

**GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

MARÍLIA SANTOS DE QUADROS ARAÚJO



**RETEXTUALIZAÇÃO DE CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESENHO PEDAGÓGICO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE
CONTOS DE MISTÉRIO**

Bagé

Agosto / 2016

MARÍLIA SANTOS DE QUADROS ARAUJO

**RETEXTUALIZAÇÃO DE CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESENHO PEDAGÓGICO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE
CONTOS DE MISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Professora Doutora Valesca Brasil Irala

Bagé

2016

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) .

A663r Araújo, Marília Santos de Quadros

RETEXTUALIZAÇÃO DE CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NO
ENSINO FUNDAMENTAL: DESENHO PEDAGÓGICO PARA A PRODUÇÃO
ESCRITA DE CONTOS DE MISTÉRIO / Marília Santos de
Quadros Araújo.

181 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2016.
"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Retextualização. 2. Produção escrita. 3. Conto. 4.
Filme de curta-metragem de animação . 5. Língua
Portuguesa. I. Título.


MARÍLIA SANTOS DE QUADROS ARAUJO

RETEXTUALIZAÇÃO DE CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESENHO PEDAGÓGICO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE
CONTOS DE MISTÉRIO

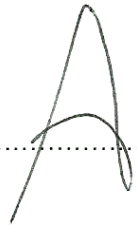
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Ensino de Línguas da
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Ensino de Línguas.

Banca Examinadora:


.....
Profª Dra. Valesca Brasil Irala - UNIPAMPA - Orientadora


.....
Profª Dra. Veronice Camargo da Silva - UERGS


.....
Profª Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles - UNIPAMPA

Conceito: 

Bagé, RS, 23 de setembro de 2016

Aos meus pais, José e Maria, que, com todo amor e alegria, me ajudaram e ainda me ajudam a realizar meus sonhos, se orgulham, tanto quanto eu, da minha profissão e sempre me apoiaram nos meus estudos, me incentivando e motivando. Com eles divido o título que eu vier a receber.

Ao pai da minha filha, companheiro, amor e amigo, Raul! De mãos dadas comigo, ele me apoiou em cada decisão, deu-me suporte nas dificuldades, comemorou comigo minhas vitórias e crescemos juntos! Por toda a admiração que tenho por ele e por todo o suporte que me ofereceu, com ele divido todo sucesso que eu vier a ter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde, equilíbrio e inspiração nos momentos mais desafiadores, inclusive por me mandar um lindo presente que está a caminho durante esse percurso: tornar-me mãe, dando-me mais um motivo para querer crescer como pessoa e profissional.

À minha querida orientadora Valesca, cuja trajetória profissional sempre foi uma inspiração para minha profissão e para a minha vida, com seu apoio e incentivo, fazendo sempre eu acreditar no melhor que se pode fazer. A ela meu agradecimento, amizade, respeito e admiração.

Ao meu marido, cujo amor, apoio e companheirismo vou sempre procurar retribuir, ajudando nos pequenos e grandes detalhes, caminhando junto comigo nos melhores e mais difíceis momentos, tornando muitas conquistas possíveis.

Aos meus pais, com quem sempre contei, meus primeiros mestres.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental em que realizei a aplicação do projeto, incluindo as colegas que compuseram a equipe diretiva e corpo docente diretamente ligadas ao meu trabalho durante o tempo do curso, que sempre tiveram postura de incentivo e acolhimento das minhas necessidades de adequação de horário e desenvolvimento dos meus projetos, tornando possível a realização das minhas práticas dentro da comunidade da própria universidade.

Aos queridos alunos dessa escola, que se fizeram especiais por serem a inspiração das minhas pesquisas e cuja participação nos meus projetos possibilitaram minha tentativa de aprimoramento como profissional.

Às escolas onde atuo cujo apoio e incentivo da equipe gestora acompanharam minha caminhada de estudos durante todo o curso. Agradeço também a torcida e companheirismo das minhas queridas colegas de trabalho, com quem pretendo sempre dividir e crescer.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, com quem dividi angústias, conhecimento, alegrias, amizade e sonhos; às pessoas cuja caminhada durante o curso os tornou peritos em compreender os desafios que vivi.

Aos meus professores da Universidade Federal do Pampa, cujo conhecimento alavancou minha caminhada, em especial à professora Clara Dornelles e à professora Veronice Camargo que, enquanto banca, me deram excelentes contribuições durante minha qualificação e minha defesa da dissertação.

Aos meus amigos e familiares que compartilharam comigo a divulgação da seleção do Mestrado, que me ajudaram em todas as etapas, desde a organização de documentos durante a seleção, o empréstimo de materiais durante a aplicação do meu projeto, recuperação de dados digitais, apoio emocional nas horas difíceis, compreensão da minha ausência e divisão de alegrias ao longo de cada pequena conquista minha.

Vou aprender a fazer contas
e algum bilhete escrever
pra que a filha do seu Bento saiba
que é ela meu bem querer
**E SE NÃO FOR POR ESCRITO
EU NÃO ME ANIMO A DIZER**

(João Machado e Julio Machado)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, visando a elaboração de um produto pedagógico que será disponibilizado para profissionais da educação, com o intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho disserta sobre a produção escrita de contos de alunos do Ensino Fundamental através da prática da retextualização de um filme de curta-metragem de animação, dada a importância de investimento pedagógico em atividades que se preocupem com a aprendizagem relativa à produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, os objetivos pedagógicos específicos desse trabalho são realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado; ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas; socializar os contos produzidos. Já para a elaboração do produto pedagógico, sua aplicação teve como finalidade avaliar o engajamento de estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação; acompanhar o progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos ao longo da execução da proposta e redesenhar a proposta didática aplicada, visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim. Essa proposta é um material de ensino autoral e foi aplicada com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Bagé, Rio Grande do Sul, os quais apresentavam baixo rendimento na produção escrita. Depois da aplicação, foram feitos aprimoramentos no material de ensino, pois trata-se de uma pesquisa-ação, conforme conceito de Tripp (2005), em que, além do material pedagógico, a prática do professor-pesquisador também é revisitada. Para falar de retextualização, foi utilizado o conceito de Marcuschi (2010). Quanto aos resultados, pode-se dizer que, durante o acompanhamento do desenvolvimento da produção escrita dos alunos, percebeu-se um progresso satisfatório quanto à adequação ao gênero trabalhado, ampliação do uso de recursos linguísticos na escrita desses alunos e a constatação da socialização dos contos produzidos para além do método de socialização planejado. Além disso, houve engajamento dos alunos frente à proposta e, com base na sua aplicação, foi possível redesenhar o material de ensino desenvolvido para compartilhá-lo em meio virtual.

Palavras-chave: Retextualização. Produção escrita. Conto. Curta-metragem de animação.

ABSTRACT

This research was carried out during Professional Master's Program in Language Teaching, aiming at the elaboration of a pedagogical product which is going to be available to educational professionals in order to contribute to teaching end learning process. This paper descants about short stories writing of Elementary students through an animated short film retextualization practice, according to the significance of a pedagogical investment in activities that concerns the writing learning in Portuguese Language classes. Therefore, this paper specific pedagogical objectives are producing writings that are adequate to the studied genre; enlarge the linguistic resources use in students writings and socialize the short stories produced. For the pedagogical product elaboration, its enforcement aimed at evaluating students engagement towards the animated short films proposal; see the students writing progress along the proposal accomplishment and redesign the applied didactic proposal in order to share it in a pedagogical website with this intent. This proposal is an authorial teaching material and it was applied with elementary seventh grade students, in a municipal web school in Bagé, Rio Grande do Sul that showed low productivity at writing. After the enforcement, some enhancements were made in the teaching material, because it is an action research, according to Tripp's Concept (2005), in which, besides the pedagogical instrument, teacher-as-researcher's practice is also revised. Marcuschi's concept (2010) was used to discuss retextualization. Concerning the results, it is possible to say that during the observation of students writing development it was noticed a satisfactory progress regarding the adequacy to the studied genre, the enlargement of the use of linguistic resources in these students' writing and the finding of socialization of the produced short stories, beyond the planned socialization method. In addition to this, there was student engagement towards the proposal and, base on its application, it was possible to redesign the teaching material developed to be shared in a virtual media.

Keywords: Retextualization. Writing. Short story. Animated short film.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Primeira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 61 |
| Tabela 2 - Segunda etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 62 |
| Tabela 3 - Terceira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 63 |
| Tabela 4 - Quarta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 64 |
| Tabela 5 - Quinta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 65 |
| Tabela 6 - Sexta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 66 |
| Tabela 7 - Sétima etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 67 |
| Tabela 8 - Oitava etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral..... | 68 |
| Tabela 9 - Dimensões da performance discente quanto ao uso do esquema para a construção dos momentos da narrativa..... | 71 |
| Tabela 10 - Dimensões da performance discente quanto à sequência de ações do filme..... | 76 |
| Tabela 11 - Dimensões da performance discente quanto à paragrafação..... | 79 |
| Tabela 12 - Dimensões da performance discente quanto aos momentos da narrativa..... | 81 |
| Tabela 13 - Dimensões da performance discente quanto à construção da atmosfera de medo e mistério..... | 84 |
| Tabela 14 - Dimensões da performance discente quanto ao foco narrativo..... | 89 |
| Tabela 15 - Dimensões da performance discente quanto à adequação ao gênero...91 | |
| Tabela 16 - Dimensões da performance discente quanto à pontuação..... | 92 |
| Tabela 17 - Dimensões da performance discente quanto a descrições..... | 95 |
| Tabela 18 - Dimensões da performance discente quanto à ortografia..... | 99 |
| Tabela 19 - Dimensões da performance discente quanto ao uso de advérbios..... | 102 |
| Tabela 20 - Dimensões da performance discente quanto ao uso de recursos coesivos..... | 103 |
| Tabela 21 - Dimensões da performance discente quanto ao uso das sugestões do bilhete orientador..... | 108 |
| Tabela 22 - Dimensões da performance discente quanto à socialização dos contos..... | 114 |
| Tabela 23 - Engajamento geral dos alunos nas atividades com base na autoavaliação objetiva..... | 118 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Produções escritas analisadas..... | 70 |
| Quadro 2 - Legendas para as tabelas de número 9 a 21..... | 71 |
| Quadro 3 - Convenções para transcrição de áudio..... | 125 |
| Figura 1 - Uso do esquema da aluna Rafaela 1..... | 72 |
| Figura 2 - Uso do esquema da aluna Rafaela 2..... | 72 |
| Figura 3 - Uso do esquema da aluna Rafaela 3..... | 72 |
| Figura 4 - Uso do esquema da aluna Rafaela 4..... | 72 |
| Figura 5 - Uso do esquema da aluna Rafaela 5..... | 73 |
| Figura 6 - Uso do esquema da aluna Rafaela 6..... | 73 |
| Figura 7 - Uso do esquema da aluna Joseane 1..... | 74 |
| Figura 8 - Uso do esquema da aluna Joseane 2..... | 74 |
| Figura 9 - Uso do esquema da aluna Joseane 3..... | 74 |
| Figura 10 - Uso do esquema da aluna Joseane 4..... | 75 |
| Figura 11 - Ações do filme: aluna Joseane 1..... | 76 |
| Figura 12 - Ações do filme: aluna Joseane 2..... | 77 |
| Figura 13 - Ações do filme: aluna Rafaela 1..... | 78 |
| Figura 14 - Ações do filme: aluna Rafaela 2..... | 78 |
| Figura 15 - Paragrafação aluna Rafaela..... | 80 |
| Figura 16 - Construção da atmosfera do conto: aluna Rafaela 1..... | 85 |
| Figura 17 - Construção da atmosfera do conto: aluna Rafaela 2..... | 86 |
| Figura 18 - Construção da atmosfera do conto: aluna Joseane 1..... | 87 |
| Figura 19 - Construção da atmosfera do conto: aluna Joseane 2..... | 88 |
| Figura 20 - Foco narrativo: aluna Rafaela..... | 90 |
| Figura 21 - Foco narrativo: aluna Joseane..... | 90 |
| Figura 22 - Pontuação: aluna Rafaela 1..... | 93 |
| Figura 23 - Pontuação: aluna Rafaela 2..... | 93 |
| Figura 24 - Pontuação: aluna Rafaela 3..... | 93 |
| Figura 25 - Pontuação: aluna Rafaela 4..... | 93 |
| Figura 26 - Pontuação: aluna Rafaela 5..... | 94 |
| Figura 27 - Descrições da aluna Rafaela..... | 96 |

| | |
|--|-----|
| Figura 28 - Descrições aluna Joseane 1..... | 97 |
| Figura 29 - Descrições aluna Joseane 2..... | 98 |
| Figura 30 - Recursos coesivos: aluna Rafaela..... | 104 |
| Figura 31 - Recursos coesivos: aluna Rafaela 1..... | 104 |
| Figura 32 - Recursos coesivos: aluna Rafaela 2..... | 105 |
| Figura 33 - Recursos coesivos aluna Joseane..... | 106 |
| Figura 34 - Socialização no grupo de rede social..... | 115 |
| Figura 35 - Performance Discente..... | 116 |
| Figura 36 - Respostas dos alunos nas fichas de autoavaliação..... | 123 |
| Figura 37 - Quando tive dúvidas..... | 124 |
| Figura 38 - Primeira versão da abertura do material de ensino..... | 133 |
| Figura 39 - Versão final do início de cada etapa..... | 134 |
| Figura 40 - Capa do material de ensino..... | 135 |
| Figura 41 - Formato inicial da atividade de socialização de respostas..... | 135 |
| Figura 42 - Formato final da atividade de socialização de respostas..... | 136 |
| Figura 43 - Formato inicial de título de atividade sem incentivo ao uso do dicionário..... | 136 |
| Figura 44 - Formato final de título de atividade com incentivo ao uso do dicionário..... | 137 |
| Figura 45 - Primeira versão da atividade de comparação..... | 137 |
| Figura 46 - Versão final da atividade de comparação..... | 137 |
| Figura 47- Primeira versão da atividade de compartilhamento..... | 138 |
| Figura 48 - Versão final da atividade de compartilhamento..... | 138 |
| Figura 49 - Versão inicial do organograma na página..... | 139 |
| Figura 50 - Versão final do organograma na página..... | 140 |
| Figura 51 - Glossário inserido junto aos trechos do conto..... | 140 |
| Figura 52 - Quadro explicativo sobre pontuação..... | 141 |
| Figura 53 - Quadro explicativo sobre curiosidade do leitor..... | 142 |
| Figura 54 - Quadro explicativo sobre repetição de palavras..... | 144 |
| Figura 55 - Primeira versão da atividade de reflexão sobre o tema "medo"..... | 145 |
| Figura 56 - Última versão da atividade de reflexão sobre o tema "medo"..... | 145 |
| Figura 57 - Apresentação do jogo de tabuleiro no material de ensino..... | 147 |
| Figura 58 - Jogo de tabuleiro..... | 148 |
| Figura 59 - Orientações para o jogo..... | 149 |

| | |
|---|-----|
| Figura 60 - Primeira versão do esquema..... | 151 |
| Figura 61 - Nova versão do esquema..... | 152 |
| Figura 62 - Três páginas incluídas nas atividades de escrita e de reescrita dos contos..... | 154 |
| Figura 63 - Tabela para socialização dos contos..... | 155 |
| Figura 64 - Campos para a escrita dos comentários..... | 156 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 2.1 | DESAFIOS ATUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 19 |
| 2.1.1 | Situando o ensino da Língua Portuguesa hoje | 19 |
| 2.1.2 | O papel da produção escrita no ensino de Língua Portuguesa | 22 |
| 2.1.3 | A retextualização: do conceito às pesquisas na área | 23 |
| 2.1.4 | O desenho de um material de ensino autoral para a promoção da escrita: justificando opções teórico-metodológicas | 25 |
| 2.2 | FILMES DE ANIMAÇÃO COMO ARTEFATO CULTURAL E PEDAGÓGICO..... | 27 |
| 2.2.1 | A animação no mundo e no Brasil | 27 |
| 2.2.2 | Filmes de animação: das críticas à validação de seu uso Pedagógico ...28 | |
| 2.2.3 | Processo narrativo e a linguagem não verbal nos curtas de animação ..29 | |
| 2.3 | O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA E A ADEQUAÇÃO AO GÊNERO "CONTO DE MISTÉRIO"..... | 31 |
| 2.3.1 | Gênero narrativo "conto de mistério" e os recursos linguísticos na produção de sentido | 31 |
| 2.3.2 | A socialização da escrita: onde veicula e para quem veicula | 32 |
| 2.3.3 | Processos de intervenção pedagógica na escrita do aluno | 34 |
| 2.3.4 | Aplicação do material de ensino autoral e o engajamento discente | 35 |
| 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 38 |
| 4 | METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 43 |
| 4.1 | PROJETO PILOTO..... | 50 |
| 4.2 | PRODUTO PEDAGÓGICO - MATERIAL DE ENSINO AUTORAL..... | 54 |
| | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 69 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| | REFERÊNCIAS | 161 |
| | ANEXOS | 165 |
| | APÊNDICES | 174 |

1 INTRODUÇÃO

Ingressei como professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Bagé em 2013, já tendo trabalhado em outras redes municipais da região: em Candiota e em Dom Pedrito e posso dizer que não é novidade encontrar desafios acerca da docência na trajetória profissional, como também encontrei em Bagé.

Minha chegada à essa rede foi em setembro de 2013, tendo eu que encerrar o ano letivo das turmas de sétimo e nono anos da escola onde fui lotada. Os objetivos presentes no planejamento foram construídos com base nos descritores da Prova Brasil. Essa construção deveu-se ao fato de que a escola estava organizando suas práticas pedagógicas observando resultados de avaliações externas.

Em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado na Rede Municipal de Bagé foi de 3.5, enquanto a meta era de 4.0¹ para as provas de nono ano, avaliando as Séries Finais do Ensino Fundamental. A escola em que trabalho apresentou nesse mesmo ano um resultado de 2.9 de IDEB observado, enquanto sua meta projetada era de 3.3². Esse índice e o baixo rendimento das turmas naquele período, fez com que a escola pedisse um auxílio à Secretaria Municipal de Educação (SMED), para que implementasse ações referentes a esses resultados. A escola, então, foi inserida no projeto "IDEB Melhor", desenvolvido pela SMED e que preparava os alunos para a Prova Brasil, pois a escola observou que, devido aos resultados dos alunos após 2011 dentro da escola, eles teriam um rendimento ainda mais baixo nas avaliações externas de 2013.

Quando cheguei à escola, assumindo a Língua Portuguesa do nono ano, os alunos tinham realizado em agosto uma prova elaborada nos moldes da Prova Brasil e eu recebi os resultados, para que eu pudesse me contextualizar. A sondagem aplicada mostrava o baixo rendimento dos alunos, o que adiantava o resultado da Prova Brasil de 2013 da escola mostrando 1.7 de IDEB observado, enquanto a meta projetada era de 3.7. Em âmbito municipal, o Ideb observado foi de 3.3, enquanto a meta projetada era de 4.4.

¹ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=702561>> Acesso em: 20/10/2015.

² Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=702561>> Acesso em: 20/10/2015.

Em 2014, recebi turmas de 6º ano para trabalhar, pois havia três turmas e era um dos anos, juntamente com o sétimo ano, que estudavam pela manhã, meu turno de trabalho. No início desse ano letivo, houve mais uma aplicação da prova do IDEB melhor com os alunos desse ano. Apresentaram mais uma vez baixo rendimento. Na avaliação, havia atividade de produção escrita e, antes mesmo de preocupar-me com questões linguísticas, preocupei-me com o fato de que vários alunos nem escreveram e não foi por falta de tempo para realizar a tarefa.

Com isso, um dos meus principais objetivos era o desenvolvimento da produção escrita nesse ano. "Como fazer com que meus alunos, para começo de conversa, escrevessem?", perguntei-me. Eu havia assistido na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2013, uma palestra com o professor e cineasta Carlos Gerbase, divulgando seu site e livro "Meu Primeiro Filme". Ele falava das possibilidades de se trabalhar cinema em sala de aula. Foi baseando-me na palestra e no livro que eu encontrei um caminho para fomentar nos meus alunos a necessidade de escrever, afinal, para produzir um filme, atividade que tanto ansiavam, precisavam organizar a narrativa em forma de "roteiro" primeiramente. E o trabalho com esse gênero fez com que a atividade escrita se tornasse mais significativa para os alunos, pois eles perceberam a importância do roteiro para realizar as filmagens.

Esse projeto foi encaminhado para a seleção de mestrado que estou cursando e foi aprovado. Permitiu minha matrícula no curso, entre outras etapas pelas quais passei e fui também avaliada e inspirou meus atuais estudos e novas pesquisas. Minha dissertação ainda é em torno do cinema e produção escrita, mas explorando outros gêneros e outras propostas de trabalho.

Toda essa preocupação com o desenvolvimento da produção escrita faz com que a presente pesquisa contemple práticas de escrita em sala de aula de Língua Portuguesa, em que alunos do Ensino Fundamental produzam contos a partir de filmes de curta-metragem de animação que eles retextualizam. Portanto, ainda falo de cinema, porém agora com o gênero "curta-metragem de animação" e a produção escrita de "contos de mistério".

Com as inovações tecnológicas, a escrita voltou a ter um protagonismo, mesmo sem que os jovens o percebam. Usam recursos de áudio nas redes sociais que acessam, disseminam bastante a imagem, mas são também nesses ambientes virtuais sociais que vemos muitos jovens, através da escrita, participando de

pequenos fóruns através de comentários no seu perfil ou no perfil de seus contatos, mostrando que a linguagem escrita ainda é importante, inclusive nesses ambientes.

Há a defesa da ideia de que é responsabilidade da escola proporcionar aos alunos o conhecimento dos diversos gêneros discursivos³, uma vez que com muitos dos discentes, somente na esfera escolar, terão contato com determinados gêneros.

Investi na proposta de apresentação de filmes de curta metragem de animação, uma vez que proporcionam dinamicidade e interação através da imagem e da trilha sonora. Acredita-se que o conteúdo da proposta, cujo público-alvo é o docente, é caracterizado como uma tentativa de melhores resultados em atividades de produção escrita.

Lajolo (2009), em seu artigo “Texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, reflete sobre um texto anterior seu intitulado “O texto não é pretexto”. Revisita suas ideias escritas em 1982 e coloca em dúvida suas certezas tão assertivas, de acordo com sua própria avaliação. A autora explica as origens da palavra “texto” e conceitua-o de acordo com sua procedência da seguinte forma:

Texto é, pois, o resultado, o produto do ato de entrelaçar palavras, frases, parágrafos. Se não é difícil reconstruir a história da palavra *texto*, não é nada fácil defini-la: se alguém pergunta: “- Quem escreveu esse capítulo?”, e Regina responde “- Marisa”, a resposta – tanto quanto a indagação que ela responde, quanto ainda o conjunto da pergunta e da resposta – constituem *textos*. (LAJOLO, 2009, p.102)

³ O conceito de gênero que embasa essa pesquisa é o que Marcuschi (2008, p.85) define ao relacionar texto, discurso e gênero: “espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes que resultam em escolhas dentro de uma prática que nos levaria a pensar em esquematizações resultantes” reflete ainda que várias decisões de textualização (configuração textual e respectivas estruturas, ordem de parágrafos, etc) devem-se à escolha do gênero.

Quanto a esclarecimentos referentes ao conceito de gênero e ao conceito de texto, compartilho da premissa de que ambos se complementam na atividade enunciativa, conforme Guimarães e Dornelles (2013, p.248). As autoras também esclarecem que, devido a essa premissa, uma das tendências do ensino atualmente é não diferenciar texto e discurso rigidamente: “O discurso apresenta-se no plano do dizer (enunciação), enquanto o texto, no plano da esquematização (configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa (MARCUSCHI, 2008).”

Tratando de questões sobre as terminologias “textual”, “discursivo” ou do “discurso” referentes ao gênero, Marcuschi (2008, p.154) prefere não discutir qual delas é a mais pertinente: “vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”.

Essas concepções de gênero permeiam essa pesquisa e a composição do material de ensino autoral apresentado aqui, produto do curso de Mestrado.

Acredita-se que, considerando as palavras da autora, é importante essa materialidade do texto, essa sua constituição física, pois elas têm espaço dentro do trabalho realizado com produção escrita no meio escolar. Mas também é importante considerar a função dialógica do texto que a autora traz em seu exemplo, como explica Bakhtin (2011). Na prática do ensino de escrita em sala de aula, através da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011), também leva-se em consideração que um dos aspectos que está relacionado com a motivação do aluno e com a produção de sentido inferido ao ato de redigir o texto é a intencionalidade de quem o produz.

Frente a isso, como desenvolver a produção textual de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental a partir da retextualização de filmes de curta-metragem de animação? Essa problemática norteia a presente pesquisa e faz com que se elabore um desenho pedagógico, modelando atividades que se realizem com alunos do ano mencionado.

O objetivo geral desse trabalho de pesquisa é analisar o processo e os resultados de uma proposta didática a partir da retextualização de filmes de curta-metragem de animação desenhada para um sétimo ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bagé. Dessa forma, pode-se disponibilizar esse material de ensino autoral aos professores, para que avaliem a aplicabilidade dessa proposta em seu trabalho.

A intenção é que, uma vez que se aplique ao público de uma comunidade específica, a atividade possa ser aplicada em qualquer outro contexto de turmas de sétimo ano. Por essa razão, os objetivos específicos desse trabalho são avaliar o engajamento dos estudantes do sétimo ano frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação; acompanhar o progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos ao longo da execução da proposta e redesenhar a proposta didática aplicada, visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim.

As seções seguintes tratam da fundamentação teórica dessa pesquisa e sua metodologia. As subseções da fundamentação teórica trazem, primeiramente, os desafios atuais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa. Para escrever sobre esses desafios, situo o ensino de Língua Portuguesa hoje, reflito sobre o papel da produção escrita no ensino de Língua Portuguesa, trago o conceito

e pesquisas na área da retextualização e justifico opções teórico-metodológicas do desenho de um material de ensino autoral para a promoção da escrita.

Na subseção seguinte da fundamentação teórica dessa pesquisa, discorro sobre os filmes de animação como artefato cultural e pedagógico. Para isso, trago informações sobre a animação no mundo e no Brasil, reflito sobre críticas e validação do uso pedagógico de filmes de animação e discuto acerca do processo narrativo e a linguagem não verbal nos curtas de animação.

Para encerrar a fundamentação teórica, detenho-me a discutir sobre o desenvolvimento da produção escrita e a adequação ao gênero conto de mistério, escrevendo sobre esse gênero narrativo e seus recursos linguísticos na produção de sentido, preocupando-me com a socialização da escrita, os processos de intervenção pedagógica na escrita do aluno e, por fim, refletindo sobre o engajamento discente durante a aplicação do material de ensino autoral.

Quanto aos processos metodológicos, em primeiro lugar, apresento a metodologia da pesquisa para, em seguida, apresentar a metodologia da intervenção pedagógica. Nessa última subseção, relato o desenvolvimento de um projeto-piloto e explico sobre o produto pedagógico, produzido nessa pesquisa que é um material de ensino autoral.

Após a metodologia da dissertação, analiso e discuto os resultados para tecer minhas considerações finais. A análise foi organizada em torno dos objetivos pedagógicos e da pesquisa para que eu pudesse concluir, nas considerações finais, se eles foram atingidos ou não.

Para finalizar, apresento as referências para o embasamento teórico contido na pesquisa e anexos e apêndices que ilustram vários elementos desse trabalho, como imagens e construções ligados à construção e execução do material de ensino autoral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESAFIOS ATUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1.1 Situando o ensino da Língua Portuguesa hoje

Dentre as preocupações com o ensino da Língua Portuguesa hoje há o ensino da análise linguística. No material de ensino autoral que apresento nessa dissertação, a análise linguística não fica à margem da proposta, afinal, ela proporciona a apropriação por parte do aluno de recursos linguísticos que ele possa usar em seu discurso. Neves (2008, p.53) fala sobre "o grande número de estudos que se vêm preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem" e, principalmente, a atenção dispensada à análise linguística nessas aulas.

