, presencialmente, no seu turno regular.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pela pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Telefone do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025
E-Mail: cep@unipampa.edu.br
<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 7A
Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS
CEP 97500-970

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá contatar esta pesquisadora pelo e-mail ou celular, inclusive a cobrar, a seguir.

Contato com a pesquisadora responsável:

Celular: (53) 99950-8324

e-mail: nuriaoliveira.aluno@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé

Endereço: Avenida Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Bairro Malafaia, Bagé, RS.

CEP: 96413-172

Telefone: (53) 3240 3600

APÊNDICE E – TCLE DA PROFESSORA REGENTE (conclusão)

E-mail: bage@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da pesquisadora responsável da pesquisa

Nome da pesquisadora responsável da pesquisa: **Núria Silva Oliveira**

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II” e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UNIPAMPA (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A potencialização da leitura e da escrita de língua portuguesa no ensino fundamental II

Pesquisador: NURIA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82477124.9.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.201.142

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos „Apresentação do Projeto“, „Objetivos da Pesquisa“ e „Avaliação dos Riscos e Benefícios“ foram retiradas do arquivo [Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2379246, de 23/10/2024)].

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Potencializar a escrita e a leitura da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Objetivo Secundário:

Propor um produto pedagógico, a partir de uma intervenção pedagógica, para que possa contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento; timidez; nervosismo; invasão de privacidade; irritabilidade; incômodo; vergonha; cansaço; alteração de autoestima; estresse; aborrecimento; estigmatização; discriminação; evocação de memórias; revitimizar; reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de comportamento;

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-070

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UNIPAMPA (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.201.542

quebra de sigilo e confidencialidade; quebra de anonimato; exposição à situação vexatória; desconforto no local de aplicação da técnica; exposição acentuada a situações de desconforto; divulgação dos resultados.

Medidas de prevenção ou minimização dos riscos:

Ambiente acolhedor; ambiente privativo; perguntas de forma objetiva; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; liberdade em interromper a participação; possibilidade de recusa a responder a qualquer pergunta; sigilo dos dados; utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas; não expor imagens que possibilitem a identificação do participante; exclusão do nome das Instituições participantes de modo a não expor terceiros.

Benefícios:

Repensar práticas pedagógicas de leitura e escrita em língua portuguesa do ensino fundamental II; desenvolvimento de produto pedagógico no referido tema e nível de ensino; contribuir concretamente para a área de concentração Linguagem e Docência; articular saberes entre Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional/Unipampa - campus Bagé, CAPES e educação básica local, regional e nacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.155.016 emitido pelo CEP em 14/10/2024.

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UNIPAMPA (continua)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.201.542

pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n° 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2379246.pdf	23/10/2024 17:23:08		Aceito
Outros	cartarespostaapendenciasatua[assinado].pdf	23/10/2024 17:19:00	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7155016.pdf	22/10/2024 20:47:48	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	22/10/2024 20:42:44	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7082577.pdf	29/09/2024 18:34:34	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Cartarespostaapendenciasassinado.pdf	29/09/2024 18:30:16	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsavel_legal.pdf	29/09/2024 18:00:11	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis_como_participantes_antes_da_pesquisa.pdf	29/09/2024 17:55:47	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_regente.pdf	29/09/2024 17:49:06	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	29/09/2024 17:41:09	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPROFESSORREGENTE.pdf	29/09/2024 17:21:53	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPAISEOURESPONSABLEIS.pdf	29/09/2024 17:20:46	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOESTUDANTES.pdf	29/09/2024 17:18:59	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	29/09/2024 17:13:36	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito

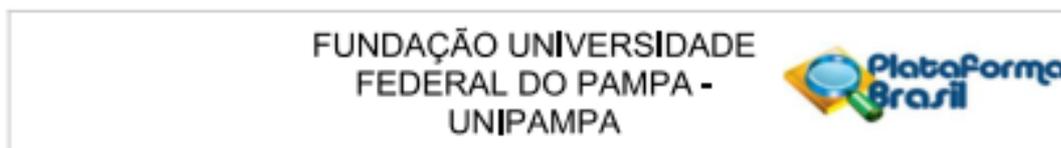
Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UNIPAMPA
(conclusão)**