A autora questiona, admitindo que é uma questão problemática, qual a gramática utilizada no tratamento escolar. Ressalta que os documentos oficiais acentuam modernamente que a sistematização do trabalho com a gramática deve passar pela reflexão. Comprova-se sua afirmação com o trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 6º a 9º ano a seguir:

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27; 28)

A ampliação, mencionada no trecho acima, trata-se de ampliar a competência discursiva do aluno. Os PCN defendem que, para ampliar essa competência discursiva, nas aulas de Língua Portuguesa deve-se pensar e falar sobre a própria linguagem. No caso da minha proposta pedagógica, essa reflexão se faz presente no momento em que se reflete sobre os recursos linguísticos usados nos contos lidos, que efeito eles causam, quais deles o aluno usará em suas produções escritas

até mesmo para sanar a ausência de verbalização dos curtas-metragens de animação utilizados. As reflexões linguísticas seguem no momento em que o discente precisa reescrever suas produções, aprimorando suas escolhas linguísticas a fim de afinar o efeito que intenciona causar no leitor.

Além dessa consideração sobre reflexão, Neves (2008, p.54) lembra da preocupação de linguistas com a desqualificação de atividades que apresentem preconceito linguístico, mas traz outra consideração desses profissionais que é a vantagem ou a necessidade de se garantir ao discente "um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares."

Por esse motivo, é imprescindível que a condução das reflexões não tome um teor de "certo" ou "errado", mas sim de adequação à situação discursiva em que os alunos estão inseridos. E, no caso do acesso ao padrão valorizado da língua, ele é compatível com a situação discursiva presente no material de ensino autoral "Medo de quê?", uma vez que observa-se uma linguagem formal nos contos de mistério.

Segundo Neves (2008, p.54), também é importante tomar os estudos linguísticos na ordem de valorizar o uso e o usuário da língua. Dessa forma, não há como conceber um trabalho pedagógico que ressalte a importância apenas de questões estruturais, normativas sem considerar a língua em uso. Portanto, ao meu ver, o importante é refletir linguisticamente sem desprestigiar as variações da língua, trabalhar um padrão de variação linguística que seja valorizado, mas que reflita o uso real da língua.

Para o trabalho com a materialidade, dentro de uma reflexão linguística, o desenho pedagógico proposto nessa dissertação traz atividades de leitura e escrita. De acordo com Freitas (2000), é importante que se considere os discursos com os quais atualmente os adolescentes estão se envolvendo. Para isso, a autora realizou uma pesquisa com crianças e adolescentes de diferentes realidades culturais, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio entre 1997 e 1999. Já naquela época, os jovens utilizavam com facilidade o meio eletrônico:

No cotidiano dos adolescentes entrevistados, ao lado da leitura de livros, jornais, revistas e de uma escrita manuscrita, está o texto eletrônico como uma forte presença. Todos eles têm contato com o computador e o possuem em casa, passando pelo menos três horas diárias diante dele. O que fazem? Jogam e, principalmente, navegam pela internet. Buscam sites

de acordo com seus interesses - cinema, música, bandas, esporte, RPG, etc. - e participam de listas de discussão, de *chats*. (FREITAS, 2000, p. 46)

Acredito que os jovens atualmente seguem usando a internet e, além do que foi citado por Freitas (2000), agregaram outras fontes, como as redes sociais e o uso do celular, talvez mais ainda do que o computador, pois, por ser um dispositivo remoto, permite o acesso à rede onde o adolescente estiver, permitindo dinamicidade. É importante de se perceber que, atualmente, há um vasto compartilhamento de conteúdos como vídeos, não só os cinematográficos, por conterem informações de áudio e imagem ao mesmo tempo, esse movimento que contribui para essa dinamicidade do jovem atual, pelo que observo. Sendo esse fator, um motivo para a escolha do curta-metragem de animação como um dos gêneros discursivos adotados no meu material de ensino.

Em relação à realidade dos alunos, Freitas (2000) explica a importância do professor estar atento às práticas de leitura e escrita de seus alunos para seu planejamento pedagógico:

Para esse trabalho, como uma contribuição à discussão sobre os PCNs, considere importante analisar, a partir dos discursos dos adolescentes pesquisados, as novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade. É importante reconhecer essa realidade para que a escola não se distancie dela. (FREITAS, 2000, p. 45)

Essa afirmação vai ao encontro do que Neves (2008) falava em relação ao uso real da língua e como Freitas (2000) mencionou, podemos ver nos PCNs, como se evidencia essa orientação:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 23)

Para não se distanciar da realidade dos adolescentes, contemplando as novas formas de leitura e escrita que vivem na contemporaneidade, considerando as demandas sociais do momento que definem os atuais níveis de leitura e escrita, valorizando os usos da linguagem, uso filmes de curta-metragem de animação como artefato cultural na elaboração do meu material de ensino autoral voltado para o

desenvolvimento da produção escrita de contos de mistério, a fim de que o aluno amplie sua competência discursiva na interlocução.

2.1.2 O papel da produção escrita no ensino de Língua Portuguesa

Os PCNs, ao falar da necessidade de uma reorganização do Ensino Fundamental no Brasil, considera como pertencente à nova realidade social, a ampliação da utilização da escrita. Tudo isso em um contexto de preocupação com o fracasso escolar. A esse fator é atribuído a falta de domínio da leitura e escrita:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17)

E assim, muitos alunos chegam aos Anos Finais sem esse domínio da leitura e da escrita. Dos alunos que motivaram essa pesquisa e com quem apliquei o projeto piloto⁴, muitos nem escreviam os gêneros que eu propunha na escola, por isso o trabalho longo de descobrir o gênero que faria sentido para os interesses compatíveis com sua faixa etária e realidade sociocultural.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), também há a orientação de que, quando se for trabalhar a escrita, não se use no processo textos elaborados exclusivamente para esse fim, mas que sejam de real circulação, ou seja, que seja "o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita" (BRASIL, 1998, p. 18). Tanto o conto de mistério quanto os curtas-metragens de animação selecionados para o planejamento do material de ensino que construí são textos autênticos, inclusive os usados no projeto piloto.

Há também uma orientação nos Parâmetros (BRASIL, 1998) para que o trabalho realizado para a produção escrita não vise simplesmente o certo ou o

⁴ Essa prática, relatada posteriormente com maiores detalhes no item 3.1 da dissertação, trata-se de uma aplicação piloto do produto pedagógico elaborado ao longo do Mestrado Profissional, cuja presente dissertação é o trabalho final.

errado, valorizando somente expressões linguísticas consideradas como canônicas e desconsiderando que o foco é o uso da linguagem.

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita. (BRASIL, 1998, p. 18)

Além disso, Brasil (1998) alerta para que se considere que a correção não é a razão de ser da produção escrita. Acrescenta que um dos propósitos deve ser levar os discentes a pensar sobre a linguagem, para que dentro de certos propósitos e situações, eles saibam compreender e utilizar essa linguagem.

Com isso, evidencia-se que deve haver uma preocupação na seleção dos gêneros a serem trabalhados para a produção escrita, que não sejam forjados para a atividade pedagógica especificamente, que sejam autênticos, não se esquecendo de que o foco não é a mera correção, mas sim a reflexão linguística e a ampliação de recursos da linguagem.

2.1.3 A retextualização: do conceito às pesquisas na área

Há diversos autores que pesquisam sobre retextualização, conforme afirmam Bouzada, Faria e Silva (2013), "tais como Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matêncio (2003); Dell'Isola (2007). Percebemos, entretanto, sutis diferenças em seus olhares sobre o tema". Essas pequenas diferenças são explicitadas pelas autoras.

Quanto a Travaglia, explicam que para ela, traduzir é retextualizar, pois são acionados pelo autor

todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (TRAVAGLIA apud BOUZADA, FARIA e SILVA, 2013, p. 5).

As autoras ainda explicam que, para Matêncio, retextualizar é

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO apud BOUZADA, FARIA e SILVA, 2013, p. 5-6).

Para Dell'Isola, as autoras explicam sua concepção das atividades de retextualização que trata-se de uma

transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (DELL'ISOLA apud BOUZADA, FARIA e SILVA, 2013, p. 5).

Essa pesquisa levou em conta todos esses conceitos, porém o material de ensino autoral "Medo de quê?", apresentado nessa dissertação, não realiza atividades de tradução, como propõe Travaglia. Além disso, as atividades de reescrita, apresentadas por Dell'Isola como sinônimo de retextualização, são tomadas aqui nessa pesquisa como uma atividade de refinamento, de aprimoramento da produção escrita dos alunos, ou seja, não é a atividade de retextualização em si, mas sim, um etapa do processo de produção escrita.

Toma-se então, o conceito de retextualização que traz Marcuschi (2010), também com algumas ressalvas. Assim como Dell'Isola, ele fala na mudança de uma modalidade para outra. Além disso, o autor relaciona seu conceito de retextualização com o de Travaglia:

A expressão *retextualização* foi utilizada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo *retextualização*, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma tradução, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

O conceito de Marcuschi (2010) sobre retextualização debruça-se mais sobre a passagem da fala para a escrita. Eis que trago a ressalva que havia mencionado anteriormente: os curta-metragens de animação selecionados para o material de ensino dessa pesquisa não possuem falas. A narrativa é repleta de significado, constituindo um texto em si, porém não há verbalização. Esse fator foi um dos fomentadores na escolha desse gênero discursivo, pois a narrativa seria apresentada ao aluno, mas ele não teria uma verbalização que o influenciasse na sua escrita, tornando-o mais autônomo na sua produção do conto de mistério. O aluno precisará lançar mão de recursos linguísticos em seu conto escrito que deem conta de produzir os efeitos sonoros e imagéticos presentes no filme.

Porém, Marcuschi (2010) também afirma que a passagem da fala para a escrita é uma das formas do processo que ele denomina como retextualização, o

que reforça minha afirmação de que o conceito que Marcuschi (2010) apresenta dessa atividade é mais abrangente que as demais, acolhendo as circunstâncias da minha proposta de retextualização: "serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Essa passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização."

Outro trecho que reforça esse conceito flexível do termo é quando Marcuschi (2010) fala da importância da compreensão do texto pelo indivíduo que irá retextualizá-lo:

Há nessas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (MARCUSCHI, 2010, P.47)

Apesar do autor apresentar quatro possibilidades de retextualização, considerando somente as modalidades da fala e da escrita, acredito que a retextualização de um filme para um conto seja de uma modalidade para outra, como o autor prevê, mesmo não havendo verbalização no curta-metragem⁵.

2.1.4 Desenho de um material de ensino autoral para a promoção da escrita: justificando opções teórico-metodológicas

Além do conceito adotado, defendido por Marcuschi, toma-se a retextualização como uma um recurso para proporcionar ao aluno uma atividade que incentive a produção escrita de forma que ele possa ampliar seus recursos linguísticos. Essas concepções de retextualização encontram-se em Damasceno; Gomes (2014) e em Bouzada, Faria e Silva (2013).

⁵ Em função de um dos gêneros trabalhados ser o filme, o processo proposto na minha pesquisa pode ser considerado também como "ressemiotização"; afinal, o curta-metragem de animação pertence ao escopo das pesquisas na área da Semiótica. Porém, um dos motivos de eu considerar o processo dessa pesquisa como retextualização, é que essa nomenclatura é mais tradicional e tem maior espaço dentre as pesquisas acadêmicas na área da educação e da Linguística Aplicada do que a ressemiotização, pelo menos no contexto brasileiro atualmente. Destaco a citação de Idema (2001, p.33 apud SCHEIFER, 2014, p. 123 e 124), que afirma que: no processo de construção dessa noção, "toda ressemiotização: transporta sentido de um modo semiótico a outro modo semiótico diferente, sendo que cada semiótica terá restrições e affordances específicas (o que se pode fazer com a língua não pode ser feito com a representação visual e vice-versa)". Pretendo, assim, aprofundar-me na noção de ressemiotização para utilizá-la em pesquisas futuras.

A retextualização é vista como um exemplo de atividade significativa de aprendizagem que proporciona ao aluno uma cultura letrada de prestígio, segundo Damasceno; Gomes (2014). Além disso, nesse trabalho de pesquisa, a retextualização é vista como um recurso didático para a produção textual, conforme Bouzada, Faria e Silva (2013).

Além do recurso da retextualização para a produção escrita, há a seleção do tema "medo" para a construção do material de ensino autoral. A primeira etapa dessa proposta pedagógica é perguntar aos alunos "do que têm medo?". A partir daí, há a possibilidade de verificar a realidade desses jovens, o que eles de fato temem e se há alguma temerosidade presente para eles, afinal, a presença do medo não é rara na infância e na adolescência, segundo Schoen e Vitalle (2012).

Para as autoras, "na maioria das vezes, o medo é uma reação adaptativa, servindo a um propósito legítimo e útil: proteger os indivíduos de situações potencialmente perigosas" (SCHOEN; VITALLE, 2012, p. 73). Esse é o tema tratado no filme de curta-metragem de animação "Fears", também selecionado para o meu material de ensino autoral. Nesse filme, o medo a princípio é mostrado como algo que pode limitar, sufocar, mas, no fim, é também apresentado como um protetor para a pessoa, contra imprevistos, adversidades.

Já no outro curta selecionado para que os alunos trabalhem com ele de forma individual, a carga de mistério é maior e trata de coisas das quais aprendemos a temer mais rapidamente. Por isso, espera-se que o envolvimento dos alunos seja mais intenso de forma que eles sintam-se motivados a reproduzir essas sensações em sua produção escrita.

O ser vivo está biologicamente preparado para aprender alguns medos mais depressa que outros(6). Estímulos que põem em risco a vida – cobra, aranha, precipício, por exemplo – são adquiridos com mais facilidade que outros – como carro, elevador, eletricidade. A evolução da espécie nos preparou para temer os perigos da Idade da Pedra. (SCHOEN; VITALLE, 2012, p. 73)

Como o outro filme é sobre um pesadelo, há elementos como animais e precipícios, além do personagem principal ser uma criança ou um adolescente.

2.2. FILMES DE ANIMAÇÃO COMO ARTEFATO CULTURAL E PEDAGÓGICO

2.2.1 A animação no mundo e no Brasil

No mundo, as animações influenciaram inclusive no mercado comercial, já há bastante tempo. Brandão (2013, p.34) relata que houve "uma corrida por patenteamento de técnicas e tecnologia, uma necessidade dos empreendedores no início do século XX quando viram que aquela emergente arte poderia se tornar negócio". Nesse caso, a emergente arte trata-se da animação. Por esse motivo, Rudolph Bray, dos Estados Unidos, requereu receber a patente de tudo o que se conhecesse que tivesse sido produzido até então sobre animação. Entre essa, outras corridas por patenteamento também ocorreram, segundo Brandão (2013).

Porém, conforme o autor, não somente nos Estados Unidos veiculou-se e produziu-se animação com sucesso. Em outros lugares do mundo a animação ganhou espaço.

Não obstante, é no resto do mundo, fora do território ianque, que tomamos conhecimento das mais insaturadas e belas obras de arte do cinema de animação mundial. Através dos 290 festivais de animação catalogados no site *Animation-Festivals.com*, destacamos: o *Festival international du film d'animation à Annecy* (França), o *Ottawa International Animation Festival* (Canadá), *Animac – Mostra Internacional de Cinema d'Animació* (Espanha), *Animateka* (Eslovênia), *Animex* (Reino Unido), *Ankara International Film Festival* (Turquia), *TrickFilm Stuttgart Festival of Animated Film* (Alemanha), *AnimaFest Zagreb* (Croácia), *Seoul International Cartoon & Animation Festival* (Coréia do Sul) e o maior festival da América Latina, o AnimaMundi (Brasil). (BRANDÃO, 2013, p. 36)

Apesar de termos o maior festival de animação da América Latina, o AnimaMundi, Brandão (2013) afirma que a bibliografia referente à história da animação no Brasil é escassa, inclusive a pesquisa acadêmica não é muito ampla.

Observamos que, desde a década de 70 até a atualidade, as pesquisas acadêmicas sobre animações no Brasil tiveram como foco estudos sobre o público-alvo infantil, comunicação e semiótica, história, técnica, computação gráfica e estética (Fig.1). Houve um crescimento considerável nesta produção a partir do século XXI, talvez por conta do crescimento de novos núcleos de pesquisa em animação e também dos cursos superiores em faculdades particulares e universidades. (BRANDÃO, 2013, p. 17)

O último livro escrito sobre a animação no Brasil intitula-se "A experiência brasileira no cinema de animação", escrito por Antônio Moreno e já data de 1978 a sua publicação, conforme Brandão (2013).

Hoje, há certa preocupação com a memória da animação nacional. Quando observamos a iniciativa da ABCA em resgatar esta história de nossas produções; também pelo site "Quadro a Quadro"⁶, um trabalho realizado no curso de Cinema de Animação e Artes Digitais da UFMG, orientado pelo professor Heitor Capuzzo; e também pelo N.A.D.A (Núcleo de Arte Digital e Animação PUC-Rio), coordenado pela professora Cláudia Bolshaw; percebemos que felizmente despertou-se um interesse na pesquisa sobre nossa história. (BRANDÃO, 2013, p. 17)

Percebe-se que o autor afirma que já há um trabalho atualmente tentando resgatar essa história.

2.2.2 Filmes de animação: das críticas à validação de seu uso pedagógico

Pretendo, com o presente trabalho, desenvolver uma proposta didática voltada à retextualização de filmes de curta-metragem de animação. A escolha desse recurso se deve, além das razões já mencionadas, ao fato de que acredito que será adequado aos alunos que irão assistir: estudantes de 7º ano de uma escola de periferia. Esse filme será usado como um artefato cultural, segundo a teoria de Vygostky (1978, In: PAIVA, 2014).

Segundo Paiva (2014), a teoria sociocultural, dentro da qual se encontra o conceito de artefato cultural, origina-se nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem realizados por Vygostky e seus colegas e seguidores. De acordo com esses pesquisadores, essa denominação da teoria permite que se perceba mais claramente sua compreensão sobre o funcionamento mental humano como sendo resultante "da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais", conforme Paiva (2014, p.128).

Essas formas de mediação cultural são relacionadas com a aprendizagem nessa teoria através do uso de ferramentas mediadoras. No conceito de mediação, segundo Paiva (2014, p.129), "Vygostky (1978) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam"

Dessa forma, observo se a mudança em relação a como as crianças agem é referente à sua produção escrita, pois espera-se que, usando o artefato cultural do

filme de curta-metragem de animação, haja melhoras nesse tipo de atividade escrita. Isso vem ao encontro da definição de mediação trazida por Lantolf como sendo “a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir – física, social e mentalmente” (PAIVA, 2014, p. 129)

A ferramenta, no caso o filme que será utilizado, tem como função conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade. Portanto, por mais que em casos de uso de artefatos culturais como o utilizado nessa pesquisa conduzirem o aprendiz a agir sozinho, mediado pelo material, não só essa forma de mediação ocorreria na atividade de retextualização.

Acredito que nesse tipo de atividade pedagógica, além da automeiação, ocorre a mediação por especialista. Paiva (2014) explica que o mediador desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa e acredita-se que o uso do artefato cultural ajuda a despertar esse interesse, por ser uma mídia bastante acessada por essa faixa etária. Além disso, dentre todas as funções do mediador citadas por Paiva (2014), como fazer com que a tarefa seja menor e menos complexa, auxiliar em etapas que ultrapassam o nível do aprendiz, encorajá-lo para que atinja objetivos, fazer com que valha a pena prosseguir com a tarefa, entre outras, destaca-se a função de demonstrar ou modelar “soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la” (PAIVA, 2014, p.132)

Entendo que o filme se presta a essa função, uma vez que a história já está moldada na narrativa fílmica, cabendo ao aluno a atividade de retextualizá-la e não criar originalmente uma narração, mas sim depreender de recursos linguísticos que deem conta de contar uma história já existente narrada em outro gênero.

2.2.3 Processo narrativo e a linguagem não verbal nos curtas de animação

Segundo Brandão (2013), primeiramente a arte de animação, sem ser de ordem documental, mas sim narrativa, relaciona-se com os quadrinhos. Inclusive, as primeiras animações foram produzidas por cartunistas.

O autor também falou dos diversos recursos de imagem usados na animação, como a metamorfose, o achatamento e o esticamento de personagens. Esses e outros recursos, aliados ao movimento, conforme o autor, conferem autonomia à linguagem da animação.

Diferente do cinema, o enredo de uma animação não depende unicamente dos artifícios da montagem para se tornar compreensível. Isto se deve exatamente ao fato de sua práxis envolver a manipulação do movimento, o que a caracteriza como uma linguagem autônoma. Desta forma, ela opera através de elementos estratégicos narrativos. (BRANDÃO, 2013, p. 75)

Na hora de pensar nos recursos narrativos utilizados na animação, conclui-se que há uma variedade. No caso da ausência da linguagem verbal, todos esses recursos, sendo eles não verbais, efetivam o processo narrativo devido à suficiência de suas estratégias.

Wells (1998, p. 68) explica que, "é da natureza da animação ser um meio que disponibiliza uma multiplicidade de estilos e métodos na hora de se contar uma história ou de expressar pensamentos particulares e emoções". Partindo desta premissa, a animação vai além dos usuais recursos narrativos utilizados pelos quadrinhos e pelo cinema, lançando mão dos seguintes elementos estratégicos narrativos: metamorfose, condensação, sinédoque, simbolismo e metáfora, fabricação, 74 relações associativas, som, atuação e performance, coreografia e penetração. (BRANDÃO, 2013, p. 73-74)

Desses elementos estratégicos narrativos, Brandão (2013) volta-se para a metamorfose, o simbolismo e a metáfora, todos esses elementos evidenciam-se nos curtas-metragens de animação selecionados para o material de ensino autoral dessa dissertação.

O artifício de animar a mudança de uma forma humana para um objeto/coisa ou viceversa, algo que é "impossível" e "irreal" no cinema de atores vivos (*live action*) - a não ser pelos recursos da animação -, torna o motivo desta característica ser única da linguagem da animação. (BRANDÃO, 2013, p. 76)

A metamorfose acaba sendo algo característico da animação, o que desafia o aluno na hora de transpor para a linguagem verbal os fatos narrados através da metamorfose. Outro desafio os alunos encontram com o simbolismo e a metáfora, que, no caso da animação, estão inseridos na imagem. Um símbolo, como afirma Brandão (2013), pode ter vários significados, tanto o que o autor quis passar quanto os que o interlocutor admitir na sua compreensão e, no caso da animação, os significados são mais vastos, pois não tem o compromisso com o real, como em filmes de atores vivos, segundo o autor.

As possibilidades de significações criadas pelos símbolos das imagens e sons contidos num filme podem dizer mais ao espectador do que está meramente expresso nas imagens, e é nesse ponto que somos induzidos às metáforas. (BRANDÃO, 2013, p. 76)

Sendo assim, as metáforas são intimamente relacionadas ao simbolismo no que se refere aos significados que se pretende inferir através das imagens.

2.3. O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ESCRITA E A ADEQUAÇÃO AO GÊNERO "CONTO DE MISTÉRIO"

2.3.1 Gênero narrativo "conto de mistério" e os recursos linguísticos na produção de sentido

Para Gotlib (1998), conto é um tipo de narração que não é tão extenso quanto o romance e a novela e que tem suas características estruturais específicas. Relata também que autores como Machado de Assis e Mario de Andrade preocupavam-se em definir esse gênero ou preocupavam-se em denominar suas obras de contos, uma vez que essa discussão era bem forte em sua época.

Será que o conto poderia ser o gênero narrativo que, na sua modalidade escrita, é capaz de encerrar, com os devidos recursos linguísticos, as situações e os significados de um filme de curta-metragem de animação? Ao passo que me questiono essa viabilidade, encontro em Gotlib uma simples explicação para os compromissos que o conto assume:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar qual realidade nossa? A nossa cotidiana, do dia-a-dia? Ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade contada literariamente, justamente por isto, por usar recursos literários segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? Não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? (GOTLIB, 1998, p. 12)

Dessa forma, o conto, não tendo o compromisso com o real, tomando a forma de ficção e representação, viabiliza que se encontre em um conto recursos linguísticos que representem os efeitos presentes no filme de animação. Além disso, em função de o conto ser uma narrativa menos extensa, compatibiliza-se com o gênero curta-metragem, por esse também ser menor em duração.

Para construir um conto de mistério, é importante, construir o ambiente de suspense, de surpresa sobre o desfecho, de mistério em torno dos personagens. Para isso, pode-se lançar mão de recursos linguísticos como adjetivos, advérbios e verbos que construam essas atmosferas de suspense, surpresa e mistério. Na apresentação do livro "Histórias de Mistério", de Lygia Fagundes Telles, há, segundo Hamad (2010), uma apresentação do livro escrita por Rosa Amanda Strausz, ressaltando que

Quando falamos em histórias de mistério, é comum que más pessoas pensem logo em histórias de terror. Mas nem sempre mistério e terror caminham juntos. Uma coisa é usar a arte - no caso, a literatura - como meio para mergulhar no desconhecido; outra é usar o desconhecido com a única finalidade de provocar medo. (...) Embora algumas histórias sejam de arrepiar, na frente do susto vem sempre um belo exercício de compreensão da vida da morte, do nascimento, do amor, do tempo e da arte (STRAUSZ apud HAMAD, 2010, p.10)

Mesmo o conto sendo de mistério e atingindo questões sombrias, ele não vai chegar ao patamar do terror, mas pode suscitar discussões acerca de temas que causem medo, como citado acima: vida, morte, nascimento, amor, tempo e arte.

2.3.2 A socialização da escrita: onde veicula e para quem veicula

Para começar a falar dessas questões, trago o que Marcuschi (2008) fala sobre texto, discurso e gênero, pois acredito que a socialização da escrita está intimamente ligada ao dialogismo da linguagem.

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o *gênero* deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso. (MARCUSCHI, 2008, p. 81)

Partindo da premissa de que não há texto sem discurso, considero que a prática da socialização dos gêneros produzidos seja essencial para o processo do desenvolvimento da escrita pelos alunos, pois somente assim o sentido para essa atividade concretiza-se, deixando de ser apenas uma periódica atividade escolar, um objeto de correção, um instrumento gerador de nota ou conceito. E não estou sozinha nessa afirmação, pelo contrário, apoio-me na literatura para poder realizar tal afirmação.

Reforçando essa ideia da socialização como efetivação do discurso na produção escrita dos alunos, trago Bakhtin (2011), autor que afirma que cada texto é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado.). Por essa singularidade, é importante que o aluno, ao criar um texto, não veja sentido em fazê-lo somente devido ao fato de que é importante apropriar-se dos diferentes gêneros discursivos para adequar-se com facilidade às diferentes situações comunicativas, mas também porque vai ter a oportunidade de vivenciar essa situação comunicativa efetivamente.

Marcuschi (2008) também traz questões relacionadas ao texto que são situacionais e cotextuais, reforçando a ideia de que o texto precisa do dialogismo para tornar-se uma unidade de sentido.

É importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais. Parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 87)

Ruiz (1998), também destaca a importância desses fatores discursivos, especificando as atividades de socialização da escrita propostas por professores que observava durante a realização de atividades de produção escrita. Ela relata que, depois de revisadas as produções, havia uma preocupação com o destino dessas produções, frente à

diversidade de propostas de encaminhamento pelo grupo de professores-sujeitos: desde a mais simples leitura oralizada para a classe, até publicações, seja junto ao público leitor mais imediato (como familiares, colegas e demais professores), seja junto à população da cidade, via jornal regional. Parece, pois, que há uma tentativa de se proceder a uma

socialização dos textos produzidos em sala de aula, num movimento de tornar público o que não foi escrito apenas para o professor, criando, dessa forma, destinatários possíveis e reais para as produções dos alunos. (RUIZ, 1998, p. 13)

Portanto, a preocupação com a socialização dos textos produzidos deve ser habitual no que se refere à legitimação dessa produção, para que os alunos vejam sentido real nessa construção.

2.3.3 Processos de intervenção pedagógica na escrita do aluno

Um dos processos da atividade da escrita é sua fase posterior: a reescrita. Nessa etapa, espera-se realizar um refinamento da escrita, uma ampliação ou uma adequação dos recursos linguísticos utilizados. Porém, segundo Ferreira (2014), não é dessa forma que as coisas costumam acontecer na Educação Básica:

Embora, de modo geral, estudos apontem para o funcionamento da reescrita enquanto etapa de reflexão, revisão, avaliação e melhoramento do que foi escrito e por ser considerada uma atividade cujo exercício colabora para a formação proficiente e crítica do aluno/escritor, dados obtidos a partir de conversas com professores e da própria experiência como escritoras e como docentes, indicam que nem sempre a reescrita funciona a contento. (FERREIRA, 2014, p. 202)

Para que a reescrita aconteça a contento, para que dê continuação à reflexão linguística proposta no material de ensino autoral desse projeto de dissertação, pensou-se nos processos de intervenção pedagógica na escrita do aluno. O professor media toda a atividade, porém é na hora que se tem as produções prontas ou que se vai reescrevê-las que o docente tem a oportunidade, através de certos processos, de interferir mais diretamente na produção do aluno.

Uma forma de intervenção é a revisão coletiva de um dos contos produzidos pelos alunos. Conforme Costa (2010, p.14), revisão coletiva é a "reflexão conjunta de um mesmo texto, para favorecer as crianças a confrontação de diferentes conceituações e o intercâmbio de conhecimentos específicos". Após a revisão coletiva, realiza-se a reescrita coletiva de desse conto.

Nesse momento, o aluno deve voltar seu olhar para sua própria produção escrita e estabelecer conexões linguísticas entre os aprimoramentos e adequações feitas no texto revisado coletivamente e a necessidade de realizar aprimoramentos e adequações em seus próprios textos.

Além da revisão coletiva, outro processo admite a intervenção pedagógica do professor ainda mais especificamente. É o caso do bilhete orientador. O uso desse bilhete, segundo Fuzer (2012), provoca e orienta a reescrita, não somente pela preocupação com inadequações linguísticas, mas pela oportunidade de dialogar com os alunos, enquanto professores da linguagem, por isso essa técnica será implementada na reescrita do conto produzido.

Ainda na linha do dialogismo, Nascimento (2009) ressalta a vantagem e a eficácia desse método de intervenção direta na produção do aluno em relação a outros métodos de interferência na reescrita individual da produção escrita. Dessa forma, pode-se trabalhar questões mais específicas de cada aluno, porém num âmbito contextual e não somente material da produção escrita.

O bilhete orientador é considerado aqui como um gênero catalisador, no sentido de Signorini (2006), ou seja, como um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 08). O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutive, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema (SERAFINI apud RUIZ, 2003). Através do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. (NASCIMENTO, 2009, p. 102)

O bilhete orientador, dessa forma, dialoga com a produção escrita do aluno, preocupando-se em valorizar o que foi produzido e orientar inserindo gradativamente sugestões e questionamentos que incentivem o progresso da escrita. Outros métodos de intervenção não dão conta dessa interação.

2.3.4 Aplicação do Material de Ensino Autoral e o engajamento discente

Uma das preocupações com a elaboração desse produto pedagógico é o engajamento dos alunos frente a essas atividades. Conforme Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015), a importância do engajamento dos alunos na escola é muito discutida e considerada fundamental para uma boa formação acadêmica.

De acordo com National Research Council & Institute of Medicine (apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004), o engajamento escolar, cujo conceito

tem despertado crescente interesse, tem sido visto como um modo de melhorar baixos níveis de sucesso escolar, altos níveis de tédio e desavença estudantil e alto índice de evasão em áreas urbanas.

Em sua pesquisa, Fredricks et al. (2004) falam sobre os métodos de mensuração dos níveis de engajamento e suas falhas. Afirmando que há ainda vários problemas com as definições e medidas de engajamento. No entanto, segundo Stelko-Pereira et al., (2015), pode-se definir o engajamento escolar como a relação estabelecida entre o aluno e uma atividade escolar. Ainda sobre sua definição, Bzuneck, Megliato e Rufifi (2013, p.153), explicam que, "em síntese, engajamento significa o envolvimento ativo do aluno em uma tarefa ou atividade de aprendizagem, em classe ou em outro ambiente".

E é esse conceito que utilizo para embasar um dos meus objetivos específicos dessa pesquisa, uma vez que o material de ensino autoral que produzi é para ser aplicado no contexto escolar e o engajamento dos alunos frente a essas atividades é relevante em termos de evolução do desempenho discente.

Fredricks et al. (2004), falam também sobre a importância de levar em consideração a natureza multifacetada do engajamento, que o define em três tipos e que se reflete na literatura acadêmica. Essas três faces do engajamento seriam comportamental, emocional e cognitiva. Um dos problemas de mensurar o engajamento seria o fato de que o método nem sempre considera essas três faces. Stelko-Pereira et al., (2015) exemplificam com o método de mensuração de engajamento da tese de doutorado de Gouveia⁶ do ano de 2009 que adapta para a realidade brasileira um instrumento estrangeiro chamado Escala de Engajamento Escolar (EEE)⁷, mas avaliam que esse método deveria chamar-se "Escala de Engajamento Emocional Escolar", e evidenciam "a importância de que este instrumento seja pensado como uma avaliação de apenas um fator, o engajamento escolar emocional." (STELKO-PEREIRA ET AL., 2015, p. 211)

Com isso, Stelko-Pereira et al., (2015) ressaltam a relevância de, durante a mensuração do engajamento escolar, incluir vários itens que avaliem todos os seus componentes. Por isso, na minha pesquisa, para considerar se houve ou não

⁶ Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. (Tese de doutorado não publicada), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

⁷ Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

engajamento entre os alunos e as atividades propostas no material de ensino autoral desenhado, analiso os dados obtidos com o preenchimento da autoavaliação pelos alunos e as gravações em áudio das aulas. Com o uso de vários tipos de coleta de dados, com uma análise qualitativa e quantitativa das manifestações dos alunos, pretendo chegar ao resultado positivo ou negativo da existência ou não de engajamento dos alunos com a aplicação do material.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Tripp (2005, p.446), em uma pesquisa-ação, "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo". Essa aprendizagem, de acordo com o autor, pode ser tanto em relação à prática, quanto em relação à própria investigação. Por isso, a presente investigação configura-se como pesquisa-ação, uma vez que parte de uma indagação e gera um planejamento de prática docente. Após a implementação de um projeto-piloto dessa prática, foram avaliados os registros feitos através de filmagem das aulas. Essa análise gerou novas indagações que subsidiaram um novo planejamento de ação, e esse novo planejamento ocasionou uma mudança na prática.

André (1995) delinea uma trajetória sobre as correntes que definiram pesquisa-ação ao longo dos anos. A autora explica que Kurt Lewin, considerado por muitos autores o precursor dessa linha de investigação, ao estudar questões psicossociais e pretendendo "investigar relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos" (ANDRÉ, 1995, p. 27), indicou, na década de quarenta, traços essenciais da pesquisa-ação como "análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades". (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Na década de 50, com a denominação de "investigação-ação" nos livros de pesquisa da época, sua descrição constava como "ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador", afirma André (1995, p.27). A autora reflete sobre essa descrição da metodologia, dando um exemplo do professor que quer mudar sua prática docente e passa a acompanhá-la com um processo de pesquisa, planejando a intervenção, coletando sistematicamente os dados, analisando com base na literatura adequada e relatando os resultados.

De acordo com André (1995), ao longo das próximas décadas, a pesquisa-ação esteve brevemente esquecida, depois gerou novas correntes, voltando na linha anglo-saxônica, com caráter diagnóstico e com novo enfoque como o currículo e as condições institucionais, não mais o professor somente, na década de oitenta.

Ainda na mesma década, conforme André (1995), surge a corrente australiana, que diferencia-se da mencionada anteriormente pelo fato de envolver-se

com questões além do currículo como desenvolvimento profissional, melhorias na escola, planejamento de sistemas e desenvolvimento de políticas. Apoiando-se, em seus fundamentos, na teoria crítica, essa corrente:

"Considera que o processo de pesquisa envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança." (ANDRÉ, 1995, p. 27)

A autora ainda menciona outras correntes, na década de noventa, cujas discussões são em torno da formação contínua dos professores. André (1995) ainda relata a mudança de sua nomenclatura nessa época para pesquisa participante ou pesquisa participativa, pelo fato de intencionar envolver os participantes em alguma fase da pesquisa, dando-lhes, inclusive, retorno dos resultados, para conscientizá-los sobre sua situação ou para ensiná-los a realizar pesquisa.

Ainda nessa concepção, a pesquisa visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes, geralmente pertencentes às classes economicamente desfavorecidas. Há, assim, um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo. Além disso, há uma preocupação em proporcionar a essas classes sociais um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Outras correntes da década de noventa, como a francesa e a norte-americana, são mencionadas por André (1995) com o foco na pesquisa institucional e a investigação colaborativa ou cooperativa, respectivamente. Mas a autora resume de forma bem clara e sintética a ideia geral de todas as correntes por ela apresentadas, explicando que em todas a pesquisa-ação envolve em todas as vezes um "plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.".(ANDRÉ, 1995, p. 28)

O resumo da autora mostra uma "consonância" de todas essas correntes com a definição de Tripp para pesquisa-ação, adotada nesse processo de pesquisa. A seguir, outros aspectos metodológicos da presente pesquisa, referentes à sua abordagem, à sua natureza, aos seus objetivos e à sua coleta de dados, assim como a apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa.

Quanto à abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois como Córdova e Silveira (2009, p.31) definem esse tipo de pesquisa, ela "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." Esse tipo de abordagem, como pressupõe uma metodologia própria, está organizada de forma a analisar as gravações das aulas em arquivos de áudio, gravação de roda de conversa em vídeo, as produções escritas dos alunos e as auto-avaliações preenchidas pelos mesmos.

Ao mesmo tempo, caracteriza-se como quantitativa quanto à sua abordagem, pois "recorre à linguagem matemática para descrever causas de um fenômeno" (CÓRDOVA & SILVEIRA, 2009, p.33). Além disso, segundo as autoras, quando se utiliza conjuntamente esses dois tipos de abordagem, recolhemos, possivelmente, maior quantidade de informações do que se utilizássemos uma abordagem separadamente.

Como pressupõe sua abordagem, então, essa pesquisa se preocupará em analisar questões linguísticas e relacionadas aos gêneros discursivos presentes nas produções escritas dos alunos, assim como sua participação durante a aula que evidencie a ampliação de seus recursos linguísticos usados na escrita.

Quanto à natureza, segundo Córdova e Silveira (2009), essa pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que os conhecimentos que objetiva gerar serão postos em prática para solucionar problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Apesar de essa proposta didática ser construída com a intenção de poder ser usada em sétimos anos de diversos contextos, os resultados do projeto em ação são avaliados em um contexto específico, o mesmo que motivou o desenvolvimento da proposta. Isso constrói uma especificidade na aplicação, embora isso não ocorra na aplicabilidade, ou seja, apesar de ser pensado para um contexto em especial, não exclui a possibilidade de ser aplicada em outros contextos.

Em relação aos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois, segundo Córdova e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, podendo ser classificada como pesquisa bibliográfica. Além disso, realiza análise para uma determinada compreensão.

O levantamento bibliográfico realizado por essa pesquisa gira em torno dos dois gêneros envolvidos, que são o curta-metragem de animação e o conto de

mistério, além de fatores relacionados ao ensino da língua portuguesa e do desenvolvimento da produção escrita. Além disso, a análise dos dados é de fundamental importância para que se invista na elaboração da proposta pedagógica de produção escrita.

Essa pesquisa se caracteriza como de campo. Conforme Córdova e Silveira (2009), além do levantamento bibliográfico, realiza coleta junto a pessoas dentro de uma pesquisa-ação.

Os dados serão coletados com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. Esses alunos apresentaram, em anos anteriores, baixo rendimento na produção escrita, o que gerou vários planejamentos desde então para sanar essas dificuldades. Os dados que serão analisados serão: gravação em áudio das aulas, auto-avaliação e avaliação das atividades preenchidas pelos alunos, as produções escritas dos mesmos, vídeos relatos da professora pesquisadora e suas notas de campo.

O universo de produções de alunos a ser analisado é o seguinte: nos subtítulos da seção de “Análise e discussão dos resultados” chamados “Engajamento de estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação” e “Redesenhando a proposta didática aplicada visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim.” são analisadas fichas de autoavaliação e avaliação do material e gravação em áudio das aulas de todos os 35 alunos que passaram por essa sala de aula ao longo do projeto, tendo assistido pelo menos uma dessas aulas. No subtítulo da seção de “Análise e discussão dos resultados” chamado “Progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos”, foram selecionadas as produções escritas de somente duas alunas. Essa seleção foi realizada da seguinte forma: não foram considerados alunos transferidos ou que chegaram à escola durante a aplicação do material por não terem realizado todas as atividades. Depois, cheguei a um número de treze alunos que haviam realizado cinco atividades específicas do material de ensino, cruciais para a produção escrita. Por fim, desses treze alunos, selecionei o mais novo e o mais velho, chegando assim, às duas alunas cujos textos foram analisados nesse subtítulo.

O objetivo geral⁸ desse trabalho de pesquisa é analisar o processo e os resultados de uma proposta didática a partir da retextualização de filmes de curta-metragem de animação desenhada para um sétimo ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bagé. Assim, torna-se possível a disponibilização desse material de ensino autoral aos professores em geral para avaliarem a aplicabilidade desse produto em seu contexto de atuação.

A intenção é que, uma vez que se aplique ao público de uma comunidade específica, a atividade possa ser aplicada em qualquer outro contexto de turmas de sétimo ano, com as devidas adequações contextuais. Por essa razão, os objetivos específicos desse trabalho são avaliar o engajamento dos estudantes do sétimo ano frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação; acompanhar o progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos ao longo da execução da proposta e redesenhar a proposta didática aplicada visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim⁹.

⁸ Neste e no próximo parágrafo, menciono os objetivos geral e específicos da pesquisa, ou seja, os objetivos para obter resultados acerca de uma prática com produção escrita dos alunos, mostrando uma preocupação científica com essa prática. Na próxima seção chamada “4 Metodologia da Intervenção pedagógica”, trago os objetivos pedagógicos geral e específicos do material de ensino desse trabalho, que têm uma preocupação com a aprendizagem dos alunos.

⁹ Site pedagógico onde ficará disponibilizado o material de ensino autoral: <http://profmariliaaraujo5.webnode.com/>

4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para atender a necessidade de um trabalho com produção escrita, foi elaborado um material de ensino autoral. Esse material trabalha o tema "medo", na perspectiva de que esse sentimento pode impedir de ver as coisas como realmente são ou de lograr êxito nos objetivos pretendidos na vida, mas também pode nos proteger.

Por entender que delimitar essa proposta pedagógica a uma definição que a engesse em seu formato não seria uma boa escolha, preferi defini-la como "material de ensino", conforme Leffa (2007) orienta a produção desse tipo de artefato. É autoral porque é elaborada pela própria professora, voltado a seu ambiente de trabalho, ainda que tenha o propósito de ser disponibilizado a outros docentes que possam usá-lo ou adaptá-lo em suas salas de aula, socializando-o. Esse material é o produto de ensino composto durante o curso de Mestrado Profissional, cujas orientações incluem promover a formação continuada de profissionais em atuação, de forma que desperte nesses professores um protagonismo ao compor e desenhar seu próprio material didático, remetendo ao conceito de professor protagonista e compositor de Spiegel (2008).

Começando pelas orientações de produção de material de ensino escritas por Leffa (2007), posso aqui mostrar como elas aparecem tanto no que se refere ao projeto piloto quanto no que se refere ao material de ensino composto por mim, embasando, assim, o desenho no qual meu produto pedagógico ficou delineado. Segundo o autor,

A produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa seqüência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. (LEFFA, 2007, p.16)

Essa definição vai ao encontro do meu produto pedagógico, pois ele está justamente organizado dessa forma: em atividades que compõem diferentes etapas. Além disso, o material de ensino apresenta mais atividades do que o projeto piloto aplicado inicialmente, o que não desconfigura essa composição, já que não há um número limite de atividades.

Quanto à composição do material, o autor explica a necessidade de pelo menos quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. É

necessário que esses momentos se repitam ciclicamente, de forma que a avaliação gere uma nova análise, recomeçando a aplicação dos quatro momentos.

Dessa forma, cheguei ao material de ensino autoral sobre o qual disserto. Observando a realidade da comunidade escolar onde trabalho e o desempenho dos alunos, compus o primeiro desenho que foi posto em prática como projeto piloto e cuja avaliação gerou o reinício do ciclo de produção de material de ensino.

Leffa (2007, p.16) afirma que a análise se inicia a partir das necessidades do discente e orienta que "a capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material". Por isso, para o projeto piloto levei em consideração as escritas dos alunos e suas dificuldades de produção para elaboração das atividades, iniciando a aplicação do projeto com um conto. Assim, comparando esse gênero com os outros já trabalhados em aula, pude acionar o conhecimento prévio dos alunos na construção do conhecimento sobre o gênero "conto".

Da mesma forma, analisei as produções escritas dos alunos no início desse ano, anteriormente à aplicação do material de ensino. Mesmo assim, inseri, no início da aplicação do material produzido uma atividade de sondagem de produção escrita para acompanhar sua evolução e ao mesmo tempo perceber do que necessitam, procurando intervir ao longo da aplicação, no sentido de aprimorar suas competências e diminuir suas dificuldades, adicionando atividades ou dando um novo enfoque, durante a execução do material, aos exercícios já propostos.

Quanto ao desenvolvimento, Leffa (2007) afirma que é necessário atentar aos objetivos geral e específico, salientando que o enfoque não deve convergir para o ensino ou para o material de ensino:

[...] o objetivo é sempre apresentado em termos do que o aluno deve alcançar, sob a perspectiva do próprio aluno, não do material desenvolvido. A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo. (LEFFA, 2007, p.18)

Por isso, há o cuidado nessa pesquisa de construir os objetivos da pesquisa (esses sim enfocam a composição do material de ensino autoral) e os objetivos pedagógicos que seguem essas orientações de produção de material de ensino do autor.

Sendo assim, o objetivo pedagógico geral do material de ensino autoral é "obter progresso no desenvolvimento da produção escrita dos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal" e seus objetivos específicos são "realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado; ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas e socializar os contos produzidos".

De acordo com esses objetivos, ainda dentro da etapa do desenvolvimento, as abordagens que selecionei para a composição do meu material de ensino foram a abordagem funcional e a baseada em competências, uma vez que Leffa (2007, p. 26) orienta que:

Ainda que seja possível desenvolver material de ensino rigorosamente dentro de uma única abordagem, a prática sugere a integração de duas ou mais. É também aconselhável levar em consideração os objetivos de aprendizagem e, a partir daí, escolher a abordagem mais adequada.

Segundo o autor, a abordagem funcional enfatiza o objetivo do uso da língua, a realidade. Para o ensino de língua materna, como é o caso da minha unidade, pode-se dar como exemplo a função de escrever um conto e socializá-lo, provocar emoções no leitor e estimular sua imaginação para uma leitura prazerosa. Quanto à abordagem baseada em competências, o autor explica que ela parte do princípio de que "a linguagem numa determinada situação é relativamente independente da situação, dependendo mais de competências e processos linguísticos (domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, [...], etc.)" (LEFFA, 2007, p.25), perpassando por variadas situações. Por isso, há a presença de atividades no meu material de ensino que desenvolvam aspectos como os mencionados.

Para continuar a etapa do desenvolvimento, o autor destaca a importância de definição de conteúdo do material de ensino. Alerta que é preciso delinear claramente o que o aluno necessita aprender para o alcance dos objetivos traçados anteriormente. No material de ensino que compus, o aluno, para produzir escritas adequadas ao gênero "conto de mistério", precisa aprender sobre os momentos da narrativa, a sequência de ações do conto, foco narrativo e construção do clima de medo e mistério do conto. Para ampliar o uso dos recursos linguísticos, o aluno precisa aprender sobre pontuação, descrições, ortografia, uso de advérbios e de recursos coesivos como os pronomes. Para socializar, o aluno precisa saber acessar o local na internet onde estarão os contos, mas, principalmente, tecer comentários a respeito do que foi estudado em relação a esses contos.

A etapa do desenvolvimento inclui ainda o cuidado com a definição das atividades, pois, de acordo com Leffa (2007), a essência da área de produção de materiais de ensino é a prática. O autor afirma que há quatro áreas geralmente contempladas no ensino de línguas, sendo elas a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Segundo ele, os materiais podem ser compostos para cada uma dessas habilidades, em separado ou integrar duas delas ou mais. No caso do meu material de ensino, a finalidade é a produção escrita, mas as atividades trabalhadas envolvem as quatro habilidades. Por exemplo, ao explorar os recursos sonoros do filme de curta-metragem de animação "Uma noite sombria", trabalha-se a escuta. Ao compartilhar suas respostas da unidade e ao discutir assuntos como o medo, pratica-se a fala. Inclusive as atividades em dupla que, além da escrita, trabalham a comunicação entre os pares. A produção escrita que é uma das habilidades mais trabalhadas, pois os alunos já vão produzindo, ao longo do material, excertos que podem ser inseridos em sua produção final. Não deixando de mencionar que a leitura, tanto dos contos escritos quanto dos filmes assistidos, está presente no material.

A escolha dos recursos também faz parte do desenvolvimento, uma vez que é necessário definir como a língua vai ser apresentada ao aluno. Mesmo que o papel tenha se apresentado tradicionalmente como o suporte mais comum, outros suportes tecnológicos têm se tornado populares, de acordo com Leffa (2007). No material de ensino produzido, não só o papel compõe os recursos. Também me valho dos filmes apresentados, gêneros também a serem explorados e colocados em contraste com o gênero a ser produzido: o conto.

Na escola tradicional, a tendência tem sido não só menosprezar o uso da imagem, mas também privilegiar a escrita em detrimento da fala; propõe-se basicamente ensinar o aluno a ler e escrever textos impressos em papel, dentro de uma gramática puramente linguística, quando não apenas prescritiva. O universo da imagem, sons e movimentos, que constitui o mundo contemporâneo, é ostensivamente ignorado, com o risco de se produzirem analfabetos de vários tipos, dos visuais aos digitais; a competência para ler sons e imagens, quando adquirida, acontece fora e independentemente da sala de aula. (IRALA & LEFFA, 2012, p. 85)

Refletindo então sobre essa preocupação em não privilegiar a escrita, menosprezando a imagem e a fala, ainda que seja a preocupação maior da produção desse material de ensino, procurei contemplar esse universo da imagem, sons e movimentos, para que a competência da leitura de sons e imagens não aconteça somente fora da sala de aula.

Leffa (2007) orienta, quanto ao ordenamento das atividades, que se inicie primeiro pelo que é mais simples e fácil para o alunos e depois evolua-se para o mais difícil e complexo. Em relação à necessidade, afirma que é preciso começar pelo que for mais útil para o aluno e que lhe dará retorno mais rápido, até que se chegue à combinação de todos esses fatores. Assim, refiro-me ao meu material de ensino, que mostra essa gradação ao apresentar primeiramente trechos pequenos do conto a ser lido. Também não realiza de imediato a revisão da primeira produção escrita (sondagem) para reescrevê-la, antes disso leva o aluno a traçar uma caminhada que lhe dará mais subsídios linguísticos para revisar um texto com mais propriedade.

Para finalizar a etapa do desenvolvimento, Leffa (2007) considera a questão da motivação e a dificuldade que se tem observado em mantê-la durante e após as atividades de ensino. Sugere que para obter atenção, seja pensada uma maneira de introduzir uma novidade, uma surpresa ou uma incerteza no início de uma atividade. Questionar os alunos sobre seus medos, no princípio do meu material de ensino, tem a intenção de chamar essa atenção. Além disso, o autor reforça a importância, para a manutenção da motivação, de mostrar a utilidade de uma tarefa, expondo-a de forma clara e a demonstração de satisfação pelo esforço do aluno. Além dessas ações que devem ser realizadas durante a aplicação do material, o autor menciona estratégias de confiança. Explica que é necessário que os alunos tenham expectativa positiva de sucesso. Um exemplo de ação que possibilita essa expectativa é deixar os alunos informados acerca dos critérios de avaliação. Elaboração de projetos menores para que obtenham sucesso com esses antes de procurar obter sucesso com os projetos maiores. Um exemplo dessa elaboração no meu material são as atividades que levam o aluno a analisar descrições do conto e produzir descrições do filme, para que quando forem retextualizá-lo, já possuam algumas descrições prontas.

Quanto à implementação, etapa seguinte ao desenvolvimento do material de ensino acima explicado, Leffa (2007) explica que a aplicação do material depende da situação: será aplicado pelo professor que o elaborou; por outro professor ou será usado independentemente de professor pelo aluno. No caso do material composto por mim, o objetivo é tornar possível sua aplicação por outros professores. Assim, o autor afirma que é necessária uma apresentação de seus objetivos e uma orientação quanto às atividades e sua resolução. Um reflexo disso em meu trabalho

é uma introdução explicativa e orientações que esclareçam ao professor no que se refere ao material de ensino como um todo e às atividades desse material.

Quanto à etapa da avaliação, Leffa (2007) explica que dependerá do público docente que usará esse instrumento de avaliação: o próprio professor que elaborou, podendo reutilizá-lo quantas vezes forem necessárias, adaptando aos seus diferentes contextos. Dessa forma, a avaliação não terá um formato final. Quando a avaliação é realizada por um grupo de pessoas ou para ser usada por outras pessoas que não as que a elaboraram, passa a ter um caráter mais formal. Como a produção final do meu material de ensino é a produção escrita, disponibilizo rubricas de avaliação dessas produções para que os professores que forem aplicá-la, se assim desejarem, adaptem os resultados à forma de expressão dos de sua escola (nota, pareceres, etc).

O conceito de rubrica aqui adotado é o que traz Sidi (2015, p.49). Dentro das possibilidades por ela apresentada, as rubricas por mim elaboradas são instrumentos de avaliação construídos em grades, ou melhor, tabelas, para avaliar o desempenho dos alunos no desenvolvimento de atividades cuja avaliação varia do resultado satisfatório ao insatisfatório, conforme os descritores elaborados.

A rubrica, que também pode ser nomeada por escala métrica, mapa, matriz ou grade de avaliação, constitui-se em um instrumento de avaliação referenciado em critérios ao invés de normas (LUDKE, 2013), desenvolvido para avaliar o desempenho na realização de uma atividade, tarefa ou trabalho específico. Os critérios que compõem a rubrica compreendem competências esperadas (habilidades, conhecimentos, comportamentos) que são agrupados em categorias. Para cada categoria, há descritores dos critérios e índices para se estabelecer o nível de desempenho esperado em termos de qualidade e excelência, variando do mais alto ao mais baixo aceitável. (SIDI, 2015, p. 49)

Um professor que elabora seu próprio material didático, com a preocupação de obter resultados frente às necessidades de uma determinada realidade, está produzindo um material de ensino autoral. Esse protagonismo, muito incentivado em meios de formação acadêmica de ensino, não se torna possível muitas vezes devido à carga de atividades que o professor concatena durante o ano, entre outros fatores.

No entanto, o desafio não está somente na elaboração, mas também, segundo Spiegel (2008), na conveniência óbvia de planejar aulas interessantes e divertidas. O autor comenta da desconformidade de famílias e empresários frente à oferta escolar mostrada em várias pesquisas, que não se adapta ao público discente

atual exposto permanentemente a uma multiplicidade de estímulos. Ressalta ainda que a chegada do computador, apesar das expectativas de mudança que abriu, não mudou essa realidade. Aponta a falta de interesse dos alunos como um empecilho para a aprendizagem e relata que todos percebem que há muito que melhorar, mas não sabem por onde começar.

Spiegel (2008) comenta ainda que há relação de aulas interessantes não somente com o que se ensina como também com como se ensina. Um aspecto metodológico que aborda é que quanto maiores os alunos, mais aborrecidos ficam, pois há uma relativa diminuição de atividades como jogos e práticas mais descontraídas, ou por acomodação docente com o trabalho com essa faixa etária ou por rótulos da equipe gestora de que atividades assim são perda de tempo, pois há conteúdos a cumprir.