Continuação do Parecer: T.201.142

Outros	Instituicao_co_participante.pdf	19/08/2024 17:10:34	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	18/08/2024 20:17:53	NURIA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 02 de Novembro de 2024

Assinado por:**Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))**

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES (conclusão)

10. O que você acha que diferencia um conto maravilhoso de outros tipos de histórias?

- a) Personagens engraçados
- b) Elementos mágicos ou sobrenaturais
- c) Coisas que não podem acontecer na vida real
- d) Não sei

10. Você gosta de contos maravilhosos?

- a) Sim, adoro
- b) Às vezes gosto
- c) Não gosto
- d) Não sei opinar

11. Você acha que os contos maravilhosos têm lições importantes?

- a) Sim, sempre têm lições importantes
- b) Às vezes têm lições
- c) Não acho que tenham lições
- d) Não sei opinar

12. Existe algo mais do que gostaria de compartilhar sobre você, seus gostos e preferências a respeito da leitura e da escrita?

13. Muito obrigada por participar! Suas respostas são muito importantes para a pesquisa. Se você quiser adicionar algo mais, fique à vontade!

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (continua)**QUESTIONÁRIO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

1. Com que frequência seu filho/filha estuda em casa?
 - a) Todos os dias
 - b) Algumas vezes por semana
 - c) Raramente
 - d) Nunca

2. Seu filho/filha costuma ler em casa?
 - a) Sim, todos os dias
 - b) Sim, algumas vezes por semana
 - c) Raramente
 - d) Nunca

3. Seu filho/filha gosta de escrever histórias ou textos em casa?
 - a) Sim, adora e faz com frequência
 - b) Sim, às vezes
 - c) Não gosta muito
 - d) Não gosta de escrever

4. Você incentiva seu filho/filha a ler em casa?
 - a) Sempre, com entusiasmo
 - b) Às vezes, quando lembro
 - c) Não costumo incentivar
 - d) Não sei como incentivar

5. Você costuma ler livros ou histórias para seu filho/filha?
 - a) Sim, regularmente
 - b) Às vezes, quando pedem
 - c) Raramente
 - d) Não costumo ler para eles/elas

6. Você incentiva seu filho/filha a escrever histórias ou textos?
 - a) Sim, sempre encorajo
 - b) Às vezes, se mostram interesse
 - c) Não costumo incentivar
 - d) Não favor, especifique: _____

7. Você já ouviu falar sobre contos maravilhosos?
 - a) Sim, já ouvi falar e sei o que são
 - b) Já ouvi falar, mas não sei o que são exatamente
 - c) Nunca ouvi falar

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (conclusão)

8. Seu filho/filha já leu algum conto maravilhoso?

- a) Sim, vários
- b) Sim, um ou dois
- c) Não, nunca leu
- d) Não sei opinar

9. O que você acha que diferencia um conto maravilhoso de outros tipos de histórias?

- a) Personagens engraçados
- b) Elementos mágicos ou sobrenaturais
- c) Coisas que não podem acontecer na vida real
- d) Não sei opinar

10. Muito obrigada por participar! Suas respostas são valiosas para a pesquisa. Se você quiser compartilhar alguma observação ou experiência relacionada ao tema, fique à vontade:

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA REGENTE**QUESTIONÁRIO - PROFESSORA REGENTE**

1. Quais metodologias de ensino você utilizou para ensinar língua portuguesa?
 - a) Aulas expositivas (marque quantas quiser)
 - b) Trabalhos em grupo
 - c) Aprendizagem baseada em projetos
 - d) Espaço para a leitura literária
 - e) Leitura com o uso do livro didático
 - f) Uso de tecnologias
 - g) Atividades de análise gramatical
 - h) Produção de textos
 - i) Outras (por favor, especifique): _____