Para o desenho de aulas mais ricas, usando os recursos disponíveis à volta dos docentes, Spiegel (2008) acredita que falte mais oferta por parte da escola de oportunidades de reflexão e ação para os professores. Quanto ao uso de recursos, enfatiza que não é uma solução uma implantação obsessiva de computadores, por exemplo, mas deixá-los de fora já não faz mais parte da nossa realidade atual. O autor reflete que muitos recursos tecnológicos já estão disponíveis atualmente nas escolas, mas que muitos aparatos não eletrônicos como jogos já não são mais utilizados.

Conforme Spiegel (2008) a necessidade é de que uma escola aproveite todos os recursos dos quais dispõe, respondendo às necessidades da sociedade. Frente a isso, o autor questiona sobre o que seria compor uma aula e define essa composição como sendo a combinação crítica dos recursos, que construa um espaço potente de ensino-aprendizagem. Essa composição, segundo o autor, deve ser interessante tanto para o aluno quanto para o professor, compositor dessa aula.

Spiegel (2008) destaca dificuldades que o professor compositor possa enfrentar, como os recursos não disponíveis e necessários para a execução do seu planejamento, a exigência por parte da escola em cumprir com uma listagem de conteúdos sem o reconhecimento dos objetivos que norteiam suas práticas, entre outros, mas também aponta características de um professor compositor.

As características desse professor, para Spiegel (2008), envolvem desenhar com cuidado suas aulas, anotando as necessidades de seus alunos; construir suas aulas, observando o tempo de construção de aprendizagem de cada aluno;

incorporar a suas aulas o que seus alunos sabem ou vivem fora delas e não crer que é o único que sabe; decodificar de forma crítica o potencial de cada material e, como protagonista, decidir e liderar o ato educativo; saber os conteúdos que vai desenvolver, pois o método não suprirá essa lacuna e, finalmente, aproveitar a aula com seus alunos.

Com toda essa reflexão sobre o protagonismo do professor compositor, segundo Spiegel, acredito que esse perfil de profissional deva refletir-se no material de ensino que ele produz ou efetivar-se através desse material. Assim, o produto pedagógico também ganha um perfil autoral, único, mas que esteja repleto de possibilidades de adaptação a outros contextos, possibilitando o protagonismo de outros professores ao adaptá-lo ou utilizá-lo na composição de suas aulas.

4.1 PROJETO PILOTO

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na UNIPAMPA, *campus* Bagé e ao reformular minha proposta enviada para seleção do Mestrado, tive a oportunidade de aplicá-la com uma turma de alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental em caráter de projeto piloto¹⁰. Como minha dissertação é uma pesquisa-ação, essa aplicação é uma de suas etapas, gerando assim, com base nos resultados, reformulações em seu planejamento.

A escola onde foram realizadas as atividades, localiza-se no bairro Ivo Ferronato, na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. A instituição atende alunos de primeiro a nono ano da própria localidade e possui doze salas de aula. Os professores possuem a graduação requerida para ocupar o cargo, sendo alguns especialistas em suas áreas.

Os alunos vêm de famílias de baixa renda. No bairro vizinho localiza-se a UNIPAMPA, mas a comunidade do bairro ainda não constitui um número significativo de integração à universidade.

A turma com a qual foram desenvolvidas as atividades era constituída de trinta e oito alunos, sendo quatro deles transferidos e dois evadidos. Além disso, alguns têm um índice grande de faltas. No ano anterior, esses alunos estavam divididos em três turmas de sexto ano, porém, grande parte permaneceu nesse

¹⁰ Projeto desenvolvido no componente curricular "Teoria e Prática no Ensino de Línguas" do mestrado com a professora Clara Dornelles no ano de 2015.

nível. Além dos alunos aprovados no ano anterior, essa turma era composta por alunos novos na escola e por alunos que já estavam no sétimo ano em 2014. Os discentes em geral aderiram às atividades, uns com menos envolvimento, outros com bastante interesse, mas nenhuma objeção a participar da atividade.

As atividades elaboradas e aplicadas em 2015 em fase piloto tiveram por objetivo pedagógico melhorar a produção escrita desses alunos de sétimo ano da escola municipal, pertencentes a um contexto socioeconômico desprivilegiado, que vêm recebendo propostas bem elaboradas de atividades de produção escrita.

No início do ano, os alunos produziram contos que criaram da sua imaginação, com base na concepção que tinham sobre esse gênero. Essa atividade foi usada como uma sondagem e os contos produzidos posteriormente ajudaram a avaliar o progresso do desempenho dos alunos na produção escrita de contos.

Para começar as atividades, os discentes levaram para casa para que seus pais assinassem um termo de autorização de uso de imagem, voz e produções dos alunos.

Depois, na sequência de atividades, leram o conto “O homem da favela”. Então, livremente, os alunos puderam fazer suas considerações acerca do que haviam entendido da história. Perceberam-no como conto a partir das especificidades do gênero. Vimos como ele estava organizado, em que momento da narrativa estava cada informação, como esses momentos foram construídos e o que determinou a paragrafação. Analisando o conto, como sugere o próprio livro didático¹¹ em que o lemos, exploramos o uso dos substantivos com valor positivo e negativo para se referir aos personagens. Dessa forma, analisamos como a narração intencionalmente conduziu o leitor a inferir certos entendimentos acerca dos personagens, que só foram elucidados no desfecho do conto. Além disso, elaborei perguntas para ajudar na reflexão de como o conto foi construído e que recursos linguísticos foram usados para construí-lo.

Então, expliquei aos alunos que produziríamos um conto coletivo, porém contaríamos a história de um personagem que eu iria apresentar em um curta-metragem de animação. Essa história, da mesma forma, só revela em seu desfecho o significado de todos os acontecimentos anteriores. O curta-metragem¹² é sobre um

¹¹ BALTHASAR, Marisa; FIGUEIREDO, Laura de; GOULART, Shirley. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem – 6º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012, p.234,235.

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sdUUx5FdySs>> Acesso em 01/07/2015

pássaro australiano, o Kiwi, que deu nome à animação e não tem a habilidade de voar. Ele passa o filme em meio a árvores e cordas acima e abaixo em um penhasco. No fim, percebe-se que o pássaro queria pregar as árvores horizontalmente no penhasco para atirar-se dele e ter a sensação de que estava voando acima das árvores.

Enquanto assistiam ao filme, percebi o envolvimento com o personagem, facilidade que o curta-metragem tem de fazer em menos de três minutos. Quando o pássaro se atirou do penhasco, percebi alguns comentando tristemente que ele iria morrer ou que tinham percebido que ele queria sentir que estava voando. Outros não conseguiram, nesse primeiro momento, perceber o que realmente havia acontecido. Notei também que os alunos acharam engraçado algumas passagens do filme, como o pássaro tirar pregos e martelos do meio de suas penas ou ele conseguir carregar árvores puxando-as com uma corda e seu bico. Comentamos que isso se deve ao fato de que muitas coisas “absurdas” são possíveis já que o filme é uma animação. Eles lembraram-se de fatos semelhantes que já viram em desenhos animados que assistem.

Então, fiz alguns questionamentos: “você percebeu que havia trilha sonora?”, “Notaram se essa trilha se modificou ao longo do filme?”, “Se sim, em que momentos da história?” “Houve alguma mudança de ângulo que chamou atenção de vocês?” Essa etapa chamava atenção para elementos específicos de um filme como áudio e imagem, auxiliando a produzir sentidos à narração.

Chegamos à etapa de produzir o conto escrito coletivo e expliquei que esse conto iria ser postado em um blog¹³, para que qualquer internauta pudesse ler. Alguns quiseram começar a história por ações que não necessariamente pertenciam à sua situação inicial e que tirariam do leitor a possibilidade de entender algumas coisas no decorrer da história. Nesse momento, orientei os alunos de que eles, ao retextualizar o filme, deveriam considerar que no conto escrito não há elementos como som e imagem, portanto deveriam ser generosos com seus leitores, para que tivessem as mesmas sensações e emoções que tiveram ao assistir ao filme.

Para isso, como recurso, eles deveriam cuidar as palavras que iriam usar, para não revelar nada antes para o leitor, já que queriam que o leitor se surpreendesse tanto quanto eles se surpreenderam; precisavam empenhar-se nas

¹³ Disponível em: <<http://vezdeler.blogspot.com.br/>> Acesso em: 28/07/2015

descrições, citando o suficiente para que o leitor imaginasse o personagem, os cenários e o contexto; deveriam evitar repetições para que o conto ficasse mais atrativo, porém não fazer com que essa eliminação de repetições deixasse o conto confuso; mudar de parágrafo de acordo com os momentos da narrativa e escolher, ao final, um título que instigasse a curiosidade do leitor, mas que não revelasse a história.

Terminado o conto coletivo, assistimos a mais um filme. Esse segundo curta-metragem de animação foi escolhido por seus recursos visuais e sonoros e vem ao encontro do projeto que está sendo desenvolvido na escola sobre “trilha sonora de cinema”, uma proposta da Secretaria Municipal de Educação para culminar no festival anual das escolas municipais.

O filme chama-se “Live Music”¹⁴ e conta a história de instrumentos musicais que são amigos, que se apaixonam e que se comunicam através de sons produzidos com teclas, cordas, paletas, arcos e outros recursos dos instrumentos. Mais uma vez eu questionei os alunos em relação a fatores pertencentes ao gênero, relacionados ao áudio e à imagem do filme. Assistimos novamente para que os alunos pudessem verificar os pontos comentados por todos.

Agora era o momento de produzirem seus contos individualmente. Percebi que eles tinham uma preocupação grandíssima em relatar todos os detalhes do filme. Achavam que deveriam assistir mais uma vez porque senão não se lembrariam de nada. Expliquei que todos os detalhes não seriam necessários, mas sim todas as ações que fariam diferença para o sentido da história em outros momentos da narrativa.

Chegou o momento de revisar os próprios textos. Começamos por uma revisão coletiva de um conto. Eles puderam contribuir para a reescrita desse conto, em diversos campos: paragrafação, ortografia, eliminação de repetições desnecessárias, uso de recursos de coesão e reformulação de alguns trechos que prejudicavam a coerência do conto.

Enquanto contribuía para a revisão coletiva do conto, suas produções estavam junto com eles para que, caso percebessem em seus próprios contos elementos que precisassem melhorar como no conto revisado por todos, deveriam anotar no caderno essas melhorias para aplicá-las na hora da reescrita. Por último,

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sdAnGpUcxhE>> Acesso em: 01/07/2015

revisaram seus próprios textos para reescrevê-los, usando dicionários quando precisassem e em dupla, num segundo momento, pois assim o colega poderia ajudar a revisar.

Publiquei seus contos no blog que tem o nome de “Veza de ler”. Fomos para o laboratório da escola, lemos as produções e os alunos puderam avaliar a atividade, clicando em botões existentes no blog.

Na avaliação dos resultados, percebi que os alunos, através dessa atividade, ativaram uma preocupação muito maior com questões de linguagem nas suas produções escritas, como adequação às particularidades de cada gênero, elementos de coesão e coerência e estrutura da produção escrita.

Não conseguiram eliminar todos os problemas relacionados às convenções ortográficas, mas esse não era o principal objetivo. Acredito que os alunos tiveram uma experiência positiva com a retextualização, pois ela causou maior preocupação, no bom sentido, com a escrita. Eles estavam comprometidos em narrar o que haviam assistido da melhor forma possível, sentindo-se desafiados.

Para mim, realizar essa atividade foi extremamente importante, pude perceber o que funcionou e o que precisou melhorar.

Os alunos gostaram da atividade, apreciaram os filmes e perceberam que algumas práticas mudaram no processo de produção escrita como a construção e a revisão coletiva do conto e os pares na reescrita. Tudo isso funcionou positivamente.

Com as atividades do projeto piloto, pude idealizar o material de ensino autoral que produzi, pois para pensar nas atividades que elaborei, levei em consideração essa prática, seus resultados e as necessidades observadas nesse contexto de aplicação. As atividades do projeto e o ritmo dos alunos totalizaram mais tempo do que as 8h/a que eu previa. Porém, em termos de duração de execução, o material de ensino autoral que compus demanda mais tempo do que o projeto piloto. Isso deve-se ao fato de que o projeto compunha-se de uma sequência planejada de atividades, já a implementação do material de ensino possui um número maior de etapas cujo desenvolvimento requer um tempo maior de execução.

4.2 PRODUTO PEDAGÓGICO - MATERIAL DE ENSINO AUTORAL

Como eu já havia mencionado anteriormente na introdução, investi na proposta de apresentação de filmes de curta metragem de animação, uma vez que

proporcionam dinamicidade e interação através da imagem. Acredito que o conteúdo do material de ensino, voltado para o docente aplicar com seus alunos, é caracterizado como uma tentativa de melhores resultados em atividades de produção escrita, uma vez que o sucesso de uma intervenção didática conta com vários elementos, como o contexto, o aluno, as condições de aprendizagem, entre outros elementos, e não somente com a proposta. Além disso, considero como uma instigação propor que os alunos retextualizem uma narrativa dando conta da questão verbal, sendo o filme um norte e ao mesmo tempo um desafio, pois o aluno possui recursos no filme de curta-metragem de animação como o som, a imagem, o movimento e outras particularidades da animação, como a metáfora, a metamorfose e o simbolismo que precisa contemplar através dos recursos linguísticos da modalidade escrita do conto. A partir dessa proposta, foi importante desenhar um material de ensino que oferecesse ao aluno subsídios para o desenvolvimento e alcance dos objetivos desse produto.

Algumas atividades baseiam-se na Teoria Sociocultural de Vygotsky. Na tese do artefato cultural, segundo Paiva (2014), artefatos influenciam e promovem modificações nas atitudes e comportamentos das crianças. Caracteriza também os artefatos como forma de mediação e como exemplo disso cita, entre outros, o trabalho feito com cinema, o uso de material didático e de dicionários, como é o caso desse material. Na tese da mediação por pares, um aluno ajuda no desempenho do outro através de atividades colaborativas, como está sendo proposto aqui.

O uso de bilhete orientador, segundo Fuzer (2012), provoca e orienta a reescrita, não somente pela preocupação com inadequações linguísticas, mas pela oportunidade de dialogar com os alunos enquanto professores da linguagem, por isso essa técnica é implementada na reescrita do conto produzido. Pode-se observar a composição dos bilhetes orientadores da reescrita dos alunos no apêndice C, onde criei nomes fictícios para os discentes. Foram produzidos por mim ao longo da aplicação, após a escrita do conto, enquanto os alunos realizavam a revisão da escrita de trechos dos colegas para reescrever esses trechos.

É importante esclarecer que adaptei uma ficha¹⁵ para que os alunos se auto-avaliassem e avaliassem também as atividades, conforme pode ser observado no apêndice B. Estabeleci como critério de avaliação aplicar ao fim de cada dia de aula.

¹⁵ Adaptada de: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/52/13/d7/5213d7a193d8a5054970d483fb0f717.jpg>> Disponível em: 01/03/2016

Porém, uma vez por semana, os alunos tinham somente um período, o que não permitia que o avanço nas atividades fosse tão suficiente ao ponto de abrir mão do tempo de aula para a aplicação desse instrumento. Então, resolvi aplicar as fichas somente quando houvesse dois períodos de aula no dia. Além disso, algumas atividades finais (como a escrita, a revisão dos trechos dos colegas, a reescrita, por exemplo) tomaram vários períodos de aula que não somente dois. Portanto, nesses casos, apliquei a auto-avaliação e avaliação da atividade somente no período em que os alunos a concluíram.

A seguir, os passos do material de ensino autoral sobre retextualização de filmes de curta-metragem de animação no Ensino Fundamental: desenho pedagógico para o desenvolvimento da produção escrita, denominada "BUU". A intenção da temática "medo" é discutir o seu efeito em nossas vidas: nos impedir de ver as coisas como realmente são, nos aterrorizar ou nos proteger de algum perigo por assemelhar-se à precaução? Para poder iniciar a aplicação do material de ensino autoral, era necessário que os responsáveis por meus alunos menores de idade (no caso, todos) consentissem o meu uso de sua imagem, sua voz e suas produções escritas, conforme apêndice A.

A primeira etapa da proposta didática consiste em sondar o desempenho dos alunos frente a critérios como adequação ao gênero e utilização de recursos linguísticos. Essa etapa, como objetiva primeiramente a futura análise da atividade, pressupõe um docente pesquisador, que analise não só o progresso das produções discentes, mas também a eficácia das suas propostas pedagógicas.

Essa sondagem, então, apresenta as atividades seguintes: discussão sobre "de que eles têm medo", "de que a maioria da turma tem medo" e "se sentir medo é bom". A seguir, exploração da trilha sonora do filme de curta-metragem de animação trabalhado "Uma noite sombria"¹⁶, que contribui para essa atmosfera de medo. Os alunos escutaram no filme (sem vê-lo) barulhos de passos, galhos quebrando, sons de animais ou insetos, choro, gemidos causados por esforço físico (menino pendurando-se em galhos, pulando de penhascos, caindo no chão, levantando-se, etc). Com base nisso, listaram substantivos que eles acreditassem nomear o que há nessa história que eles ainda não viram e produzirão um conto de mistério com base somente na trilha sonora e nas hipóteses por eles criadas. Em seguida, os alunos

¹⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=L28DYtCiffU>> Acesso em: 08/11/2015

assistem ao filme com áudio e imagem, confrontam a história que escreveram com a da animação, percebendo/confirmando a relação entre os sons que analisaram e os fatos da história e avaliam quais substantivos listados inicialmente podem ser mantidos.

Após assistir ao filme, explora-se com os alunos os sentidos produzidos pelo curta-metragem. Relacionar esses sentidos com os efeitos produzidos pelos recursos inerentes ao gênero "filme de curta-metragem de animação".

Ao longo das próximas etapas, o material de ensino se propõe a levar os alunos a refletirem sobre a atmosfera de mistério criada na narrativa, os recursos linguísticos que contribuíram para a criação dessa atmosfera, as características e elementos do gênero conto de mistério e a relação com o filme "Uma noite sombria" até chegarem as atividades que levem à produção escrita.

A segunda etapa é a leitura da situação inicial do conto "Na Floresta de Villefore" de Robert E. Howard¹⁷. Todos os alunos lêem o mesmo trecho do conto; depois a turma realiza atividades que explorem essa narrativa, relacionando com a narrativa do filme; comparam os substantivos existentes no conto e os que eles listaram ao ouvir e ver o filme; analisam, no conto, os adjetivos utilizados; a criação do ambiente noturno; os efeitos causados pela escolha dos substantivos, adjetivos e construção do cenário da noite; informações sobre a trajetória do autor e sua relação com a escrita de obras de mistério e as particularidades desse momento da narrativa: situação inicial, ao apresentar informações referentes aos personagens, ao local e ao tempo dos fatos.

Na terceira etapa, os alunos leem o momento da narrativa correspondente ao conflito e desencadeamento das ações a partir desse conflito. É uma leitura mais densa, pois é um trecho mais longo. Nas atividades dessa etapa, os alunos são levados a analisar as descrições realizadas no conto e a construir descrições baseadas no filme assistido; refletir sobre as particularidades desse momento da narrativa como identificar o conflito gerador das ações seguintes e observar o desencadeamento dos fatos nesse trecho e, após considerar o que analisou nessas atividades, construir uma sequência de ações do filme.

¹⁷ Disponível em: < <http://calango74.blogspot.com.br/2016/03/na-floresta-de-villefore-robert-e-howard.html>> Acesso em: 08/03/2016

Com a leitura de mais um trecho do conto, equivalente ao clímax do conflito, os alunos iniciam a quarta etapa. As atividades seguintes levam o aluno a refletir sobre os autores das ações desse trecho; a observação dos verbos em primeira e terceira pessoa, que emoções esses verbos sugerem (agressividade, ataque, selvageria, medo, coragem, luta), a análise de recursos que indiquem, o foco narrativo do conto (como os verbos e os pronomes); a reflexão sobre as circunstâncias das ações e uso de advérbios para as ações do filme com o qual trabalham.

Ao assistirem a um filme de curta-metragem de animação, intitulado "Fears"¹⁸, cuja animadora e ilustradora Nata Metlukh trata do tema "medo", o alunos seguem a quarta etapa. Esse outro texto, de um mesmo gênero anteriormente trabalhado, tem por finalidade voltar a refletir com os alunos sobre a temática "medo", ampliando as discussões para uma possível finalidade desse sentimento: a prevenção de acontecimentos ruins na vida. Isso permite um aprofundamento do tema e outra visão sobre ele, que se pode classificar como positiva, proporcionando uma confiabilidade maior do aluno para incentivar que ele produza essa emoção para o leitor na sua escrita. Essa reflexão é realizada através de atividades que relacionam esse filme com o outro anteriormente trabalhado e com o conto presente no material de ensino. Também, nessa etapa, os quatro momentos da narrativa são mostrados para o aluno para que reflita sobre o último trecho do conto que leu e de que momento da narrativa se trata (clímax do conflito), tenha uma visão do todo e veja o que ainda falta aparecer no material de ensino autoral (o desfecho do conto).

A quinta etapa introduz o desfecho do conto "Na Floresta de Villefore" e, em primeiro lugar, realiza uma reflexão sobre o que realmente aconteceu ao fim da história. Depois, conduz o aluno a verificar que substantivos hiperônimos foram usados para fazer referência ao lobisomem, pedindo que explicassem qual o efeito da escolha dessas palavras (coisa, criatura): constroem um herói ou um vilão? Além disso, há uma atividade que mostra outro recurso de retomar substantivos: o uso de pronomes. Esse exercício leva os alunos a observarem no conto a relação entre os pronomes e os substantivos que retomam. Para finalizar a etapa, mais uma prática de escrita: assistirem novamente o filme e produzirem-lhe o desfecho.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V7NLIiybtyA>> Acesso em: 20/09/2015

A sexta etapa é uma preparação mais direcionada para a estrutura da produção escrita. Trata-se de um jogo de tabuleiro que exercita o vocabulário usado pelos alunos ao longo do material de ensino que estivessem em desacordo com as convenções ortográficas. A abordagem do jogo envolve contrastar, ao longo da brincadeira, a forma usada pelos alunos nos materiais de ensino e a forma correta da escrita das palavras. O jogo fica em anexo no material de ensino e a proposta é que os professores que forem usar adaptem o vocabulário presente no jogo para a sua realidade, ou seja, para os problemas ortográficos presentes nos material de ensino dos seus alunos. Após a realização do jogo, fornecer aos alunos uma listagem em ordem alfabética das palavras trabalhadas na brincadeira, para que os alunos possam consultar ao longo das atividades de escrita. Depois dessa atividade, os alunos preencherão um esquema, construído em torno dos momentos da narrativa. A proposta do exercício é que os alunos transcrevam o que completaram em determinadas atividades ao longo da aplicação do material de ensino autoral para um esquema com quadros e setas que auxilia o aluno a perceber que recursos (de descrição, de narração, substantivos, adjetivos, advérbios e verbos) ele pode usar em cada momento da narrativa.

A sétima etapa envolve escrita e revisão da produção dos alunos. A escrita de um conto, a partir do processo de retextualização do filme de curta metragem de animação "Uma noite sombria", é individual, e conta com o uso de dicionário, do esquema anteriormente preenchido no material de ensino e da lista de vocabulário oriunda do jogo. Nesse momento, lembrá-los de que não haverá no conto recursos do gênero filme como trilha sonora e imagens, nem as metáforas, simbolismos e metamorfoses. Portanto, eles precisarão usar recursos linguísticos e do gênero conto de mistério para reproduzir em sua produção escrita os sentidos que perceberam na narrativa. Além disso, conversar sobre outros pontos importantes que serão avaliados como adequação ao gênero e adequação linguística.

Para a revisão, realizar uma atividade em que eles escreverão no material de ensino sugestões para quatro trechos de colegas, um de cada momento da narrativa. Contarão com o uso do dicionário e da lista de vocabulário. Esses trechos serão selecionados entre os contos produzidos e entregues digitados pela professora para que colem no espaço indicado no material e logo abaixo escrevam as revisões. O interessante é compartilhar com toda turma as sugestões de cada aluno, para se ter uma ideia das diferentes contribuições que se pode dar para uma

escrita, refletindo que a primeira produção não será a última, é possível investir cada um na sua escrita. Durante essa etapa é importante que o professor ofereça opções de solução, refletindo sobre as diferentes possibilidades de reescrever o trecho.

A oitava e última etapa é constituída da reescrita e socialização dos contos. A reescrita conta com o dicionário, a lista de vocabulário, o esquema, a ajuda de um colega e o bilhete orientador da professora. Os alunos sentarão em duplas e reescreverão um conto de cada um dos dois colegas por vez. Lerão o bilhete orientador e procurarão utilizar as sugestões escritas pela professora. É importante que o professor transite entre as duplas no momento da reescrita para assinalar alguns fatores importantes que por ventura precisarem ser revisados e os alunos ainda não tenham conseguido detectar independentemente da intervenção do professor.

Por fim, os textos são publicados em um grupo da rede social "Facebook" chamado "Vez de Ler"¹⁹ para que os alunos possam ler os contos dos colegas, curtir e comentar. Os comentários são guiados por uma tabela contida no material de ensino e também disponibilizada no grupo. Antes mesmo de postar os comentários na internet, os alunos irão construí-los no próprio material de ensino, numa atividade construída para esse propósito. Este momento é o de socialização em que as produções escritas têm sua autenticidade reforçada.

As tabelas a seguir foram elaboradas com a intenção de sintetizar as atividades postas em prática de cada uma das etapas do material de ensino, o que foi desenvolvido durante sua aplicação e quais as dificuldades ou facilidades que surgiram durante sua execução, dando uma ideia geral da realização do produto pedagógico desenvolvido nessa dissertação.

Maiores detalhamentos são desenvolvidos na discussão dos resultados através da análise de todos os dados colhidos, inclusive a reformulação do material de ensino autoral, resultante das reflexões realizadas acerca da sua aplicação em sala de aula.

A primeira coluna apresenta a divisão do material de ensino realizada acima em etapas com a quantidade total de 79 horas/aula usadas na aplicação, porém com a carga horária usada em cada etapa; já a segunda coluna, descreve a finalidade das atividades contidas nessa etapa e, por fim, a terceira coluna, as percepções da

¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1017993408266051/?ref=browser> Acesso em: 01/03/2016

professora-pesquisadora acerca da sua aplicação, com as dificuldades e as facilidades que mais se destacaram.

Tabela 1
Primeira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|--|---|---|
| 1 ^a 8h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o que eles têm medo. ▪ Explorar recursos sonoros do filme "Uma noite sombria". ▪ Apontar substantivos que pertençam ao contexto da história. ▪ Produzir um conto de mistério com base na trilha sonora que ouviram, ressaltando a importância de o leitor sentir, através do conto, as emoções provocadas neles pelo áudio do filme. ▪ Ver o filme de curta-metragem de animação, explorar as características do gênero e comparar com sua produção escrita, anotando quais substantivos apontados podem ser mantidos. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percalços com material eletrônico (<i>data show</i> e adaptador de seu plugue). ▪ Alunos faltosos. ▪ Demora dos alunos em começar a produzir o conto. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos gostaram de realizar a atividade de áudio, pois se sentiram desafiados. ▪ Quem faltou queria realizar as atividades que ficaram em branco em seu material. ▪ Os alunos gostaram do filme selecionado e sentiram-se envolvidos pelo clima de medo e mistério que ele traz. |

Quanto aos percalços relatados na tabela 1, é interessante esclarecer que foram levados para a sala de aula todos os equipamentos necessários. Porém, o plugue do fio da caixa de som não era compatível com a entrada da tomada da parede da sala, necessitando um adaptador. Esse material geralmente está junto à caixa, mas nesse dia não estava. Por mais que pensemos que conferimos

satisfatoriamente todo o material antes de entrar para a sala, pode ser que alguma coisa nos pegue de surpresa, como a compatibilidade do fio da caixa de som com a tomada da parede da sala. Não foi encontrado o adaptador na escola e a solução foi ouvir com o alto falante do próprio computador.

A demora dos alunos em começar a escrever o conto nessa etapa de sondagem deve-se à sua preocupação em como começar, o que colocar no papel, ficar pensando um tempo, o que faz com que o tempo dos alunos de execução da tarefa seja diferente entre eles.

Tabela 2
Segunda etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|--|--|--|
| 2 ^a 8h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e analisar as características da situação inicial do conto. ▪ Relacionar o conto ao filme. ▪ Destacar substantivos do conto que remetam ao clima do filme. ▪ Encontrar adjetivos no texto relacionando-os ao substantivo que determinam. ▪ Analisar a construção do ambiente noturno no conto. ▪ Relacionar a trajetória do autor com o gênero conto de mistério. ▪ Observar os dados referentes aos personagens, local e tempo dos fatos. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confusão com vocabulário que remeta ao ambiente noturno. ▪ Resolução do organograma. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumento sobre sua escolha de vocabulário referente à noite. ▪ Ansiedade em ler a continuação do conto (Essa ansiedade é vista como um fator de engajamento). |

Na tabela 2, as dificuldades com a resolução do organograma influenciaram, inclusive, o material de ensino autoral. Quanto ao vocabulário, inseri quadros com glossário para que o aluno entenda, sem truncar sua leitura para procurar no dicionário, as palavras que lhe podem ser mais desconhecidas.

Acredito que a distribuição do texto dentro do espaço dos quadros do organograma pode ter influenciado na compreensão de seu preenchimento.

Portanto, o aumento do tamanho dessa figura e de seus quadros, por consequência, pode contribuir para uma realização mais autônoma dessa atividade.

Tabela 3
Terceira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|---|--|---|
| 3 ^a 8h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e analisar as características do conflito e ações do conto. ▪ Analisar descrições realizadas no conto. ▪ Construir descrições referentes ao filme. ▪ Ordenar as ações do conto. ▪ Enumerar ações do filme. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de descrições do conto. ▪ Construção de descrições. ▪ Ordenação das ações do conto. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enumeração das ações do filme. |

Quanto à tabela 3, na análise de descrição do conto, alguns alunos demonstraram dificuldade com a identificação dessas descrições. Em vez de destacar adjetivos que construíssem a imagem do personagem, destacavam verbos e substantivos relativos às ações do personagem ou a algo mencionado em relação a esse personagem, mas que não o descrevia.

Quanto à construção de descrições do filme, grande parte dos alunos escreveu apenas uma lista de adjetivos, o que desenvolve pouco o uso de diversos recursos coesivos na produção do texto.

Além dessa dificuldade, nenhum aluno acertou por completo a ordenação das ações do conto. Acredito que por ser um trecho longo e a atividade exigir uma repetida visita ao trecho, tenha feito com que os alunos não voltassem ao texto a quantidade de vezes necessária para a realização da atividade. Porém, avalio que seja um desafio importante de ser mantido, justamente por proporcionar a repetição da leitura.

Tabela 4
Quarta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|---|--|---|
| <p>4^a 16h/a (conforme anexo F)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler o trecho equivalente ao clímax do conflito. ▪ Relacionar verbos e personagens autores das ações. ▪ Observar emoções provocadas pela escolha dos verbos. ▪ Concluir que quem conta a história é um dos personagens. ▪ Analisar advérbios do conto. ▪ Inserir advérbios às ações referentes ao filme. ▪ Refletir sobre o tema medo. ▪ Relacionar dois filmes e conto. ▪ Obter uma visão geral dos quatro momentos da narrativa. ▪ Analisar as características do clímax do conflito. ▪ Ficar na expectativa do desfecho. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade com advérbios. ▪ Visão geral dos momentos da narrativa. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação de verbos e personagens autores das ações. ▪ Observação das emoções provocadas pela escolha dos verbos. ▪ Perceber qual foi a ação de mais emoção na história |

A tabela 4 mostra que os alunos enfrentaram dificuldades quanto à realização da atividade que consiste em uma tabela em que os alunos devem preencher com ações dos personagens do filme e atribuir-lhes circunstâncias, usando advérbios. Confundiram a tarefa do exercício em sugerir advérbios, usando palavras que não eram advérbios ou classificando a circunstância como solicitava a atividade anterior no material.

Ainda em relação à tabela 4, na verdade, a prática da visão geral dos momentos da narrativa não foi necessariamente uma dificuldade, mas levar os alunos a ter essa percepção, que exigia dos mesmos uma retomada integral do que já havia sido trabalhado e dos trechos lidos, demandou uma intervenção maior

minha, um acompanhamento da atividade em que a professora refletia junto aos alunos sobre o que já havia sido discutido anteriormente.

Tabela 5
Quinta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|---|--|--|
| 5 ^a 4h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler o desfecho do conto. ▪ Refletir sobre o que realmente aconteceu ao final da história. ▪ Identificar os hiperônimos usados para se referir ao lobisomem. ▪ Analisar que efeitos esses hiperônimos causam na formação de um personagem. ▪ Observar a relação entre pronome e substantivo que ele retoma. ▪ Escrever um desfecho para o filme. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção do desfecho do filme. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sobre o final do conto. |

Em relação à dificuldade apontada na tabela 5, percebi que os alunos formularam desfechos muito simplificados, tão curtos quanto o filme de animação que deveriam retextualizar. Sim, contos são histórias curtas e espera-se, dentro da realidade com a qual trabalho, que haja progresso, mas em quantidades que vão evoluindo a longo prazo, a partir do momento que se começa a investir dentro da escola em atividades de produção escrita. Porém, considerei os resultados dessa atividade como uma dificuldade encontrada porque acredito que os alunos poderiam já ter nessa fase escrito algo mais do que: "era só um pesadelo"; "o menino se acordou" entre outros exemplos extremamente sintéticos.

Tabela 6
Sexta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|--|--|---|
| 6 ^a 5h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a escrita correta das palavras. ▪ Construir um esquema com dados das atividades anteriormente realizadas na unidade. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de assiduidade dos alunos. <p>As facilidades encontradas no geral, foram:</p> <p>Envolvimento no jogo.</p> |

No que se refere à tabela 6, a falta de assiduidade dos alunos afetou a atividade de preenchimento do esquema, pois esse conta com dados de exercícios realizados durante a atividade, fazendo com que os alunos que costumam faltar várias aulas estivessem com algumas questões em branco, dificultando a construção do esquema. A solução encontrada em aula foi sentar em duplas para que um colega subsidiasse o outro com dados do seu material de ensino, pois havia presenciado aulas que o outro não presenciou, proporcionando trocas.

Em relação à tabela 7, alguns alunos, na sua produção escrita, foram muito sucintos. Não investiram em descrições, não utilizaram o recurso de seu esquema para enriquecer seu conto. Porém, ao reescrevê-lo, após revisá-lo, tinham a oportunidade de aprimorá-lo, usando o bilhete orientador e as sugestões do colega da sua dupla.

Tabela 7
Sétima etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|--|--|--|
| 7 ^a 15h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever um conto, retextualizando o filme "Uma noite sombria". ▪ Revisar trechos de contos de colegas. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção sucinta dos textos. <p>As facilidades encontradas, no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação em contemplar e não esquecer as ações do filme no conto. ▪ Empolgação dos alunos em contribuir com suas ideias durante a revisão dos trechos dos colegas. |

No que se refere às dificuldades apontadas na tabela 8, primeiramente sobre a formação das duplas da reescrita, o critério que usei foi, depois de ler os contos produzidos, analisar quem poderia ajudar quem, as diferenças de competências entre os alunos para que tivessem o que colaborar um com o outro. Porém, com a ocorrência de faltas de alguns, para que os alunos não ficassem parados, acabei remanejando algumas duplas. De certa forma isso teve seu lado positivo, pois, em vez de interagir e contribuir com somente um colega, muitos puderam ler o conto de outros colegas, fazendo com que o compartilhamento de ideias fosse maior e promoveu também uma maior socialização dos contos em aula.

Os alunos dispunham de vários recursos auxiliares para reescreverem seu conto: dicionário, lista de vocabulário, esquema, bilhete orientador e auxílio do colega. Pelas produções escritas, percebe-se que alguns alunos não se valeram de todos esses recursos.

Tabela 8
Oitava etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa | Percepções da professora-pesquisadora |
|--|---|--|
| 8 ^a 15h/a (conforme anexo F) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar seu próprio conto e reescrevê-lo. ▪ Socializar os contos em rede social. ▪ Refletir sobre o desenvolvimento da unidade didática durante uma roda de conversa. | <p>As dificuldades encontradas, em geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltas e remanejamento das duplas. ▪ Utilização parcial dos recursos disponíveis para a reescrita. ▪ Socialização dos contos <p>As facilidades encontradas no geral, foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxílio entre colegas na reescrita. |

Outra dificuldade mencionada na tabela 8 foi acessar as redes sociais para curtir e comentar os textos. Alguns entraram, visualizaram e não curtiram, nem comentaram. Outros curtiram, mas não comentaram. Somente três alunas comentaram três textos, um cada uma. Outros nem visitaram o grupo. Os alunos dessa realidade onde trabalho não dispõem de acesso deliberado às redes sociais ou até mesmo à internet e a escola dispunha somente de dois computadores com internet, cujo sinal é de baixa qualidade, e com um técnico extremamente prestativo, mas que se divide entre duas escolas da rede, não estando disponível todos os dias da semana na escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente análise é feita com base nos dados obtidos a partir da aplicação do material com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Bagé. Ao todo, 35 alunos participaram de pelo menos uma aula de aplicação do material de ensino autoral. Para fins de formação do universo de pesquisa, cujas produções escritas serão analisadas, não foram selecionados, em um primeiro critério, alunos transferidos para outra escola antes do término do desenvolvimento do material, nem alunos que vieram transferidos para a escola onde apliquei o material durante a aplicação por não terem participado desde o início da atividade. Esse último caso é constituído de alunos que chegaram às atividades finais do material.

O segundo critério selecionou alunos que tivessem participado de pelo menos cinco atividades essenciais da unidade para fins de pesquisa. Essas atividades são: produção do conto na etapa de sondagem; construção do esquema dos momentos da narrativa; escrita de conto com base no filme de curta-metragem de animação, retextualizando-o; revisão de trechos dos contos dos colegas e reescrita dos contos produzidos. Após essa etapa de seleção, restaram doze alunos, dos quais foram selecionados dois: o/a aluno/a de maior idade e o/a de menor.

Dois meninas foram selecionadas mediante esse critério e seus nomes, assim como o nome dos demais alunos, será aqui tratado por codinomes. Portanto, em alguns momentos dessa seção, as produções escritas dessas duas meninas, que estão presentes nos anexos, serão analisadas. Em outros momentos, os dados obtidos com todos os alunos serão levados em consideração. A mais velha nasceu em 2001 e completou 15 anos em 2016. A mais nova tem 12 anos completados em 2016 também. As alunas são mencionadas aqui por seus codinomes: Joseane e Rafaela, respectivamente.

A condução da análise e discussão dos resultados da pesquisa está organizada em três seções, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa:

- acompanhar o progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos ao longo da execução da proposta;
- avaliar o engajamento de estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação e

- redesenhar a proposta didática aplicada visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim.

Progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos

Para analisar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, levei em consideração os objetivos pedagógicos específicos da proposta do material de ensino que são:

- realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado;
- ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas;
- socializar os contos produzidos.

Acredito que o objetivo de pesquisa em questão leve em conta os aspectos pedagógicos do material, englobando-os. Para analisar esse objetivo de pesquisa, compus catorze rubricas que serão preenchidas de acordo com dados de três produções escritas das duas alunas selecionadas para análise. Essas três produções são:

Quadro 1 - Produções escritas analisadas.

Sondagem: Anexo A e B

Escrita do conto (retextualização): Anexos C; C1; D e D1



Reescrita: Anexos E e F.

Fonte: A autora

As rubricas compostas nas tabelas de número 8 a 15 tratam do primeiro objetivo específico pedagógico: "realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado". Da tabela 16 à tabela 21, as rubricas direcionam-se à análise do segundo objetivo específico pedagógico: "ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas". Por fim, a tabela 22 contém a rubrica que se destina a analisar o terceiro objetivo específico pedagógico: "socializar os contos produzidos".

Para cada tabela é necessário observar o seu preenchimento, de acordo com os símbolos abaixo, um para cada aluna analisada. Acredito que formulando essa legenda, fique mais fácil de visualizar os resultados já dentro das tabelas. Enfatizar que a escolha das cores foi realizada de forma aleatória.

Quadro 2 - Legendas para as tabelas de número 9 a 22.

| | |
|---|---|
|  | Seta azul: dados referentes à aluna Joseane. |
|  | Seta verde: dados referentes à aluna Rafaela. |

Fonte: A autora



A tabela 9, a seguir, mostra o uso do esquema do material de ensino, atividade que se propunha a reunir o que os alunos já haviam escrito ao longo das atividades anteriores numa organização que sugeria a paragrafação baseada nos momentos da narrativa, conforme apêndice D²⁰.

Tabela 9

Dimensões da performance discente quanto ao uso do esquema para a construção dos momentos da narrativa

Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado

| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
|---|--|---|
| O aluno usou o esquema em sua produção escrita ou na reescrita, apresentando notável progresso em relação à sondagem quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. | O estudante não aproveitou muitas informações de seu esquema, deixando de realizar construções importantes tanto na escrita, como na reescrita, evoluindo pouco quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. | O aluno não usou nenhuma informação de seu esquema para a construção do conto, abrindo mão de todas as construções da atividade que poderiam constar em sua escrita, não evoluindo em relação à sondagem quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. |
|   () | () | () |

A aluna Rafaela usou várias informações do seu esquema em seu conto, principalmente no que se refere às descrições. As duas figuras a seguir da escrita

²⁰ O esquema ilustrado no apêndice D apresenta o *layout* da primeira versão do material de ensino, a apresentação que foi trabalhada com as alunas e não a organização que o esquema apresenta na nova versão desse material.

mostram as descrições sublinhadas presentes na escrita e na reescrita que constavam no esquema:

Figura 1 - Uso do esquema da aluna Rafaela 1.²¹

Fonte: A autora

Figura 2 - Uso do esquema da aluna Rafaela 2.²²

Fonte: A autora

Quanto às ações do filme combinadas a advérbios, a aluna usou poucas construções que havia no esquema, mas usou outros advérbios e locuções adverbiais ao longo da sua escrita que não estavam na atividade, o que é igualmente positivo, pois mostra que de fato a aluna teve seus recursos lingüísticos ampliados em relação aos advérbios. Nas figuras seguir, alguns dos trechos que mostram esse uso independentemente do esquema.

Figura 3 - Uso do esquema da aluna Rafaela 3.²³

Fonte: A autora

Figura 4 - Uso do esquema da aluna Rafaela 4.²⁴

Fonte: A autora

²¹ Transcrição do trecho: "Uma Noite Sombria / Era uma vez uma Floresta que era Sombria, Aterrorizante e perigosa e estava de noite que era . Escura, Assustadora e sombria"

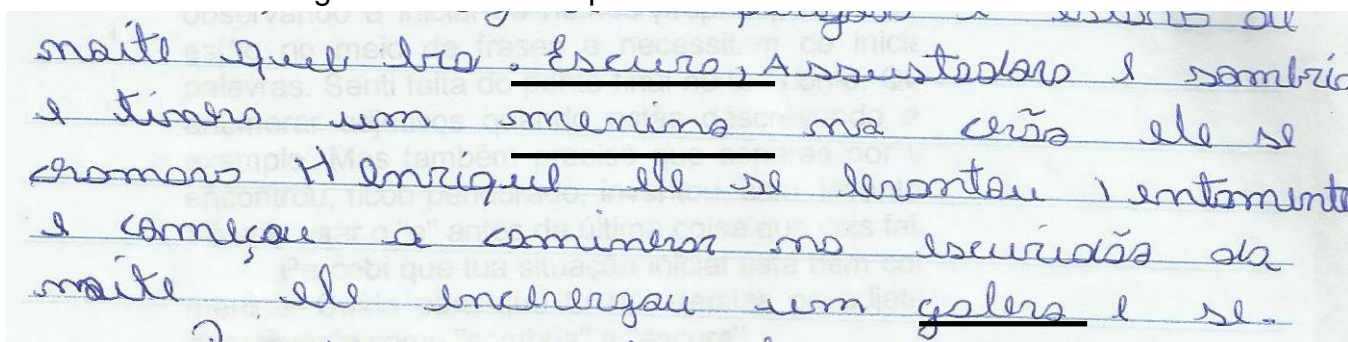
²² Transcrição do trecho: "ele encontrou um lobo que era Feio, peludo e Bravo o menino deu"

²³ Transcrição do trecho: "chamava Henrique ele se levantou lentamente"

²⁴ Transcrição do trecho: " Feio, peludo e Bravo o menino deu um passo para traz e De repente Tudo girou e ele ficou pindurado em"

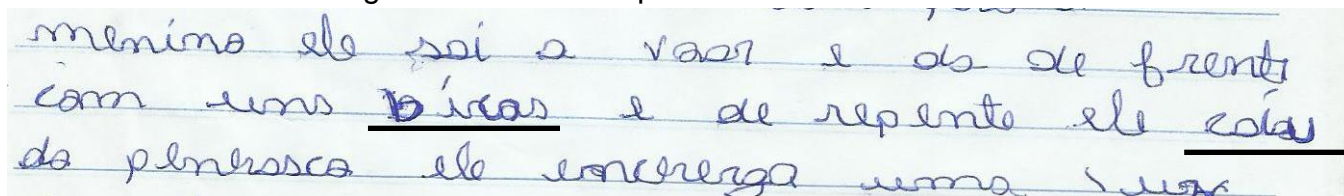
Dos substantivos trabalhados e selecionados pela aluna na atividade de áudio do material de ensino e constantes no esquema, somente as palavras "bicho" e "galho" apareceram em sua escrita ou em sua reescrita. As palavras "criança", "escuridão" e "queda" que estavam no esquema não apareceram na escrita nem na reescrita, porém, a aluna usou outras palavras em vez dessas: "menino", "escura" e "caiu", respectivamente. Esse uso mostra que os sentidos trazidos pelas palavras "criança", "escuridão" e "queda" foram mantidos na narrativa, mesmo que através dos outros vocábulos mencionados, como observa-se nas duas figuras a seguir:

Figura 5 - Uso do esquema da aluna Rafaela 5.²⁵



Fonte: A autora

Figura 6 - Uso do esquema da aluna Rafaela 6.²⁶



Fonte: A autora

A única palavra não usada foi "suspiro", à qual não houve menção nem na escrita nem na reescrita. Considero satisfatório mesmo assim, pois esses elementos do esquema não deixaram de aparecer na escrita do conto.

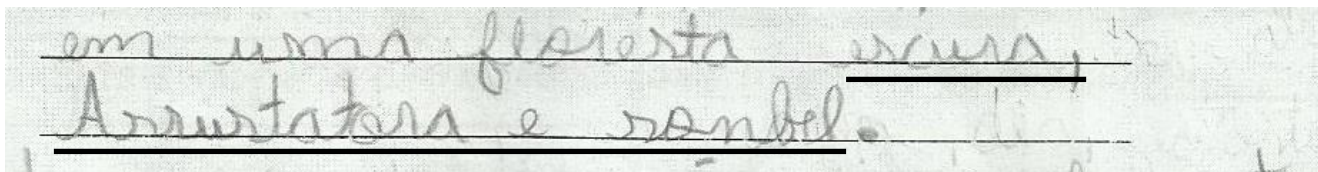
Todas as ações reunidas no seu esquema a aluna usou em sua escrita, assim como o breve desfecho produzido. Dos seis quadros do esquema, ela usou quatro em sua produção, mostrando o uso positivo e expressivo dessa atividade em sua produção escrita.

²⁵ Transcrição do trecho: "noite que era . *Escura, Assustadora e sombria* e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na *escuridão* da noite ele enxergou um galho e se."

²⁶ Transcrição do trecho: "menino ele sai a voar e *da* de frente com uns *bixos* e de repente ele *caiu* do penhasco ele *enxerga* uma luz"

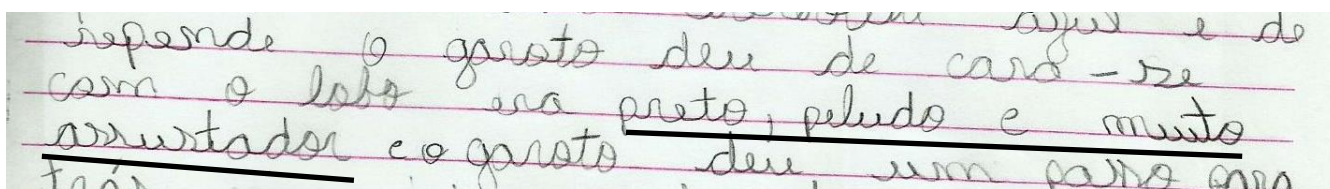
A aluna Joseane preencheu adequadamente apenas quatro desses quadros, transpondo informações de três deles para sua produção escrita. Havia descrição da floresta e do lobo em seu esquema. Na escrita, apareceu somente a descrição da floresta. Porém, na reescrita, a aluna inseriu a descrição do lobo que havia em seu esquema. As duas figuras a seguir mostram essas descrições.

Figura 7 - Uso do esquema da aluna Joseane 1.²⁷



Fonte: A autora

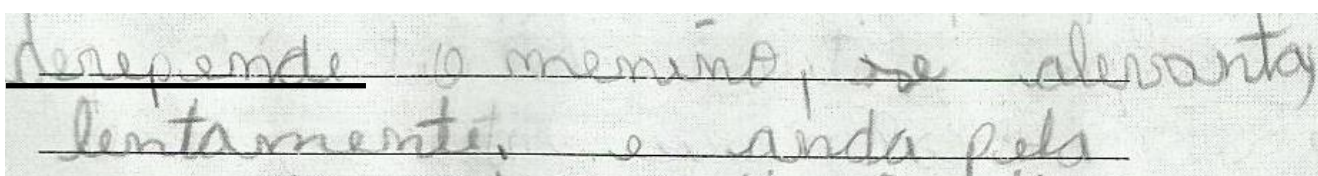
Figura 8 - Uso do esquema da aluna Joseane 2.²⁸



Fonte: A autora

Quanto ao uso de advérbios, usou na sua escrita "lentamente", que constava no esquema. Porém, usou outras ocorrências que expressam circunstâncias que não constavam em seu esquema, tanto na escrita quanto na reescrita, o que é positivo, pois mesmo não constando primeiramente no esquema, mostra que a aluna se apropriou desses recursos adverbiais. É possível observar essas ocorrências nas duas figuras a seguir:

Figura 9 - Uso do esquema da aluna Joseane 3.²⁹



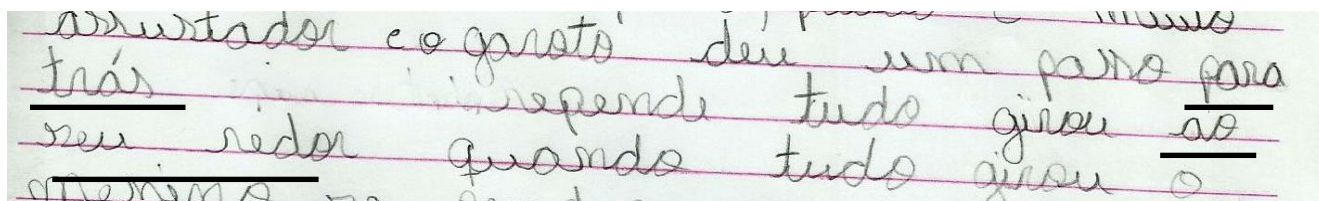
Fonte: A autora

²⁷ Transcrição do trecho: "em uma floresta escura, Assustadora e sonbria."

²⁸ Transcrição do trecho: "depende o garoto deu de cara-se com o lobo era preto, peludo e muito assustador e o garoto deu um passo para"

²⁹ Transcrição do trecho: "depende o menino, se levanta, lentamente, e anda pela"

Figura 10 - Uso do esquema da aluna Joseane 4.³⁰



Fonte: A autora



Em relação às ações, todas as listadas no esquema aparecem já em sua escrita do conto, na ordem em que listou, sendo aprimoradas depois na reescrita.

Todos esses exemplos mostram um grande uso do que foi escrito no esquema, validando essa atividade, mostrando o quanto ela pode enriquecer a produção escrita dos alunos, pois num primeiro momento, ao produzirem a sondagem, os alunos não haviam feito toda a reflexão que fizeram ao longo do material de ensino. Esse, por sua vez, permitiu que os alunos fossem produzindo elementos pertinentes à narrativa como descrições e sequência de fatos e suas circunstâncias, aos poucos, sem precisar lançar mão de tudo sozinhos, somente na hora de produzir o conto. O esquema, então, reúne os subsídios que os próprios alunos produziram para usar em sua escrita, verificando-se aqui que ele foi utilizado e acrescentou aspectos positivos às produções das alunas analisadas.

A tabela 10 a seguir, observa a evolução das alunas da sondagem à reescrita em relação ao detalhamento e à observação da ordem dos fatos no filme.

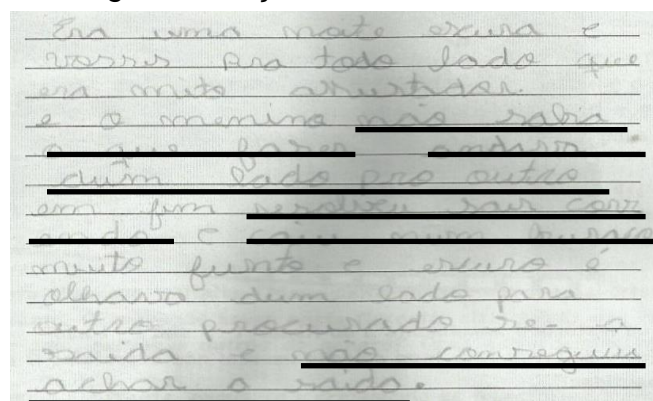
³⁰ Transcrição do trecho: "assustador e o garoto deu um passo para trás *repente* tudo girou ao seu redor quando tudo girou o menino"

Tabela 10
Dimensões da performance discente quanto à sequência de ações do filme

| Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|--|--|--|
| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se na escrita ou na reescrita que o aluno evoluiu significativamente quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois detalhou mais os fatos e observou a sequência de acontecimentos. | Percebe-se que, mesmo na reescrita, o aluno evoluiu pouco quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois raramente detalhou os fatos e pouco observou a sequência de acontecimentos. | Percebe-se que, mesmo na reescrita, o aluno não evoluiu quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois não detalhou os fatos e nem observou a sequência de acontecimentos. |
|   () | () | () |

A aluna Joseane descreveu cinco ações em sua sondagem. Pode se observar que as ações apresentam os detalhes, complementos necessários para serem compreendidas, como mostra a próxima figura.

Figura 11- Ações do filme: aluna Joseane 1.³¹



Fonte: A autora

Porém, na sua escrita, a aluna ampliou a quantidade de ações para onze, muitas apresentando circunstâncias e complementos que as detalham, mostrando

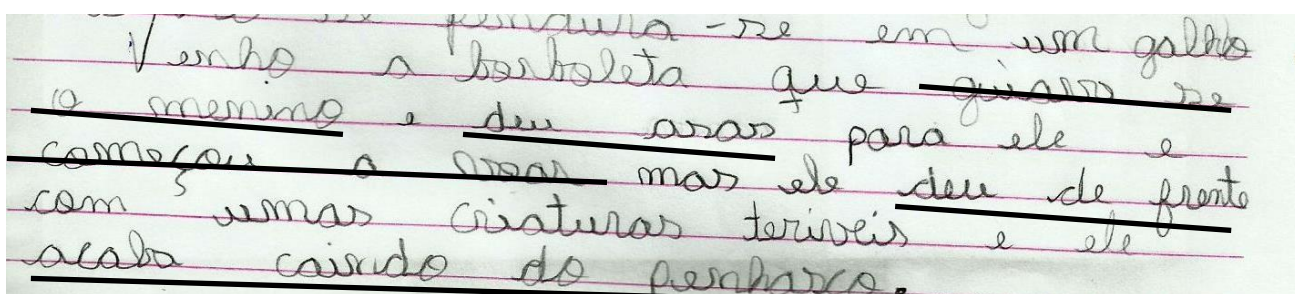
³¹ Transcrição do trecho: "Era uma noite escura e *vosses* pra todo lado que era *mito* assustador e o menino não sabia o que *faser* andava dum lado pro outro *em fim* resolveu sair correndo e caiu num buraco muito *funto* e escuro é olhava dum lado para outro procurado *se* - a *saida* e não conseguiu achar a *saida*."

uma evolução que é beneficiada, em minha opinião, pela retextualização, além das atividades do material de ensino, uma vez que a sondagem parte dos recursos sonoros do filme e a escrita do filme com todos os seus recursos, tanto sonoros quanto imagéticos e de movimento, além das atividades que a aluna realizou durante a aplicação do material que também lhe dão subsídios.