2. Como você costumava abordar a gramática em suas aulas?
 - a) Em aulas específicas focadas em regras gramaticais
 - b) Integrei tópicos gramaticais ao ensino de escrita e leitura
 - c) De maneira ocasional, conforme necessário
 - d) Não costumava abordar tópicos gramaticais

3. Como você incentivava a leitura entre os alunos?
 - a) Indicando livros e permitindo escolhas de leitura
 - b) Realizando atividades de leitura individual e em grupo.
 - c) Promovendo seminários de leitura que culminaram em debates
 - d) Outras abordagens (por favor, especifique): _____

4. Como você incentivava a produção escrita dos alunos?
 - a) Através de redações obrigatórias
 - b) Oferecendo temas variados para escrita
 - c) Promovendo concursos de escrita
 - d) Proporcionando liberdade de escolha dos temas
 - e) Outras abordagens (por favor, especifique): _____

5. Você utilizava a tecnologia (como computadores, tablets, celulares, outros) para incentivar a produção escrita?
 - a) Sim, frequentemente
 - b) Sim, raramente utilizei
 - c) Não, nunca utilizei para esse objetivo
 - d) Não, nunca utilizei tecnologias em minhas aulas.

Muito obrigada por compartilhar suas práticas! Suas respostas contribuirão para a pesquisa. Se desejar, sinta-se à vontade para adicionar qualquer comentário adicional:

APÊNDICE J – MOSTRA DOS CONTOS MARAVILHOSOS (continua)

CONTO MARAVILHOSO 01



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO
 José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: C. F. R. R. A.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: Zoe, A Menina Poderosa	

Zoe, A Menina Poderosa

Era uma vez, uma garota que se chamava Zoe. Ela era uma menina sorridente, linda e encantadora. Seu rosto era de uma modelo, com seus olhos azuis, cabelos brilhantes e um lindo sorriso. Zoe morava nas ruas, adorava cantar e ganhava dinheiro com isso. Por onde passava, encantava a todos, menos as pessoas más, como ela dizia. Mas, mesmo sofrendo bullying por ser uma moradora de rua, ela nunca baixou a cabeça para ninguém, continuava sempre sorridente.

Um dia, enquanto Zoe andava pelas ruas da cidade, viu um cartaz que dizia *"Procurase a filha perdida do Rei Vinicius e da Rainha Destiny"*. Muito curiosa, a menina ficou feliz com aquele anúncio. De repente, Zoe olha para o lado e vê uma mulher muito bonita, com cabelos brilhantes que pareciam mágicos. Mas, apesar da beleza daquela mulher, ela percebe que, na verdade, era uma bruxa.

Não piscando os olhos, a menina vai parar em outro lugar. Ela se mexe e cai, e quando olha à sua volta, fica encantada. Começa a tocar as coisas, e tudo lhe parece surreal. Zoe não acreditava no que estava acontecendo, amedrontada, acaba desmaiando e, quando acorda, se dá conta que está num quarto incrível! Rapidamente ela percebe que se tratava de um reino encantado. Sem que pudesse esperar, a porta se abre e uma mulher sorridente e radiante entra e vai em sua direção.

- Bem vinda ao Palácio Real, Catifele! Espero que tenha gostado do seu novo quarto!
 - diz a simpática mulher.

- Como assim? - pergunta Zoe.

- Ora, ora, minha menina! Você é a filha do rei e da rainha, queremos que se sinta bem!
 - falou a mulher.

Zoe entra em choque ao ouvir aquela revelação. Ela fica conversando com a mulher, tentando compreender. A mulher pede à menina que se levante e se olhe no espelho. Ela levanta, vai até o espelho e se vê vestida com um lindo vestido de detalhes impecáveis. Zoe estava realizada e muito feliz.