Na reescrita, a aluna Joseane ampliou para vinte e oito ações a sua reescrita, dando-lhe circunstâncias e complementando-as devidamente, mostrando que não simplesmente listou os verbos, mas também deu-lhes detalhes, maiores informações para o leitor, cuidando, inclusive, a ordem dessas ações. Por essas razões, foi satisfatório seu desempenho quanto ao descritor referente às ações do conto.

A figura a seguir mostra um trecho da reescrita que ilustra o progresso em relação à narração dessas ações no conto da aluna Joseane.

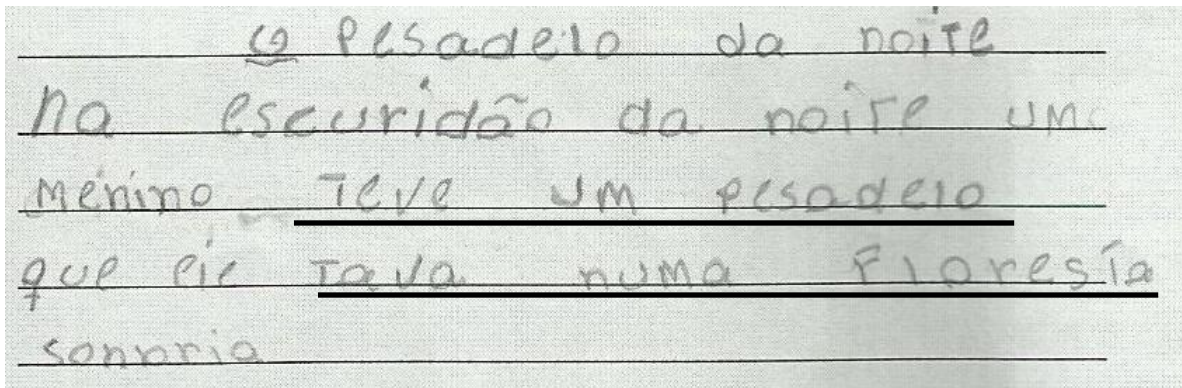
Figura 12 - Ações do filme: aluna Joseane 2.³²



Fonte: A autora

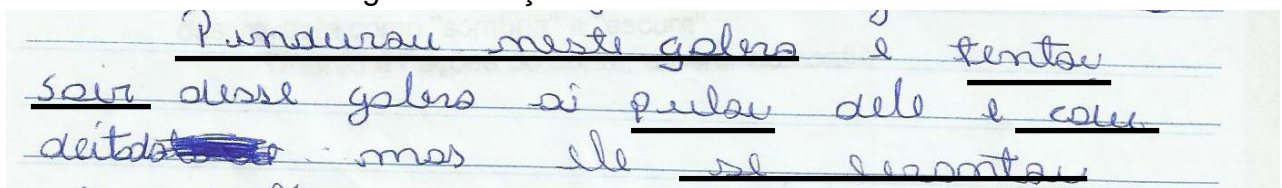
Rafaela manteve da escrita do conto para a reescrita praticamente as mesmas ações, mas é claramente perceptível a evolução em relação à sondagem em que a aluna narrou apenas duas ações do personagem, como pode ser observado na figura seguinte.

³² Transcrição do trecho: "Venho a borboleta que guiava se o menino e deu asas para ele e começou a voar mas ele deu de frente com umas criaturas *teríveis* e ele acaba caindo do penhasco."

Figura 13 - Ações do filme: aluna Rafaela 1.³³

Fonte: A autora

Já na sua escrita e na sua reescrita, Rafaela acrescentou ações inclusive com uma relação adversativa, mostrando que o menino não permaneceu deitado e acrescentou circunstâncias de modo e lugar a essas ações. A figura a seguir ilustra esse progresso.

Figura 14 - Ações do filme: aluna Rafaela 2.³⁴

Fonte: A autora



Pode-se perceber mais exemplos como esse ao longo de sua escrita e de sua reescrita, bem como a observação da ordem dos fatos do filme. Por isso considero satisfatório seu desempenho em relação ao descritor referente às ações do conto, pois foi possível perceber sua evolução.

A tabela 11 a seguir mostra se houve progresso das alunas quanto à paragrafação dos seus contos, levando em conta que critérios cada aluna usou para essa organização do texto: se foi a separação em momentos da narrativa, se foi algum outro critério ou nenhum.

³³ Transcrição do trecho: "O Pesadelo da noite / Na escuridão da noite um menino teve um pesadelo que ele tava numa floresta *sonbria*"

³⁴ Transcrição do trecho: "Pindurou neste galho e tentou Sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou"

Tabela 11
Dimensões da performance discente quanto à paragrafação
Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual
na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|---|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Aluno mostrou progresso na escrita ou reescrita quanto à paragrafação em relação à sondagem, organizando com coerência a estrutura do texto. () | Aluno mostrou pouco progresso na escrita ou reescrita quanto à paragrafação em relação à sondagem, precisando organizar melhor, de forma mais coerente a estrutura do texto.  () | Mesmo na reescrita, aluno continua não organizando seu conto em parágrafos.  () |

Silva (2010) relata uma pesquisa realizada com crianças e produção escrita de cartas de reclamação. Através da pesquisa, pôde-se observar os seguintes resultados para a formação dos parágrafos:

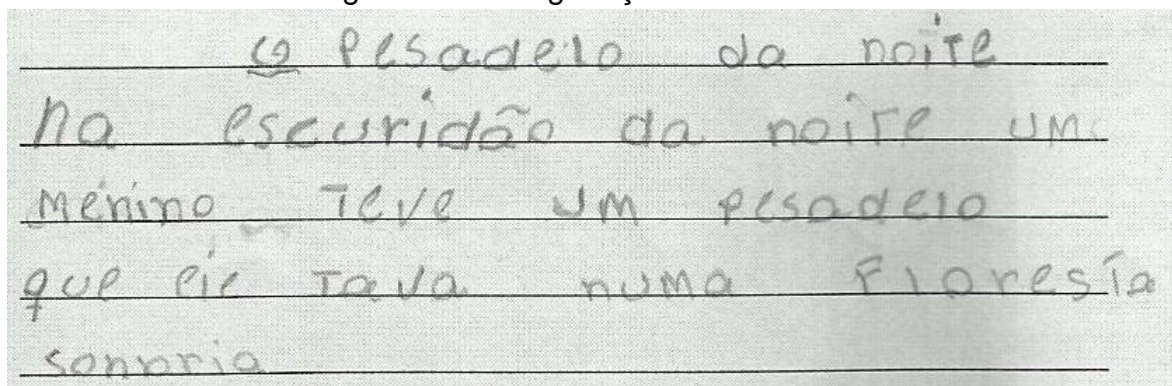
As análises nos permitiram encontrar quatro grandes formas de organização dos parágrafos usadas pelas nossas crianças na escrita das cartas de reclamação: 1) cartas escritas em bloco único; 2) cartas com blocos relacionados aos componentes textuais; 3) cartas com blocos relacionados aos objetos de reclamação; 4) cartas nas quais aparentemente não havia uma divisão lógica dos blocos. Para melhor compreensão selecionamos exemplos. (SILVA, 2010, p. 10)

Na análise dos contos das alunas Joseane e Rafaela, verifiquei, desde a sondagem, até a reescrita, os formatos um e quatro citados acima. Os critérios dois e três referem-se a uma divisão do texto relacionada ao gênero "carta de reclamação", que era o esperado dos alunos na minha aplicação em relação ao gênero "conto". A aluna Rafaela aproximou-se disso em sua reescrita, mas não satisfatoriamente.

A aluna Rafaela apresentou progresso, ainda que pouco, necessitando melhoras, aprimoramento na sua paragrafação. A sua produção de sondagem possui quatro linhas e a única separação que há é o título do resto do texto, em

linhas separadas. O conto na sondagem foi escrito em um só bloco, como percebe-se na figura seguinte.

Figura 15 - Paragrafação aluna Rafaela.³⁵



Fonte: A autora

Na escrita (conforme anexo C e C.1), a aluna ampliou seu conto, mas não o organizou em parágrafos. Mais uma vez, sua produção escrita constituía-se de um parágrafo só. Já na reescrita (conforme anexo E), a aluna atentou-se para essa organização do conto. Percebe-se que, dos quatro parágrafos que a reescrita apresenta, a situação inicial encontra-se no primeiro e o desfecho no último. Porém, a aluna ainda precisa melhorar a organização do conflito e do clímax do conflito para auxiliar a ascensão e o declínio de emoções no leitor ao ler o conto. Portanto, apesar de ter havido um progresso parcial, a aluna ainda necessita melhoras em relação ao desenvolvimento desse descritor.

A performance da aluna Joseane apresentou um progresso insatisfatório, uma vez que todas as suas produções (sondagem, escrita e reescrita, conforme anexos B, D, D1 e F) possuem um bloco único. Essa organização, ao meu ver, desconsidera o leitor, "Com relação a sua organização, certamente, se tivesse dividido seu texto em vários blocos, a compreensão das suas intenções seriam mais facilmente entendida pelo leitor" (cf SILVA, 2010, p.14).

Suas produções foram construídas em um só parágrafo, com exceção da reescrita, em que há um trecho do conto fragmentado como um parágrafo, mas que não permite perceber um critério claro para essa divisão. Com isso considero que não houve uma divisão lógica dos blocos na reescrita. Essa avaliação do progresso da aluna como insatisfatório baseia-se na defesa de Silva (2010) de que a organização dos parágrafos é importante no diálogo com o leitor:


³⁵ Transcrição do trecho: "O Pesadelo da noite / Na escuridão da noite um menino teve um pesadelo que ele tava numa floresta *sonbria*"

Acreditamos que a paragrafação é, de fato, importante para a produção de textos que atendam às expectativas do leitor, mas agregados à construção dos parágrafos estão o processo de escolha do gênero a ser adotado na produção, o atendimento à finalidade do texto, entre outras questões. Também pensamos que não basta seguir um método de criação de parágrafos; se faz necessário um trabalho sistematizado que tenha muitos momentos de reflexão sobre a paragrafação em gêneros pertencentes às diversas ordens. (SILVA, 2010, p.3)

Em relação ao que a autora fala sobre gênero e momentos de reflexão, posso dizer quanto ao planejamento do meu material de ensino, que no bilhete orientador³⁶ escrito aos alunos, a paragrafação do próprio bilhete já sugeria o uso dos momentos da narrativa para organizar seu conto em parágrafos. Além disso, o esquema preenchido pelos alunos antes da escrita da sua retextualização sugeria a construção do conto em parágrafos, baseando-se nos momentos da narrativa. Ou seja, foram várias atividades em etapas diferentes que refletiam sobre essa possibilidade de paragrafação do texto.

A tabela 12 a seguir mostra o resultado do progresso das alunas em relação à construção dos momentos da narrativa, referindo-se à situação inicial, ao conflito e as ações desencadeadas por ele, ao clímax e ao desfecho do conto.

Tabela 12
Dimensões da performance discente quanto aos momentos da narrativa

| Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|--|--|--|
| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Notou-se progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa com suas particularidades em relação à sondagem. | Notou-se pouco progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa, sem investimentos significativos quanto às suas particularidades em relação à sondagem. | Não se notou progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa com suas particularidades em relação à sondagem. |
|  () | () | () |

³⁶ Conforme apêndice C.

Apesar de a aluna Rafaela não ter investido muito da escrita para a reescrita em termos de uso de recursos linguísticos, percebe-se o grande investimento em relação à sondagem. Nessa primeira produção, a aluna fala no personagem, "um menino;" no tempo, "na escuridão da noite"; no local, "numa floresta" e uma ação, "teve um pesadelo". Enumerou esses fatores simplesmente, sem detalhar, dando a solução da história sem antes proporcionar o surgimento de um conflito e desencadear ações a partir dele, culminando no clímax da história.

Já na escrita e na reescrita, a aluna investiu em sua produção, pois notam-se esses momentos da narrativa claramente na leitura de suas últimas produções. Na situação inicial, além de ter investido nas descrições do ambiente e do tempo, nomeou o personagem, relatou que "ele estava no chão, mas alevantou-se lentamente.", ou seja, relatou como estava o clima tranquilo inicialmente e, a partir da ação do menino levantar-se, passa a desencadear outras ações, como "viu tudo escuro", "andou e encontrou um galho", "ficou *pindurado* nesse galho" e outros exemplos das ações que se desencadearam a partir do conflito.

O interessante é que na reescrita, a aluna realizou mais substituições de que ampliações ou ajustes. Em relação às ações desencadeadas a partir do conflito, é interessante observar que a aluna trocou como "viu tudo escuro" na escrita do conto por "começou a caminhar na escuridão da noite", retomando uma construção bem interessante para o gênero conto de mistério que ela havia usado na sondagem e aberto mão na escrita.

Também construiu o clímax do conflito que consiste no aparecimento do lobo, apresentando descrição do animal e ações do menino em relação ao lobo. Poderia relatar as ações do lobo também, mas o positivo é que a descrição "raivoso, peludo, feio e assustador" ajuda a ampliar a emoção que se cria no clímax. Da mesma forma, a ação hesitante do menino "e o menino deu um passo para trás" ajuda também a construir esse efeito.

O alívio para o leitor vem com as ações seguintes que mostram que o menino livrou-se do lobo, apresentando outros fatos que, mesmo metamórficos como "*venho* uma borboleta e deu asas. *Para* o menino", vão conduzindo a história para o seu desfecho, agora bem destacado dos outros momentos da narrativa no conto, inclusive com um parágrafo separado na reescrita.

Por perceber essas evoluções nas produções da aluna, considerei satisfatória sua performance em relação aos momentos da narrativa. O mesmo acontece com

Joseane, cuja sondagem (conforme anexo B) apresenta os momentos da narrativa, de uma forma resumida, como uma enumeração, mas que se percebe sua presença já nessa produção.

No entanto, mesmo já produzindo os momentos da narrativa em sua sondagem, percebe-se na escrita (conforme anexos D e D.1) e posteriormente com maior investimento ainda, na reescrita (conforme anexo F) a presença desses momentos.

A situação inicial produzida pela aluna na sondagem relatou o tempo, a escuridão, os sons e uma característica do cenário, mesmo não especificando onde era, apresentando o personagem: "Era uma noite escura e vosses pra todo lado que era *mito* assustador e o menino não sabia o que *faser* andava dum lado pro outro". Na escrita, a situação inicial da aluna apresenta o personagem em uma ação mais tranquila "O menino, estava, deitado, no chão" e descreve o local, especificando dessa vez onde era "em uma floresta escura, Assustadora e *sombriil*". Porém, não mencionou uma referência ao tempo, como "a noite", mesmo esse elemento constituindo seu título, a noite não é mencionada. Na reescrita, continua não mencionando a noite, mas investe na situação inicial relatando os ruídos que se ouvia: "havia *varios Ruídos*". Mostrando que em cada produção foi inserido um novo investimento na construção da situação inicial.

O conflito inserido na sondagem foi "resolveu sair correndo", o que evoluiu diretamente para o clímax produzido "caiu num buraco muito *funto* e escuro". Lembrando que para a produção dessa sondagem os alunos apenas ouviram o recurso sonoro do filme. Já na escrita do conto, o conflito é gerado pela ação "*derepende* o menino, se alevanta, lentamente", desencadeando várias ações como andar pela floresta, cair em um buraco, pendurar-se em um galho, então essas ações crescem até o clímax da história. Na reescrita, o conflito é basicamente o mesmo, porém há um investimento maior nas ações desencadeadas em relação à escrita: "tentou sair do galho", "deu de cara na *arvore*", "caiu deitado", "percebeu que havia *una* borboleta azul". Esse investimento maior na reescrita é uma demonstração de crescimento quanto à construção do conflito e das ações do conto.


O clímax foi construído da seguinte forma na sondagem: "caiu num buraco muito *funto* e escuro". Considero que evoluiu na escrita, não por mencionar o lobo, mas sim por usar um verbo que mostra que a ação surpreendeu o personagem, descreve os sentimentos do menino e se ele conseguiu se desvencilhar do animal:

"se topa se com o lobo, acaba se assustando e o menino, *é o menino* sai *vuando* e para um lugar, *que* ele achava se proteger". Na reescrita, há mais evolução, pois nessa última produção, a aluna descreveu o lobo: "era preto, peludo e muito assustador"; relata uma hesitação: "deu um passo para trás" e corrigiu o que escreveu na produção escrita do conto em que narrou que o menino livrou-se do lobo por sair voando, quando na verdade "*repente* tudo girou ao seu redor e quando tudo girou o menino se pendura-se em um galho."

O desfecho, simplificado na sondagem: "olhava dum lado para outro procurando se a *saida* e não conseguiu achar a *saida*", transforma-se na escrita para retextualizar o filme, contando o que acontece na narrativa: "acorda, chorando, em seu quarto". Certamente há mais investimento no declínio de emoções causado por um detalhamento de emoções após o clímax que não constava na sondagem. Porém, o investimento maior está no desfecho da reescrita, apesar de deixar o choro de lado, esclarece melhor o fato de tudo ter sido um pesadelo: "mas o menino se acorda e *asende* a luz do quarto e *persebe* que era tudo um *pessadelo*."

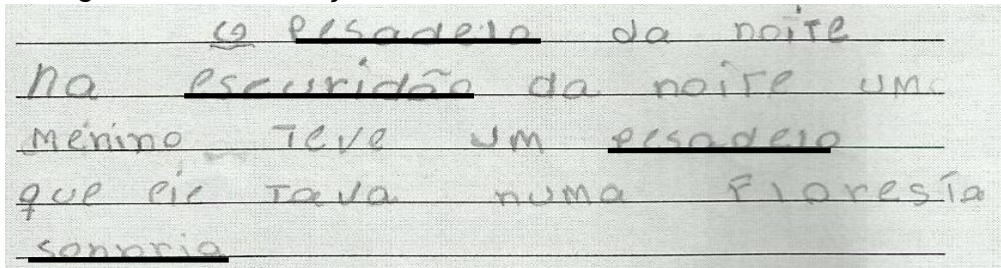
A tabela 13 avalia as dimensões da performance discente quanto à construção da atmosfera de medo e mistério. Para uma construção satisfatória, considero a existência de uma preocupação com a escolha de palavras, tanto em relação aos substantivos, quanto também aos adjetivos, advérbios e verbos.

Tabela 13
Dimensões da performance discente quanto à construção da atmosfera de medo e mistério

| Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|---|--|--|
| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se na escrita ou reescrita do aluno, evolução na seleção de vocabulário e descrições que contribuam para a criação de um ambiente de medo e mistério. | Percebe-se que o aluno evoluiu em parte quanto ao uso de vocabulário e descrições que contribuem para a criação de um ambiente de medo e mistério na sua escrita ou reescrita. | Percebe-se que o aluno não evoluiu, nem na reescrita, quanto ao uso de vocabulário e descrições que contribuam para a criação de um ambiente de medo e mistério. |
|  () | () | () |

A aluna Rafaela, na produção escrita da sondagem, usou substantivos e adjetivos que já colaboram para a construção de um clima de medo e mistério, como é possível observar na figura seguinte.

Figura 16 - Construção da atmosfera do conto: aluna Rafaela 1.³⁷



Fonte: A autora

Porém, o investimento nesse tipo de vocabulário aumentou na sua produção escrita do conto e na sua reescrita. Observo isso através do uso dos adjetivos empregados para descrever a floresta, a noite e o lobo, sublinhados na figura a seguir. Além disso, a circunstância de modo de uma ação pode gerar uma intriga no leitor: porque ele levantou-se "lentamente"? O leitor pode inferir cautela por parte do personagem com alguma situação perigosa, assim como a ação e sua circunstância que mostrem uma hesitação, um recuo frente a uma ameaça: "dando um passo para trás".

³⁷ Transcrição do trecho: "O Pesadela da noite / Na escuridão da noite um menino teve um pesadela que ele tava numa floresta *sonbria*"

Figura 17 - Construção da atmosfera do conto: aluna Rafaela 2.³⁸

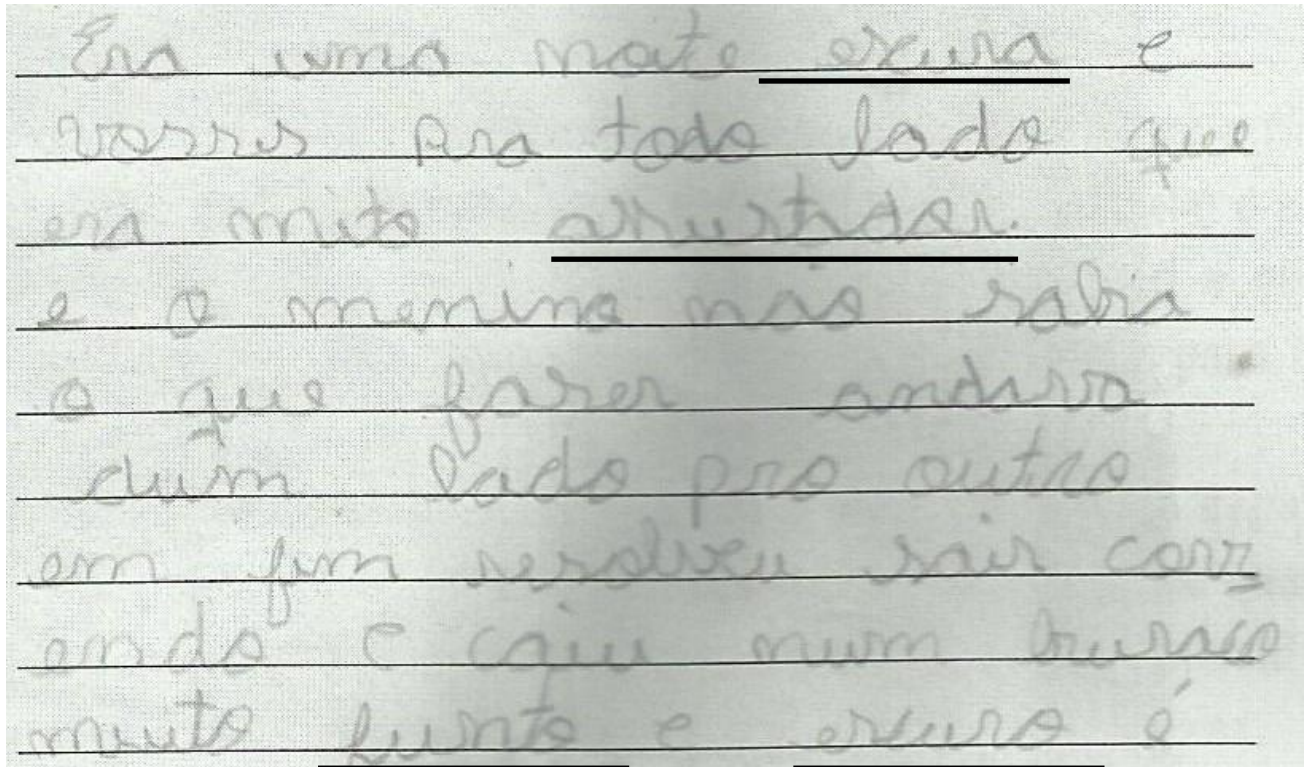
Uma Noite Sombria
 Era uma vez uma floresta que era Sombria, Aterrorizante e perigosa e estava de noite que era. Escura, Assustadora e sombria e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele encherrou um galho e se pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado ~~mas~~ mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era Feio, peludo e Bravo o menino deu um passo para traz e ~~de repente~~ Tudo girou e ele ficou pindurado em outro galho.

Fonte: A autora

Nos contos da Joseane, também se pode perceber um investimento maior ao longo de suas produções no que se refere à construção da atmosfera de medo e mistério. Na sondagem, percebi a construção dessa atmosfera através do uso dos adjetivos sublinhados na figura a seguir.

³⁸ Transcrição do trecho: " Uma Noite Sombria / Era uma vez uma Floresta que era Sombria, Aterrorizante e perigosa e estava de noite que era. escura, Assustadora e sombria e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele encherrou um galho e se. / Pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era Feio, peludo e Bravo o menino deu um passo para traz e De repente Tudo girou e ele ficou pindurado em outro galho."

Figura 18 - Construção da atmosfera do conto: aluna Joseane 1.³⁹



Fonte: A autora

Já ao longo da escrita e, principalmente da reescrita, aponto a diversidade e quantidade de recursos usados ao longo dessas produções: adjetivos, circunstância de modo de uma ação que pode gerar uma intriga no leitor e o modo abrupto de acontecimento dos fatos, com exemplos sublinhados na figura adiante.

³⁹ Transcrição do trecho: "Era uma noite *escura* e *vosses* pra todo lado que era *mito* assustador e o menino não sabia o que *faser* andava dum lado pro outro *em fim* resolveu sair correndo e caiu num buraco muito *funto* e *escuro* é"

Figura 19 - Construção da atmosfera do conto: aluna Joseane 2.⁴⁰

Uma Noite assustadora
 em uma floresta muito Perigosa,
Escura, Assustadora, Misteriosa. Havia varios,
ruidos e tinha um menino deitado
 no chão é lentamente ele se alviantou
 e começou a andar... Pela floresta de repente
 ele pulou no galho que havia na fre-
 nte dele, e tentou sair do galho ai ele
 pulou de cara na arvore e caiu
 deitado se á levantou novamente e saiu
 caminhando e o menino percebeu
 que havia uma borboleta azul e de
 repente o garoto deu de cara - se
 com o lobo era preto, peludo e muito
assustador e o garoto deu um passo para
 trás repente tudo girou ao
 seu redor quando tudo girou o
 menino se pendura-se em um galho
 / Venho a borboleta que guiava se
 o menino e deu asas para ele e
 começou a voar mas ele deu de frente
 com umas criaturas teriveis e ele
 acaba caindo do penhasco.



Fonte: A autora

⁴⁰ Transcrição do trecho: "Uma Noite *assustadora* / Em uma floresta muito *Perigosa, Escura, Assustadora, Misteriosa.* Havia *varios, ruidos* e tinha um menino deitado no chão é lentamente ele se alviantou é começou a andar... Pela floresta de repente ele pulou no galho que havia na frente dele, e tentou sair do galho ai ele deitado se á levantou novamente e saiu caminhando e o menino percebeu que havia uma borboleta azul e de repente o garoto deu de cara-se com o lobo era preto, peludo e muito assustador e o garoto deu um passo para trás repende tudo girou ao seu redor quando tudo girou o menino se pendura-se em um galho. / Venho a borboleta que guiava se o menino e deu asas para ele e começou a voar mas ele deu de frente com umas criaturas *teriveis* e ele acaba cainho no penhasco."

Por todos esses investimentos na seleção de vocabulário pertinente ao clima de medo, que considero que ambas as alunas tiveram um desempenho satisfatório quanto à construção dessa atmosfera de mistério.

A tabela 14 avalia a construção do foco narrativo, considerando satisfatório o uso do mesmo foco narrativo do início ao fim do conto, mostrando coerência quanto à essa questão.

Tabela 14
Dimensões da performance discente quanto ao foco narrativo
Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual
na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|--|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| <p>Na escrita ou reescrita, o aluno mostrou progresso quanto à construção do foco narrativo, à medida que manteve coerência na construção desse foco ao aprimorar seu conto.</p> <div style="text-align: center;">   </div> <p style="text-align: center;">()</p> | <p>Na escrita ou reescrita, o aluno ainda mostra problemas de coerência quanto à construção do foco narrativo, ainda que tenha aprimorado sua produção.</p> <p style="text-align: center;">()</p> | <p>Aluno manteve na reescrita os problemas de coerência quanto ao foco narrativo de seu conto.</p> <p style="text-align: center;">()</p> |

Percebe-se que na sondagem, ambas as alunas escreveram sua história com narrador em terceira pessoa. Esse narrador observador persistiu nas produções de escrita e reescrita, não havendo oscilação para narrador em primeira pessoa nem para algum outro tipo de foco narrativo, sendo satisfatórias suas performances.

Acredito ser interessante relatar aqui que essa alternância de foco, causando incoerência, aconteceu na produção de um aluno na qual realizei uma intervenção, ainda na fase da escrita, aproveitando o exemplo na aula para alertar a turma sobre essa questão. Destaco também que os alunos observaram, durante as atividades, quem narrava o conto trabalhado no material de ensino e quais palavras auxiliavam nessa constatação (pronomes, verbos).

Na próxima figura, exemplos na reescrita do conto de Rafaela, dessa constância na construção da narrativa, através de substantivos, verbos e pronomes.

Figura 20 - Foco narrativo: aluna Rafaela.⁴¹

Uma Borboleta das asas para o menino ele sai a voar e da de frente com uns bixos e de repente ele caiu do penhasco ele encheu uma luz vermelha e segue essa luz e a planta carnívora acaba puxando para baixo e o menino encontra um monstro.

Fonte: A autora

Figura 21 - Foco narrativo: aluna Joseane.



É viu uma luz vermelha e começou a seguir de repente uma criatura puxou o garoto para baixo ele acaba em contra uma criatura e o toca se ele mas o menino se acorda e aronde a luz do quarto e percebe que era tudo um pesadelo.

Fonte: A autora

A tabela 15 analisa as produções em relação à adequação ao gênero conto de mistério, considerando que é uma narrativa menor que o romance ou a novela, que possibilita a retextualização de um curta-metragem de animação não somente pela extensão, mas também por permitir tanto o real quanto o imaginário. A construção dos diferentes momentos da narrativa com suas peculiaridades, assim como a escolha das palavras que ajudem a compor o clima de mistério e a constituição de um foco narrativo coerente também contribuem para a adequação ao gênero.

⁴¹ Transcrição do trecho: "Uma Borboleta das asas para o menino ele sai a voar e da de frente com uns bixos e de repente ele caiu do penhasco ele encheu uma luz vermelha e segue essa luz e a planta carnívora acaba puxando para baixo e o menino encontra um monstro."

Tabela 15
Dimensões da performance discente quanto à adequação ao gênero
Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual
na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

| Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|---|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Na escrita ou reescrita, o aluno conseguiu evoluir em sua produção, adequando-a ao gênero, pois investiu nos momentos da narrativa e utilizou recursos linguísticos que construíram uma atmosfera de medo e mistério.   () | Na escrita ou reescrita, o aluno pouco evoluiu em sua produção, pois ainda precisa adequá-la melhor ao gênero, investindo nos momentos da narrativa ou utilizando recursos linguísticos que construam melhor uma atmosfera de medo e mistério. () | O aluno não conseguiu aprimorar sua produção escrita, pois não a adequou ao gênero, não investiu nos momentos da narrativa nem utilizou recursos linguísticos que construísem uma atmosfera de medo e mistério. () |

Na sondagem, as duas meninas escreveram produções muito pequenas. Isso não permite que se explore a utilização de recursos linguísticos que enriqueçam a produção.

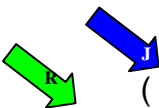
Porém, apesar de a sondagem não ter sido satisfatória em questões como a construção dos momentos da narrativa, o que afeta a adequação ao gênero na sondagem, pode-se observar através das rubricas anteriores que, nas produções seguintes (escrita e reescrita), as alunas mostraram progresso quanto ao quesito dos momentos da narrativa em suas produções.

Outras questões avaliadas nas rubricas anteriores que podem afetar a adequação ao gênero trabalhado foram a escolha das palavras que ajudam a compor o clima de mistério e a constituição de um foco narrativo coerente. Esses dois elementos foram avaliados como satisfatórios, pois houve progresso no uso das palavras que compõem a atmosfera de mistério e mantiveram a coerência na construção do foco narrativo ao longo de seus aprimoramentos na produção escrita.

Por essas razões, considera-se como satisfatória a avaliação das alunas quanto ao descritor referente à adequação ao gênero.

A tabela 16 a seguir, contém descritores referentes às dimensões da performance discente quanto à pontuação. Esse quesito foi mais abordado durante a escrita dos textos através da intervenção da professora e através da solução das dúvidas dos alunos. Além disso, abordei a preocupação com esse fator nos bilhetes orientadores. Por isso, o progresso será avaliado de acordo com os problemas de pontuação existentes na primeira produção (sondagem) e a evolução quanto ao uso dos sinais ao longo das produções seguintes (escrita e reescrita).

Tabela 16
Dimensões da performance discente quanto à pontuação

| Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|---|--|--|
| Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Aluno mostrou crescimento quanto ao uso da pontuação na sua escrita ou reescrita. | Aluno ainda precisa aprimorar o uso da pontuação, pois corrigiu em parte o uso dos sinais ao longo de suas produções escritas. | Aluno não mostrou crescimento quanto ao uso da pontuação nem na reescrita, mantendo as mesmas inadequações quanto ao uso dos sinais. |
| () |  () | () |

Nas escritas analisadas, não houve ocorrência de discurso direto. Portanto, pontuação decorrente desse tipo de discurso não foi necessária nessas produções.

Na produção da sondagem da aluna Rafaela, não foi utilizado nenhum sinal de pontuação. Já na sua produção escrita, observa-se o uso da vírgula nas enumerações (figura 22). Porém, há uma ocorrência de vírgula sem necessidade (figura 23). Quanto ao ponto final, foi observado seu uso ao final do conto (figura 24), mas ainda na escrita há ocorrência de ponto final sem necessidade (figura 25).

Figura 22 - Pontuação: aluna Rafaela 1.⁴²

Era uma vez uma floresta
sombria, escura, aterrorizante e
pirigosa e também estava de
noite uma noite sombria, escura
e assustadora e nessa floresta

Fonte: A autora

Figura 23 - Pontuação: aluna Rafaela 2.⁴³

Para o menino ele tenta
voar mas tinha bixos na frente
ele perdeu as asas e caiu

Fonte: A autora

Figura 24 - Pontuação: aluna Rafaela 3.⁴⁴

ligou a luz e percebe
que tudo era um pesadelo

Fonte: A autora

Figura 25 - Pontuação: aluna Rafaela 4.⁴⁵

cado nesse galho mas ele
inventou de pular e ele
caiu deitado mas ele se

Fonte: A autora

⁴² Transcrição do trecho: "Era uma vez uma Floresta Sombria, escura, Aterrorizante e Pirigosa e Também estava de noite uma noite sombria, escura e Assustadora e nessa Floresta"

⁴³ Transcrição do trecho: "Para o menino ele Tenta voar mas Tinha, Bixos na frente ele Perdeu as Asas e caiu"

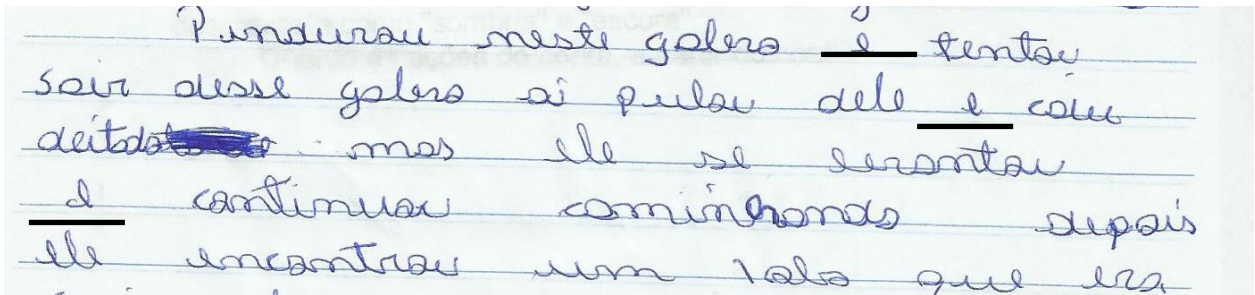
⁴⁴ Transcrição do trecho: "ligou a luz e percebe que tudo era um pesadelo."

⁴⁵ Transcrição do trecho: "(pendu)rado nesse galho mas ele inventou de Pular e ele caiu deitado mas ele se"

Na reescrita há mais trechos em que o ponto final foi usado corretamente ao final dos parágrafos. No entanto, há mais casos de uso do ponto final sem necessidade.

Além dessas ocorrências de vírgula e ponto onde não precisaria na escrita e na reescrita, a aluna necessita saber onde deveria haver esse tipo de pontuação, mas não há. No caso da enumeração de ações e onde deveria haver fim de frase para não produzir extensões grandes de frases ou parágrafos, o que dificulta a compreensão para o leitor. A aluna acaba usando devido a isso uma grande ocorrência da palavra "e", como mostra a figura a seguir.

Figura 26 - Pontuação: aluna Rafaela 5.⁴⁶



Fonte: A autora

Como esses mesmos casos de uso da pontuação, em especial da vírgula e do ponto final, ocorrem nas produções de ambas as alunas, considero que houve um crescimento no uso da vírgula na enumeração das descrições, e uso de ponto final no fim do texto e depois ao fim de dos parágrafos na reescrita. Mas ainda precisam aprimorar esse uso, preocupando-se com a compreensão do leitor, pois não há vírgula em momentos necessários como a enumeração das ações e os parágrafos são muito extensos, sem a necessária interrupção do ponto. Vejo também a presença desses sinais onde não era preciso usá-los. Por esses motivos, acredito que o uso da pontuação por parte das alunas necessita melhoras.

De acordo com Junkes (1995), para obter essas melhoras o professor deve preocupar-se em admitir algumas regras básicas, mas sem deixar de ser flexível às opções estilísticas dos alunos quando possível.

⁴⁶ Transcrição do trecho: "Pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era "

Cabe ao professor dosar a ciência com o bom senso, o apoio em regras teóricas com a flexibilidade na prática. Por isso, quanto à pontuação, podem-se admitir algumas "regras" básicas, como a proibição de separar o sujeito do verbo correspondente, mas o "ensino" da pontuação acontecerá com várias estratégias, permitindo-se optar entre os diversos sinais consideradas as circunstâncias - o que evidenciará sempre uma opção estilística. (JUNKES, 1995, p. 213)

Dessa forma, aponto como regra básica o uso da vírgula em enumerações e procuro evidenciar o benefício dos sinais de pontuação no uso social da escrita, considerando o leitor.

Junkes (1995) também aponta a importância do acompanhamento do professor durante as atividades de escrita, explicando que o professor "deve acompanhar mais de perto a produção textual do seu aluno (não só o produto) e, juntamente com ele, tentar compreender, avaliar e propor estratégias interativas." (JUNKES, 1995, p. 219).

Dessa forma, a importância do professor durante as aulas, refletindo sobre as dúvidas dos alunos, disponibilizando materiais de consulta, como o dicionário, investindo em atividades como o jogo que elaborei para intervir antes da retextualização e da intervenção do bilhete orientador antes da reescrita, todos processos presentes durante a aplicação do meu material de ensino.

A tabela 17 considera a construção de descrições no conto e as palavras que foram usadas, se contribuíram para a construção do clima de medo e mistério. É importante lembrar que durante a unidade os alunos realizaram três descrições de elementos que poderiam ser usadas na escrita e na reescrita. Esses elementos são a floresta, a noite e o lobo. Isso não impedia que os alunos descrevessem outros elementos do filme, mas pelo menos a descrição desses três elementos, com uma seleção cuidadosa de palavras que remetesse à atmosfera de medo e mistério poderiam aparecer no conto das alunas.



Tabela 17

Dimensões da performance discente quanto a descrições

Objetivo específico da pesquisa: progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

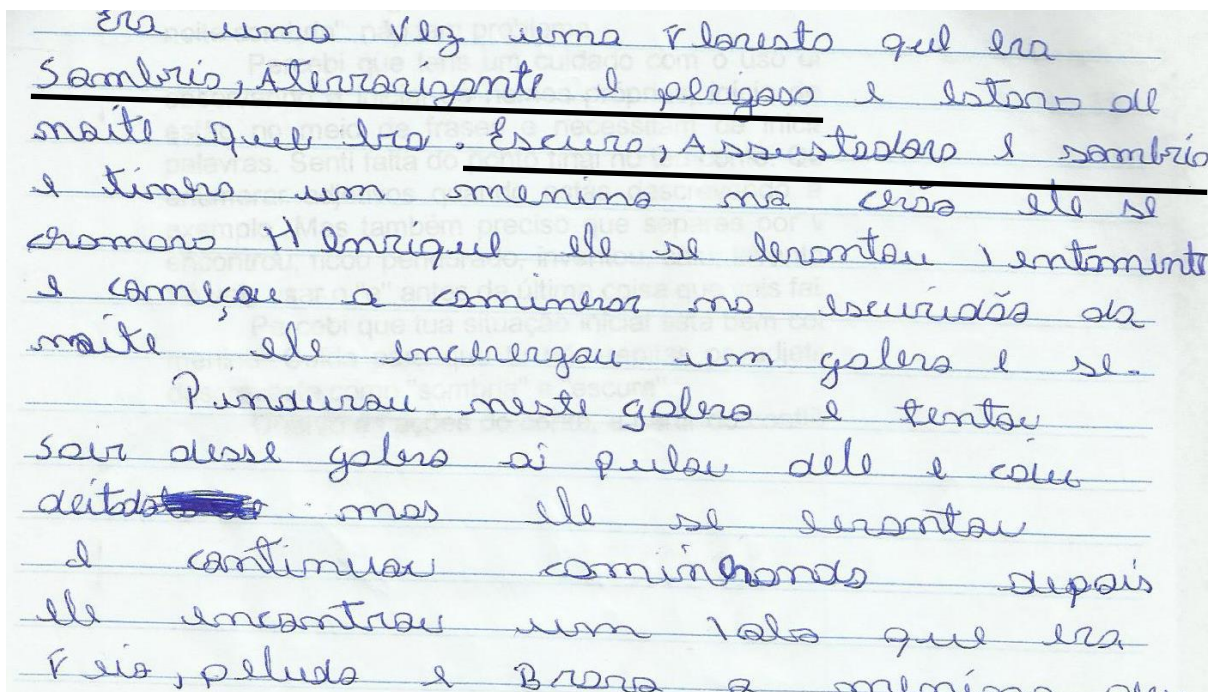
Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas

| | | |
|--------------|--------------------|----------------|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
|--------------|--------------------|----------------|

| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
|--|--|---|
| <p>Na escrita ou reescrita, o aluno aprimorou suas descrições, contribuindo para a adequação ao gênero e à construção do clima de medo e mistério do conto.</p> <p> () </p> | <p>O aluno aprimorou em parte as descrições, deixando de descrever algo inerente ao cenário, ao tempo ou aos personagens.</p> <p>()</p> | <p>O aluno não construiu nenhuma descrição, nem na reescrita, deixando de descrever itens inerentes ao cenário, ao tempo ou aos personagens.</p> <p>()</p> |

A aluna Rafaela não realizou descrições na sua sondagem, apenas caracterizou o local com o adjetivo "sombria" dessa forma: "floresta *sombria*". No entanto, descreveu a floresta, a noite e o lobo na sua escrita e na sua reescrita, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 27 - Descrições da aluna Rafaela.⁴⁷



Era uma vez uma floresta que era Sombria, Aterrorizante e perigosa e estava de noite que era escura, Assustadora e sombria e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele encherrou um galho e se Pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era Feio, peludo e Bravo o menino deu

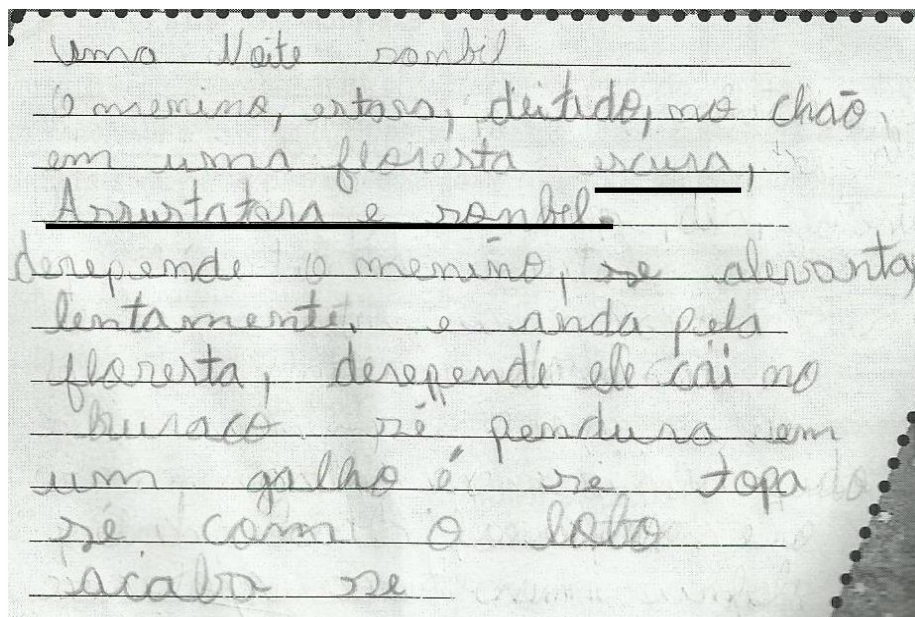
Fonte: A autora

⁴⁷ Transcrição do trecho: "Era uma vez uma *Floresta* que era *Sombria, Aterrorizante* e perigosa e estava de noite que era *escura, Assustadora* e sombria e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele *encherrou* um galho e se *Pindurou* neste galho e tentou sair desse galho *ai pulou dele e caiu deitado* mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era *Feio, peludo e Bravo* o menino deu"

Mesmo que tenha havido a repetição da palavra *sombria* nesses trechos da reescrita, percebi que na escrita havia também a repetição do adjetivo "escura", repetição essa que foi eliminada na reescrita. Por todas essas evoluções na construção de descrições no texto da Rafaela, considero satisfatória a dimensão da sua performance quanto a esse descritor.

A aluna Joseane usou alguns adjetivos na sua sondagem: "noite escura", "assustador" (o fato de ter vozes para todo lado), "buraco muito *funto* e escuro". Já na produção escrita (como ilustro na figura 28), a aluna realiza a descrição da floresta. Observei que não apareceu mais a descrição do buraco realizada na sondagem, nem a descrição da noite, sendo que essa nem foi mencionada, mesmo compondo o título do conto "Uma noite *sombria*". Também não há descrição do lobo na escrita. Já na reescrita (como ilustro na figura 29), a aluna amplia a descrição da floresta, descreve o lobo e caracteriza alguns elementos. A qualificação da noite acaba ficando somente no título.

Figura 28 - Descrições aluna Joseane 1.⁴⁸



Fonte: A autora

⁴⁸ Transcrição do trecho: "Uma Noite *sonbril* / O menino, estava, deitado, no chão, em uma floresta escura, *Assustadora* e *sonbril*. *derepende* o menino, se levanta, lentamente e anda pela floresta, *derepende* ele cai no buraco se pendura e um galho é se topa se se com o lobo acaba se"

Figura 29 - Descrições aluna Joseane 2.⁴⁹

Uma Noite assustadora
 em uma floresta muito Perigosa,
Escura Assustadora, Misteriosa. Havia varios,
Ruidos e tinha um menino deitado
 no chão e lentamente ele se alviantou
 e começou a andar... Pela floresta de repente
 ele pulou no galho que havia na frente
 dele e tentou sair do galho ai ele
 pulou de cara na arvore e caiu
 deitado se á levantou novamente e
 saiu caminhando e o menino percebeu
 que havia uma borboleta azul e de
 repente o garoto deu de cara se
 com o lobo era preto, peludo e muito
assustador e o garoto deu um passo para
 trás repente tudo girou ao
 seu redor quando tudo girou o
 menino se pendura se em um galho
 Venho a borboleta que guiava se
 o menino e deu asas para ele e
 começou a voar mas ele deu de frente
 com umas criaturas teríveis e ele
 acaba caindo do penhasco.

Fonte: A autora



Apesar de sentir falta de uma referência à noite no conto e de lamentar a ausência de algumas construções qualificadoras da sondagem na reescrita, acredito que foi satisfatória a dimensão da sua performance nesse item, pois ampliou e acrescentou descrições importantes, com uma boa seleção de palavras que nas produções anteriores não havia, mostrando um aprimoramento desse recurso ao longo de suas produções.

A tabela 18 mostra o resultado da análise da evolução das alunas quanto à questão ortográfica. É importante ressaltar que houve atividades e recursos à

⁴⁹ Transcrição do trecho: "Uma Noite *assustadora* / Em uma floresta muito *Perigosa, Escura, Assustadora, Misteriosa*. Havia *varios*, *ruidos* e tinha um menino deitado no chão *é* lentamente ele se *alviantou* *é* começou a andar... *Pela* floresta de *repente* ele pulou no galho que havia na frente dele, e tentou sair do galho *ai* ele deitado se *á* levantou novamente e saiu *caminhando* e o menino percebeu que havia uma borboleta azul e de *repente* o garoto deu de cara *se* com o lobo era preto, peludo e muito *assustador* e o garoto deu um passo para trás *repente* tudo girou ao seu redor quando tudo girou o menino se pendura *se* em um galho. / *Venho* a borboleta que guiava *se* o menino e deu asas para ele e começou a voar mas ele deu de frente com umas criaturas *teríveis* e ele acaba caindo do penhasco."

disposição nas aulas para que os problemas ortográficos fossem sanados. Entre essas atividades e recursos, posso mencionar o jogo que tinha o objetivo principal de sanar essas questões ortográficas, intervindo em momento oportuno, ou seja, antes mesmo do esquema que iria auxiliar na produção escrita. Após o jogo, entreguei uma listagem⁵⁰ com palavras em ordem alfabética que haviam sido usadas na brincadeira para que pudessem consultá-la durante suas atividades de escrita. Além do jogo, puderam usar dicionário e para a reescrita eles podiam observar o meu bilhete orientador onde inseri ao longo do meu texto algumas palavras que não foram escritas de acordo com as convenções ortográficas na produção dos alunos.

Tabela 18
Dimensões da performance discente quanto à ortografia
Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual
na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

| Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|--|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Notou-se que na escrita ou reescrita o aluno conseguiu solucionar os problemas de ortografia existentes em produções anteriores. | Notou-se que na escrita ou reescrita o aluno conseguiu solucionar alguns dos problemas de ortografia existentes em produções anteriores. | O aluno manteve grande parte dos mesmos problemas ortográficos em todas as suas produções escritas. |
| () | ()  | ()  |

Na sondagem da aluna Rafaela, há problema ortográfico somente na palavra "*sonbria*", mas é importante lembrar que sua produção escrita na sondagem era bem curta, com quatro linhas, o não oportuniza o aparecimento de problemas em grande número.

Já na sua escrita do conto, a palavra "sombria" aparece escrita de acordo com as convenções ortográficas. Notei palavras com falta ou troca de letras como as sublinhadas nos trechos a seguir: "Uma note sombria"; "Era uma vez uma floresta sombria, escura , aterrorizante e pirigosa"; "ele ficou pindurado nesse galho"; "ele caio deitado", "derrepente virou tudo", "venho uma borboleta e deu asas para o menino ele tento voar mas tinha bixos na frente" e "o pouvo pego o menino".

⁵⁰ Conforme apêndice E.

Na reescrita, as palavras "noite", "caiu", "de repente" e "tentou" tiveram sua ortografia corrigidas. Já as palavras "perigosa", "veio", "polvo" e "pegou" não apareceram novamente.

Apesar de ter havido quatro progressos na reescrita, as palavras "pindurado" e "bixos" não foram corrigidas, sendo inseridas outras com problemas ortográficos: "ele encherrou um galho", "o menino deu um passo para traz". Por esses motivos, considero que a dimensão da performance da aluna quanto à ortografia necessita melhoras.

As produções da aluna Joseane também têm questões ortográficas a serem observadas. Nos trechos a seguir retirados da sondagem, as palavras sublinhadas não estão de acordo com as convenções ortográficas: "vosses pra todo lado que era mito assustador"; "o menino não sabia o que faser", "em fim resolveu sair correndo", "caiu num buraco muito funto" e " e olhava dum lado para o outro procurado se a saída". Alguns desses problemas são omissões de letras. A palavra "muito", por exemplo, apareceu em um momento sem a letra "i" e em outro, com.

Problemas ortográficos apareceram também na produção escrita do conto: "em uma floresta escura, assustadora e sombril."; "derepende o menino se alevanta"; "o menino sai vuando", "sertamente"; "como era muito curiosso"; "o lobo puxa para tentro da caverna".

Na reescrita, alguns casos de desacordo com as convenções ortográficas a serem analisados estão nos trechos a seguir: "de repende ele pulou no galho"; "se á levantou novamente"; "venho a borboleta"; "deu de frente com umas criaturas teriveis"; "viu uma luz vermelha e começou a ceguir"; "em contra uma criatura e a taca se ele"; "asende a luz do quarto e persebe que era tudo um pessadelo."

As palavras que não estavam de acordo com as convenções ortográficas nas duas primeiras produções escritas não se repetiram na terceira que é a reescrita, ou seja, elas não foram mais utilizadas. A ocorrência que eu gostaria de destacar é o caso de "de repende", em que a aluna tentou reparar o problema ortográfico, mas, apesar de separar em duas palavras o que ela havia escrito somente em uma, manteve a troca da letra "t" pela "d".

Como não consegui observar progresso na correção ortográfica das palavras ao longo das suas produções escritas, considero que a dimensão da performance da aluna foi insatisfatória.

Por mais que não tenha sido realizada uma análise dos erros ortográficos das alunas nessa dissertação, é importante compreender como pode se organizar o sistema ortográfico do português. Conforme Volcão (2012, p.142), Morais (2008) realiza uma divisão desse sistema em duas amplas categorias: "uma que envolve relações regulares entre a sonoridade e a representação gráfica, outra que remete a relações irregulares entre essas entidades." A primeira categoria envolve regras que se pode prever, já a segunda, não.

Volcão (2012), ainda cita estratégias de intervenção pedagógica nos casos das duas categorias. Sugere uma abordagem por parte do professor durante seus questionamentos que levem o aluno a refletir sobre a natureza da ortografia das palavras. Porém, Volcão (2012, p.155) alerta sobre a relação irregular entre letra e som nas palavras e como proceder em aula nesses casos: "o mais importante é investir em palavras frequentes e familiares e estimular o aluno a utilizar dicionários como fonte de consulta."

Essas orientações são importantes porque os problemas ortográficos nas produções dos alunos levam o professor a pensar no que fazer para solucioná-los. Segundo Cavalcanti, Silva e Melo (2007) o erro do aluno é uma oportunidade de o professor ver como são as hipóteses de escrita que ele apresenta e aproveitar para realizar reflexões em aula sobre o funcionamento da escrita das palavras, sempre que possível.

Cabe ao professor desenvolver estratégias que ajudem as crianças a memorizar palavras significativas para elas, levando-os a entender que existem casos que não podem ser compreendidos, para os quais não existem regras. Assim, é preciso promover o contato dos alunos com ferramentas e instrumentos de consultas, que possibilitem a verificação de grafias corretas, como é o caso do dicionário. (CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2007, p. 9)

Por todas essas orientações, um dos recursos que levei para a sala de aula foi o dicionário. Além disso, o jogo que elaborei para trabalhar questões ortográficas foi uma estratégia para trabalhar palavras que iam ser usadas nos contos e cujas convenções ortográficas os alunos desconheciam. Esse jogo originou uma lista das palavras que o integram para que os alunos pudessem seguir consultando quando houvesse necessidade, ou seja, mais uma ferramenta de consulta para os alunos verificarem a grafia correta.


Além disso, a tarefa do jogo, além de percorrer o tabuleiro, consiste em os alunos confrontarem duas formas de escrita e escolherem a que está de acordo com as convenções da ortografia. A que não estiver de acordo é a forma como os alunos escreveram a palavra no material de ensino. Essa atividade de comparação é indicada por Segundo Cavalcanti, Silva e Melo (2007):

O confronto do "certo" com o "errado" é fundamental, pois a partir dele o professor pode definir estratégias usando o erro como objeto de estudo e discussão e ajustando as atividades às necessidades dos alunos. (CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2007, p. 9)

A tabela 19 analisa o uso dos advérbios nos contos como recurso linguístico que enriquece a produção escrita e é mais um subsídio que ajuda a suprir a falta de som, imagem e movimento presentes no filme, mas ausentes nos contos escritos.