Radiante com tudo que estava acontecendo, decidiu sair do quarto e conhecer todo o reino. Ela se depara com jardins majestosos e quartos imensos. Tudo era perfeito! Depois de conhecer todo o reino, enquanto caminhava pelos jardins, Zoe encontra uma caneta no chão. A caneta era decorada com borboletas e possuía um brilho incrível. Junto à caneta, encontrou também um curioso livro, pois suas páginas estavam em branco e, cada vez que ela folheava, pareciam voar. E quando estava folheando as páginas, como um toque de mágica, Zoe se dá conta que estava em um casamento, era o seu casamento. Curiosamente, a mulher que Zoe havia encontrado nas ruas da sua cidade, e que ela acreditava ser uma bruxa, estava lá. Então, ela olhou para Zoe e disse:

- Eu planejei todo o seu futuro, bela Zoe! Seja feliz!

Finalmente, Zoe compreende que, na verdade, aquela mulher era mesmo uma bruxa, mas uma bruxa do bem.

APÊNDICE J – MOSTRA DOS CONTOS MARAVILHOSOS (continua)

CONTO MARAVILHOSO 02



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO**
 José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: E. P.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: Amor Proibido	

Amor Proibido

Era uma vez uma princesa chamada Isadora que gostava de um menino chamado Gabriel. Gabriel era de um reino inimigo e os pais de Isadora não gostavam nada da aproximação deles, pois achavam que eram feiticeiros.

Passaram-se três anos, e os dois jovens já estavam com dezoito anos, Gabriel tomou coragem e resolveu pedir Isadora em namoro. A princesa, muito feliz, aceitou, mas disse a Gabriel:

- Temos que contar a nossos pais. -
- Claro! Vamos juntos contar! - falou Gabriel.

Naquele mesmo dia, eles foram até os pais e contaram que queriam namorar.

- De baixo do meu teto, isso nunca irá acontecer, pois Gabriel é um feiticeiro! - disse furioso o pai de Isadora.

Assim, contrariados por ambos os pais, os dois jovens resolveram fugir.

Alguns anos se passaram e Isadora acabou descobrindo que estava grávida. Nesta mesma época, Gabriel também descobre que seu pai estava muito doente e sua mãe estava em depressão. Gabriel precisava voltar para a casa de seus pais. Então, Isadora também precisou voltar para a casa dos pais dela.

Chegando lá, para a tristeza de Isadora, os pais não a deixaram entrar. A única opção de Isadora era ir para o reino de Gabriel, que a recebeu bem feliz.

Isadora pode ver o estado dos pais de Gabriel. Ficou triste com a situação, mas, para sua maior tristeza, a mãe de Gabriel perguntou:

- O que Isadora está fazendo aqui, Gabriel?
- Calma! Deixa eu explicar! Eu vou ser pai, mãe! - disse Gabriel.

Para surpresa dos dois, a rainha, muito feliz, fala:

- Então, eu vou ser avó?

Isadora estranha a reação da rainha, mas fica feliz, pois achava que ela não iria gostar da ideia de ser avó. E a rainha acabou aceitando a princesa em sua casa.

Dois meses se passaram, Isadora começou a sentir muita dor e percebeu que iria dar à luz. Gabriel ficou desesperado e saiu correndo para ajudar Isadora. Quando finalmente deu à luz, para surpresa de todos, não era apenas um bebê, mas um lindo casal de gêmeos que receberam o nome de Isaque e Ísis.

Todos naquele reino eram só alegria com a chegada daqueles anjos, até que, aconteceu o que ninguém esperava. O pai de Gabriel acabou falecendo. Gabriel, Isadora e os filhos ficaram cuidando da rainha e viveram felizes para sempre como uma linda família.

APÊNDICE J – MOSTRA DOS CONTOS MARAVILHOSOS (continua)

CONTO MARAVILHOSO 03



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO
 José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: M. E. C.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: O Sapo e a Princesa Enfeitiçada	

O Sapo e a Princesa Enfeitiçada

Num reino muito distante, havia um sapo que andava por lagoas encantadas. Um dia encontrou uma sapa de cabelos negros que estava usando uma linda coroa. Mas o sapo percebeu que a sapa estava chorando. “Meu Deus! Nunca vi uma sapa assim de cabelos negros usando uma coroa”, pensou o sapo. E resolveu perguntar:

- Mas por que choras tanto se és tão bonita?

E a sapa respondeu:

- Estou chorando porque sou uma princesa e fui enfeitiçada por uma bruxa. E hoje, até a meia noite, se eu não achar um amor verdadeiro, continuarei sendo uma sapa feia, verde e nojenta.

- Mas você é uma princesa! Ei! Não se esqueça que eu sou um sapo, tá? - disse ele intrigado.

E continuou...

- Eu posso ajudar você! Vamos para o Reino Ratimbum. Lá moram muitos príncipes. - disse o sapo.

- Como irei confiar em alguém que acabei de conhecer? Além disso, quem irá acreditar em nós? Quem irá acreditar que sou uma princesa enfeitiçada por uma bruxa? - indagou a sapa sem esperança.

- Mas por que essa bruxa fez isso com você? - perguntou o sapo.

- A bruxa é minha tia. Ela tem muita inveja da minha vida. Mas quem acreditaria nisso?

Então, o sapo e a sapa princesa decidem seguir boiando por uma lagoa encantada. E o sapo ia ficando cada vez mais impressionado com a beleza da sapa. Mas ela não percebia que o amor que precisava estava mais perto do que imaginava.

De repente, o sino bateu e a sapa ficou ainda mais ansiosa e nervosa. Era meia noite.

- Ai, meu Deus! Ai, meu Deus! - disse a sapa apavorada.

O sapo, observando aquela cena, resolveu dar um beijo na sapa. Mas, como era um sapo, o feitiço não foi quebrado. A princesa continuava sendo uma sapa, mas, quando olhou para o sapo, percebeu que estava apaixonada por ele. E ali, iniciou-se um grande amor que durou para sempre e a sapa nem se importou mais com o feitiço, afinal, havia encontrado o seu verdadeiro amor.

APÊNDICE J – MOSTRA DOS CONTOS MARAVILHOSOS (continua)

CONTO MARAVILHOSO 04



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO
 José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: N. M. M.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: O Menino das Dimensões	

O Menino das Dimensões

Era uma vez um menino de cabelos dourados. Todos o chamavam de Tuguim. Um dia, quando Tuguim estava andando pelas ruas, encontrou um cachorro e percebeu que ele estava faminto. O menino resolveu comprar comida para alimentá-lo. Quando o menino saiu da loja, o cachorro havia sumido.

Sem entender o sumiço do animal, Tuguim seguiu pelas ruas. Andou mais um pouco, e se deparou com algo que parecia um portal mágico. Ele, muito curioso, decidiu entrar no portal para descobrir o que havia lá. Para sua surpresa, quando entrou, ficou diante de um antigo vilarejo. Foi aí que o menino avistou uma galinha. Mas não era uma galinha comum. Era uma galinha falante e os dois conversaram muito e se tornaram melhores amigos naquele vilarejo.

A galinha contou a Tuguim que para voltar para casa, ele precisava vencer um inimigo chamado Zero e se ele o vencesse, ganharia vida eterna. No entanto, toda vez que alguém tentava o matar, ele renascia e voltava a viver novamente.

Naquele vilarejo, Tuguim acabou também conhecendo um homem que usava uma estranha máscara, Pronton, era o nome que todos o chamavam. Pronton ajudava Tuguim e o menino acreditava que tinha conquistado mais um amigo naquele vilarejo. Mas o que Tuguim não sabia era que, na verdade, Pronto era aliado de seu inimigo Zero e estava apenas o manipulando.

Mas Tuguim, que era muito esperto, acabou descobrindo a verdadeira personalidade de Pronton e, com a ajuda da sua verdadeira amiga, venceu seus dois inimigos numa grande batalha, ficando imortal.

Após vencer seus inimigos, Tuguim finalmente conseguiu voltar para casa levando com ele a galinha falante, sua única e verdadeira amiga daquele vilarejo.

APÊNDICE J – MOSTRA DOS CONTOS MARAVILHOSOS (conclusão)

CONTO MARAVILHOSO 05



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROF. MANOEL ARIDEU MONTEIRO
 José Antonio dos Santos Ferreira, nº 1050 – Bairro Camilo Gomes
 Fone: (53) 32471255 E-mail: emef.manoelarideumonteiro@bage.rs.gov.br

Nome do estudante: S. L.	Ano: 6º
Professora responsável: Núria Silva Oliveira	Gênero: Conto Maravilhoso
Título: Os Três Irmãos e o Gênio Vermelho	

Os Três Irmãos e o Gênio Vermelho

Em um mundo encantado de magos e bruxas, viviam três irmãos que não tinham nada de especial, apenas eram muito curiosos. Um dia, eles resolveram ir a um lugar que era muito escuro e que dava medo até nos adultos. Neste lugar, havia lagos escuros e fundos, com pedras pontudas e grossas.

Enquanto caminhavam, um dos irmãos acabou caindo num buraco e lá encontrou uma lâmpada linda e brilhante. Logo que pegou a lâmpada, gritou para os irmãos:

- Hein, irmãos! Achei algo que brilha e é muito bonito! - disse ele.

Os irmãos imediatamente prenderam os olhos no irmão que estava no buraco e olharam fixamente para o objeto, imaginando que poderiam esfregar a lâmpada, pois poderia sair um gênio. E assim o fizeram. Bumm!!! E saiu de lá um gênio vermelho dando gargalhadas!!!

- Hahaha!!! O mal foi libertado! Quem me libertou que fale! - gritou o gênio.

E os três irmãos responderam:

- Fomos nós! Fomos nós que o libertamos!

Então, o gênio olhou para os irmãos e disse:

- Muito bem! Peçam o que quiserem, mas, lembrem-se: vocês podem atrair coisas ruins. - avisou o gênio.

Os três irmãos mal sabiam o que estava por vir. Então, o primeiro irmão vai e pede:

- Eu quero ser muito rico! Ter muito dinheiro!

- Pedido atendido! Bumm!! - e diante do irmão, surgiu uma montanha de ouro e diamante.

- Uau! Quanto ouro e diamante! - disse o primeiro irmão rindo de felicidade.

- Por que você está rindo? - perguntou o gênio - Sabia que agora não terá mais amigos verdadeiros e nem amor real? As pessoas irão se aproximar de você apenas pelo seu dinheiro e você viverá e morrerá praticamente sozinho.

Mesmo com a revelação do gênio, o segundo irmão viu o outro sumir e acreditou que ele estaria em algum lugar bem feliz. Então, resolveu fazer seu pedido:

- Eu quero ser o homem mais poderoso do mundo!

- Está bem! - disse o gênio.

E o irmão passa a sentir como se estivesse com fortes poderes. De repente, surge uma lâmpada gigante bem na sua frente.

- Mas o que é isso? - perguntou o segundo irmão.

- Uê! Você não queria ser o mais poderoso? Agora, é o gênio! O homem mais poderoso do mundo! Mas ficará preso na lâmpada para sempre e nunca mais será libertado. Agora é sua vez! Peça! - disse o gênio ao terceiro irmão.

O terceiro irmão pensou e pensou e disse ao gênio:

- Quero os meus irmãos de volta! - e os dois irmãos apareceram muito felizes.

O gênio, decepcionado e com muita raiva, acabou voltando para a lâmpada. Os irmãos, rapidamente, pegam a lâmpada e jogam no lago mais fundo do pântano, onde o gênio ficou preso para sempre. Por fim, os irmãos compreenderam que o mais importante e valioso era ficarem todos juntos e felizes.