Tabela 19
Dimensões da performance discente quanto ao uso de advérbios
Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual
na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de
recursos linguísticos nas produções escritas

| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
|--|---|--|
| Percebe-se, na escrita ou na reescrita, um enriquecimento ao longo das produções escritas do aluno através do uso de advérbios coerentemente inseridos no conto. | Percebe-se, na escrita ou na reescrita, um avanço em parte em relação ao uso de advérbios ao longo das produções escritas do aluno. | Em nenhum momento o aluno usou advérbios que contribuíssem para a construção do conto, não apresentando esse tipo de avanço. |
| ()  | () | () |

A aluna Rafaela não usou advérbios ou locuções adverbiais em sua sondagem. Na sua produção escrita do conto, é possível observar que a aluna investiu nesse recurso como nos trechos a seguir: "alevantou-se lentamente"; "deu um passo para trás"; "*derrepente* virou tudo"; "mas tinha, *bixos* na frente". Essas ocorrências que citei não incluíram adjetivos com valor de advérbio como em "acordou assustado" ou adjuntos adverbiais como "ficou *pindurado* nesse galho" que também aparecem no conto. Na reescrita essas ocorrências se mantêm.

Na produção da sondagem, a aluna Joseane não usou advérbios ou locuções adverbiais. Já na produção escrita do conto, percebe-se o uso desse recurso como nos trechos a seguir: "*derepente* ele cai no buraco", "se alevanta lentamente" e "puxa para *tentro* da caverna". Uma ressalva para um uso inapropriado do advérbio para o contexto em sua escrita: "o menino sai *vuando* para um lugar que ele achava, se proteger mas certamente, ele viu uma bolinha vermelha"

Na reescrita, além das construções mencionadas na escrita, observei o trecho a seguir: "pulou num galho que havia na frente dele", Acredito que tanto para a aluna Rafaela quanto para a aluna Joseane, pode-se considerar o fato de usarem advérbios ou locuções adverbiais que não foram usados inicialmente na sua sondagem, possibilitando a avaliação da dimensão da sua performance como satisfatória.



A tabela 20 avalia o aperfeiçoamento no que se refere ao uso de pronomes como recursos coesivos no conto. Os alunos realizaram no material atividades sobre hiperônimos para se referir a um mesmo personagem e exercício sobre a relação entre pronomes e os substantivos a que se referem. A reflexão sobre cuidado em não repetir desnecessária e demasiadamente as palavras também foi realizada ao longo das atividades, pois eu os alertei várias vezes, individual e coletivamente durante o desenvolvimento das produções escritas.

Tabela 20

Dimensões da performance discente quanto ao uso de recursos coesivos

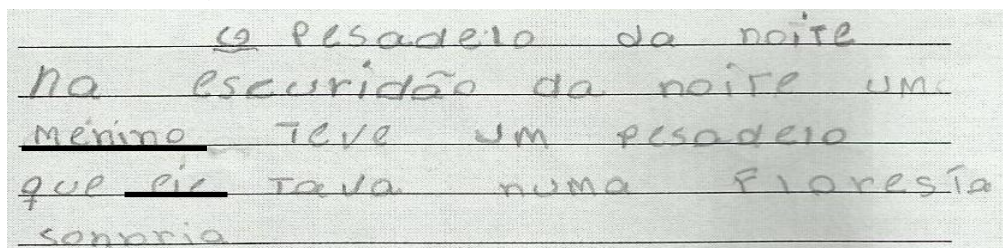
Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos

Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de Recursos linguísticos nas produções escritas

| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
|--|---|--|
| Percebe-se aperfeiçoamento no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. | Percebe-se aperfeiçoamento em parte no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. | Não se percebe aperfeiçoamento no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. |
| ()  | ()  | () |

Na produção escrita da sondagem da aluna Rafaela, há uma ocorrência de uso de pronome retomando um substantivo. O pronome "ele" retoma o substantivo "menino", como se pode observar na figura a seguir.

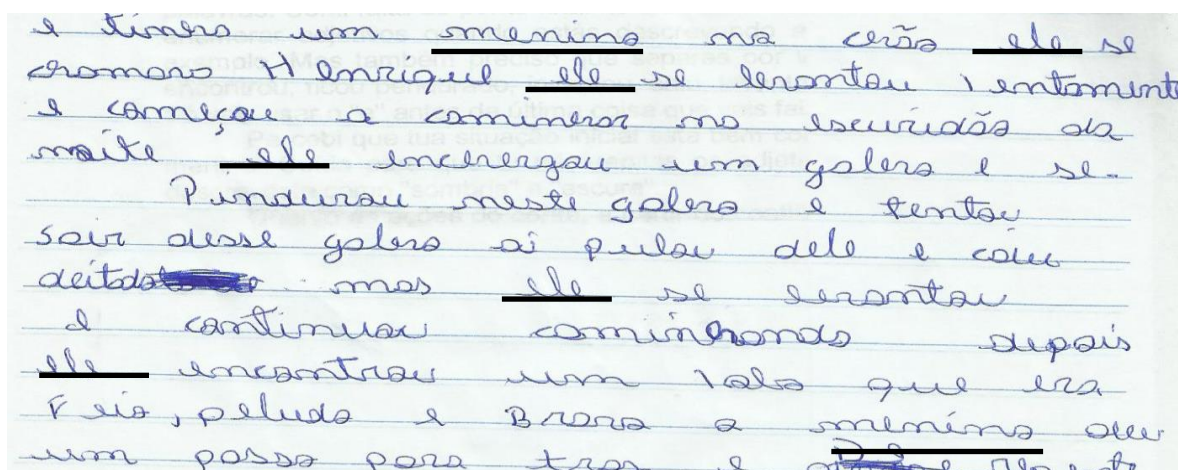
Figura 30 - Recursos coesivos: aluna Rafaela.⁵¹



Fonte: A autora

A aluna usou esse mesmo recurso em sua produção escrita e na reescrita, evitando a repetição do substantivo "menino", mas acabou incorrendo na repetição do pronome "ele", como observa-se no trecho a seguir: "Havia um menino e ele se chama Lipe Godoy ele estava no chão mas ele alevantou-se". Ao longo do conto, a aluna usa mais vezes esse recurso, causando repetição. Uma observação importante é que quando outros elementos ou personagens entravam na narrativa, a aluna retomava o substantivo "menino", preferia usar o nome ao pronome, porém não usou sinônimos. Pode-se observar essas ocorrências na figura a seguir.

Figura 31 - Recursos coesivos: aluna Rafaela 1.⁵²



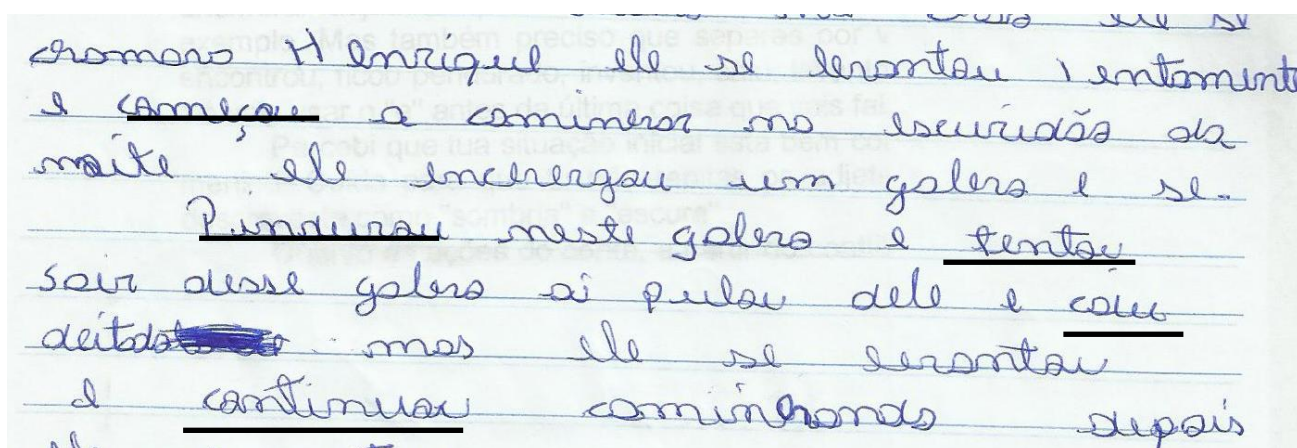
Fonte: A autora

⁵¹ Transcrição do trecho: "O Pesadelo da noite / Na escuridão da noite um menino teve um pesadelo que ele tava numa floresta sonbria"

⁵² Transcrição do trecho: "e tinha um menino no chão ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele encherrou um galho e se. / Pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um lobo que era Feio, peludo e Bravo o menino deu um passo para traz e De repente"

Apesar de minha reflexão tratar-se de recursos de coesão que envolvem o uso de pronomes e substantivos sinônimos, é interessante observar em que momentos a aluna faz uso de outros recursos como a omissão, deixando só o verbo, de acordo com os exemplos sublinhados na seguinte figura.

Figura 32 - Recursos coesivos: aluna Rafaela 2.⁵³



Fonte: A autora

Também é interessante mostrar que, na reescrita, a aluna usou um pronome relativo para evitar essa repetição: "encontrou um lobo que era feio, peludo e bravo"

Avalio então que há uma preocupação da aluna em não repetir substantivos, usando um pronome para substituí-lo. No entanto, utilizou esse recurso em demasia, resultando na repetição do pronome, o que também não é interessante. Para não realizar entendimento duplo no leitor, a aluna repetiu o substantivo em alguns momentos para que o uso do pronome não confundisse o leitor achando que estava se referindo a algum novo elemento que entrasse para a história. Em razão da grande repetição dos pronomes e da ausência de hiperônimos ou sinônimos, avalio que a aluna progrediu em parte quanto ao uso de recursos coesivos, necessitando melhoras quanto a esse item.

A preocupação com o ensino desses elementos textuais, segundo Antunes (2009, p. 70) é pertinente dentro de práticas pedagógicas que efetivem o uso da língua e não a materialidade linguística apenas:

⁵³ Transcrição do trecho: "chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar na escuridão da noite ele encherrou um galho e se. / Pindurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois"

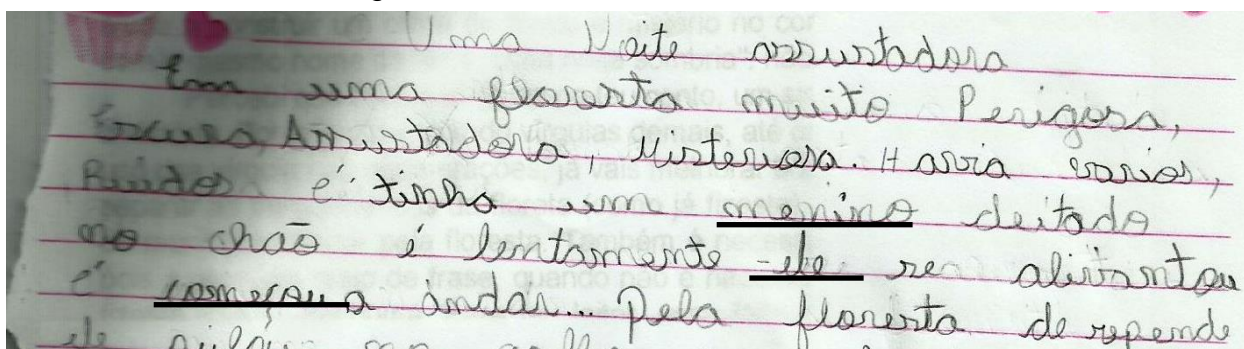
Por que, podemos nos perguntar, a escola ainda não superou essa quase obsessão pelo estudo da metalinguagem gramatical? Por que não se decide a criar condições para que os professores possam priorizar as questões discursivas e textuais, em práticas pedagógicas de leitura, de escrita e de análise de materiais textuais? (ANTUNES, 2009, p. 70)

A autora defende que explorar recursos de coesão e condições de coerência é uma alternativa para as preocupações citadas acima. Por esse motivo, inseri essas reflexões no material de ensino e também nos bilhetes orientadores que produzi.

A aluna Joseane não usou pronomes nem substantivos sinônimos ou hiperônimos na sondagem, porém não se observa repetições na sua escrita. O recurso que usa muito é a ausência do substantivo, o sujeito desinencial, usando somente o verbo, não precisando repetir substantivo ou pronome. Na primeira vez, ela mencionou o substantivo "menino" das próximas, usou somente o verbo.

Na sua produção escrita, a aluna usou o substantivo "menino" mais de uma vez; o pronome "ele" outras vezes e a ausência em outras. Já na sua reescrita, percebe-se uma preocupação maior em não realizar repetições, pois equilibrou melhor os recursos que já vinha utilizando nessa ordem: substantivo, pronome, ausência, depois repetia essa ordem. Pode-se observar essa construção na figura a seguir.

Figura 33 - Recursos coesivos aluna Joseane.⁵⁴



Fonte: A autora

⁵⁴ Transcrição do trecho: "Uma Noite *assustadora* / Em uma floresta muito *Perigosa, Escura, Assustadora, Misteriosa*. Havia *varios, Ruidos* e tinha um menino deitado no chão *é* lentamente *ele* se alevantou *é* começou a andar... *Pela floresta de repente* ele pulou"

Além disso, essa maior preocupação reflete-se também no uso do substantivo "garoto" como sinônimo de "menino", usando assim mais um recurso coesivo diferente.

Outro registro importante é a evolução de construções como "pulou no galho que havia na frente dele" para "tudo girou ao seu redor". Essas duas construções convivem na reescrita, mas na escrita a segunda ocorrência não apareceu, usando o pronome "seu".

Por essas evoluções e organização da coesão do conto, considero que a dimensão da performance da aluna Joseane é satisfatória, pois houve aperfeiçoamento no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas.

A tabela 21 observa se as sugestões dadas no bilhete orientador contribuíram para a reescrita do aluno, enriquecendo-a, ou se os problemas de diversas ordens permaneceram aparecendo na produção escrita discente.

As questões ortográficas não apareciam em forma de sugestão e sim a presença da escrita das palavras de acordo com as convenções ortográficas no texto do bilhete apareciam na esperança de que os alunos a observassem.

Os bilhetes orientadores dialogaram exclusivamente com a produção escrita do conto e não com a sondagem, levando em consideração a retextualização do filme de curta-metragem de animação "Uma noite sombria", até porque o bilhete faz parte da atividade de reescrita, como um recurso a mais para auxiliar o aluno na revisão de sua escrita do conto para reescrevê-lo.

A interação escrita estabelecida em sala de aula através desse instrumento permite que se faça uma avaliação individual da escrita de cada aluno, proporcionando um retorno para cada texto em particular. Dessa forma, o aluno é instigado a posicionar-se criticamente diante dos fatos sociais, através de comentários e questionamentos do professor com relação a sua escrita. O objetivo do processo de interação escrita entre professor-aluno através dos bilhetes orientadores é o de auxiliar o discente em atividades discursivas que envolvam uma escrita significativa. (GUIMARÃES; DORNELLES, 2013, p. 248)

Assim, cada bilhete orientador foi individual e único, esperando que de fato os alunos se sintam instigados a interagir com o discurso do professor nos bilhetes, através de seus contos. Os bilhetes orientadores redigidos para as alunas e para os demais alunos encontram-se no apêndice C.

Tabela 21
Dimensões da performance discente quanto ao
uso das sugestões do bilhete orientador

| Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|---|--|---|
| Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se que o aluno atentou-se à grande parte das sugestões do bilhete orientador, aprimorando sua produção escrita, inclusive sua ortografia. | O aluno usou algumas sugestões do bilhete orientador, mas permanece com problemas cuja solução estavam sugeridas no bilhete. | O aluno não usou nenhuma sugestão do bilhete orientador, permanecendo seu conto com os mesmos problemas de escrita. |
| () | () | () |

No bilhete orientador da aluna Rafaela há a sugestão de organizar o texto quanto à paragrafação:

- "Fiquei feliz com a organização dos parágrafos! Tem mais aprimoramentos que podes fazer na divisão de parágrafos, mas fica tranquila que eu vou te orientando ao longo do bilhete."

Porém, foi possível observar pela tabela de número 10 que a aluna mostrou pouco progresso na escrita ou reescrita quanto à paragrafação. Considerou, portanto, apenas algumas orientações do bilhete como mudar de parágrafo após o trecho "ficou *pindurado* em um galho", que a aluna aplicou em sua reescrita:

- "Acredito que após o trecho: 'ficou pendurado em um galho', podes pôr um ponto final e organizar o restante do conto num novo parágrafo, pois a partir desse fato, as ações já começam a se encaminhar para o desfecho, que é outro momento da narrativa."

Alertei a aluna também quanto ao uso das letras iniciais maiúsculas e minúsculas.

- "Percebi que tens um cuidado com o uso da letra maiúscula, mas podes cuidar mais ainda observando a inicial de nomes próprios, início de parágrafo e observando também palavras que estão no meio de frases e necessitam de inicial minúscula, porém, usaste maiúscula nessas palavras."

Notei uma preocupação com inícios de frases e nomes próprios, pois a aluna nomeou o personagem, chamando-o de "Henrique". O problema que ainda persiste é o uso de maiúsculas iniciais sem necessidade no meio do texto.

Também chamei a atenção da aluna para o uso da pontuação: tanto o ponto final que apareceu somente no final do conto na produção escrita, quanto da vírgula que estava bem utilizada nas descrições, mas não na sequência de ações do conto, orientando também para o uso da palavra "e" ao final das enumerações.

- "Senti falta do ponto final no teu conto. Quanto à vírgula, percebi que usas muito bem para enumerar adjetivos quando estás descrevendo alguma coisa: a floresta, a noite e o lobo, por exemplo. Mas também preciso que separe por vírgula as ações do conto, por exemplo: andou, encontrou, ficou pendurado, inventou, caiu, levantou-se, começou a caminhar, caiu, encontrou, etc. Só vais usar o "e" antes da última coisa que vais falar na frase ou no parágrafo."

A tabela 16 dessa análise traz o resultado quanto à pontuação nos textos das alunas e mostra que a escrita de Rafaela necessita melhoras quanto á essa questão, pois melhorou em parte essas questões.

Alertei quanto à repetição dos adjetivos "sombria" e "escura" atribuídos à noite e à floresta.

- "Percebi que tua situação inicial está bem construída, tem descrição da floresta, da noite e do menino. Cuida para que tu não repitas os adjetivos: nota que tanto a noite como a floresta tu descreveste como 'sombria' e 'escura'".

A aluna eliminou a repetição de escura, mas tornou a repetir o adjetivo "sombria" para os dois substantivos caracterizados, acatando em parte a sugestão do bilhete orientador.

Quanto ao uso do bilhete orientador pela aluna Joseane, pode-se começar analisando pela sugestão da melhora na pontuação.

- "Percebi que usaste vírgulas no teu conto, um sinal de pontuação que ajuda o leitor a entender a história. Porém, estás usando vírgulas demais, até onde não é preciso. Se tu prestares atenção no uso da vírgula nas enumerações, já vais melhorar bastante a pontuação do teu texto. Por exemplo: separar as características da floreta (como já fizeste), do lobo e da noite ou para separar as ações do menino ao andar pela floresta."

Como se pode observar na tabela 16, a pontuação do texto de Joseane necessita melhoras, mostrando que ela não seguiu, pelo menos não por completo, as instruções do bilhete.

Quanto ao uso das letras iniciais maiúsculas usadas sem necessidade no meio do texto, observei que a aluna não progrediu, pois aumentou a incidência dessa ocorrência. As orientações dadas no bilhete quanto a isso foram:

- "Também é necessário cuidares o uso da letra inicial maiúscula, pois a usas em meio de frase, quando não é necessária."

Alertei a aluna quanto á paragrafação:

- "Quanto aos parágrafos, percebo que não fizeste divisão nenhuma. Para teu leitor, essa falta de divisão não torna o texto tão interessante quanto poderia ser, pois falta organização. Então, podes criar teus parágrafos com base nos momentos da narrativa como vou te explicar a seguir ao longo dos meus parágrafos seguintes."

No entanto, pode-se observar pela tabela 11 que esse item foi considerado como insatisfatório na produção da aluna. Observa-se que fez apenas uma fragmentação na estrutura da reescrita, não condizendo com a fragmentação sugerida no bilhete que ia de encontro aos momentos da narrativa.

Sugeri que a aluna trocasse o artigo "o" por "um", pois determinava o substantivo "menino" bem no começo da situação inicial do texto, quando ela nem

havia falado sobre esse personagem ainda. Faço um apelo para que ela pense no leitor de seu conto. "A professora desloca a aluna para a posição de leitora, mobilizando a estudante para a função social da escrita (RODRIGUES, 2002)" (GUIMARÃES; DORNELLES, 2013, p. 256). Essa sugestão foi acatada com êxito pela aluna.

- "Quando comesças o conto, falas em "O menino", mas tu já tinhas falado nesse menino antes para teu leitor? Não, né? Afinal, teu conto está recém iniciando. Acho que o uso do artigo indefinido "um" seria melhor nesse momento."

E apesar das descrições terem sido consideradas satisfatórias no geral no conto de Joseane, fiz uma observação no bilhete quanto à ausência da descrição da noite no seu conto, elemento esse que tem importância por compor o título da aluna, tentando novamente resgatar a função social da escrita através da colocação da aluna no lugar de leitora:

- "Em relação à "noite", ela faz parte do título da tua história, o que indica que é muito importante para teu conto, porém tu não falas nada sobre a noite no teu texto. Teu leitor pode ficar se perguntando sobre isso. Podes descrever a noite, na situação inicial do teu texto".

Mesmo assim, a aluna permaneceu deixando seu conto sem essa descrição. Porém, pedindo que a aluna considerasse seu leitor, sugeri que descrevesse o lobo, e ela inseriu na reescrita essa descrição:

- "O clímax do conflito, ou seja, a parte mais emocionante da história é o aparecimento do lobo. Mas, para que esse momento seja emocionante para teu leitor também, precisas investir mais na construção desse momento. Por exemplo, na página 21, observei que descreveste o animal, mas não usaste essa descrição no teu conto."

Alertei a aluna para a repetição de palavras e o uso de recursos que as eliminassem:

- "Cuida as palavras e expressões que acabaste repetindo durante o conto e encontra uma alternativa para não haver repetições que tornem a leitura do teu conto cansativa."

Observando a tabela 20, pode-se ver que a aluna investiu satisfatoriamente nos recursos coesivos, mostrando que levou em consideração as recomendações do bilhete.

Fiz sugestões de investimento no clímax do conflito, realizando questionamentos que poderiam ser respondidos através do enriquecimento desse momento da narrativa, mas a aluna não aprimorou esse trecho em sua reescrita.

- "o leitor pode se perguntar: onde o menino encontrou o lobo? O lobo também viu o menino? Por que o menino se assustou: foi somente porque viu a fera? Como que o menino se afastou do lobo: ele tinha poderes de criar asas, ou ele saiu correndo, ou ele atacou o lobo e venceu... o que houve?"

No entanto, sugeri investimentos para o desfecho q a aluna usou em parte, como, por exemplo, mencionar para seu leitor que era um pesadelo que fez o aluno vivenciar todas as situações da história.

- "Foi muito legal tua construção desse momento da narrativa, adorei principalmente porque falas dos sentimentos e intenções do menino: 'acaba se assustando', 'que ele achava que certamente ia se proteger' e 'como era muito curioso'. Mas acredito que possas detalhar mais os fatos para teu leitor para que ele entenda, por exemplo, por que o menino saiu voando, que bolinha vermelha era essa, por que o menino lembra se ele já havia acordado lá no início do conto, ou seja, explicar que era tudo um pesadelo e o que ele faz quando lembra".

Guimarães; Dornelles (2013, p.253) relatam que durante a execução de uma sequência didática que realizaram para avaliar a interação escrita entre professora e alunos, os alunos, quando receberam de volta seus textos com os bilhetes orientadores, compararam uns com os outros, percebendo a singularidade de cada um. Isso aconteceu durante a aplicação do meu material de ensino também; os alunos compararam a extensão dos bilhetes e o que dizia em cada um. O que faz eu

repensar sobre o tamanho dos bilhetes, pois os alunos relacionavam à extensão com o número de coisas que havia para arrumar.

Mas a questão é que ao elaborar os bilhetes, eu procurava enaltecer os pontos positivos da produção do aluno, equilibrando com as sugestões, o que deixava o bilhete extenso. Mas, como explica Fuzer (2012), essa é uma estratégia motivacional importante para que o aluno continue aplicando esforços em sua escrita:

Esse procedimento tem caráter motivacional, já que, de acordo com Nascimento (2009), é uma forma de reconhecimento do esforço e das melhorias já realizadas pelo aluno ao longo do processo de produção. Isso também ajuda a predispor o escritor a continuar investindo energia para seguir as orientações propostas no bilhete a fim de qualificar o texto na próxima versão. (FUZER, 2012, p.229)

Quanto à ortografia, nenhuma das duas alunas apresentou uma avaliação satisfatória mediante a tabela 18, não atentando, ou atentando em parte para as palavras usadas por mim no bilhete para que elas as usassem com a escrita de acordo com as convenções ortográficas.

As alunas Rafaela e Joseane atenderam em parte às sugestões do bilhete orientador, podendo ter aprimorado mais suas produções escritas em relação a vários fatores analisados nas tabelas.

Na aplicação da pesquisa de Guimarães e Dornelles (2013), as autoras também encontraram esse tipo de ocorrência, em que não houve indícios de que as sugestões do bilhete orientador interferiram na produção dos alunos.



A partir da análise dos artigos de opinião dos alunos, a qual objetivava investigar os impactos dos bilhetes orientadores na reescrita de seus textos, foi possível observar três reações diferentes nas produções textuais dos estudantes. Este fato permitiu-nos categorizar as respostas às orientações para reescrita em três tipos: (a) *Desconsideração das orientações*: quando não há evidências de que as sugestões do bilhete orientador interferiram na reescrita dos textos; (b) *Mudança de posicionamento*: quando o posicionamento dos alunos mudou em relação à questão polêmica; (c) *Manutenção de posicionamento*: quando o posicionamento dos alunos foi mantido em relação à questão polêmica e seguidas a grande maioria das orientações dadas. (GUIMARÃES; DORNELLES, 2013, p. 253)

Quanto às alunas Rafaela e Juliana, pode-se dizer que elas desconsideraram em parte as orientações dos bilhetes, já que houve algumas evidências de aprimoramento da reescrita com base nas sugestões do bilhete, embora pudessem

ter investido mais na sua produção, considerando os apontamentos presentes no bilhete orientador.

A tabela 22, analisa as dimensões da performance discente quanto à socialização dos contos. Essa socialização é baseada na participação da leitura dos contos em um grupo de uma rede social na internet, à qual todos os alunos foram inseridos para que pudessem participar.

Tabela 22
Dimensões da performance discente quanto à socialização dos contos

| Objetivo específico da pesquisa: Progresso discente individual na produção escrita da amostra analisada de dois alunos | | |
|--|---|--|
| Objetivo específico pedagógico: Socializar os contos produzidos | | |
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| O aluno visitou o grupo formado numa rede social para curtir e comentar (recursos próprios dessa página da internet) pelo menos um conto dos colegas. () | O aluno visitou o grupo formado numa rede social, mas somente visualizou ou curtiu (recursos próprios dessa página da internet) alguns contos, sem realizar comentários. ()  | O aluno não chegou a visitar o grupo formado numa rede social para fins de socialização dos contos. ()  |

Antes de mencionar a performance das alunas analisadas, vou mencionar a performance da atividade. Ela intencionava socializar os contos entre os próprios alunos, porém teve vários percalços, como o uso de computadores do laboratório de informática da escola. Dentre essas máquinas, apenas duas conectaram-se à internet e ao site utilizado, porém o sinal de rede estava com problemas, o que impossibilitou os alunos de realizarem os comentários solicitados na atividade que contava com uma tabela orientadora dos comentários que poderiam ser feitos de acordo com a avaliação dos próprios alunos. Além disso, os alunos relataram dificuldade em acesso à internet e a outros dispositivos para interagir no grupo da rede social.

A aluna Rafaela visualizou e curtiu vários contos. Já a aluna Joseane, nem acessou o grupo, não visualizando nenhum conto. O que as duas têm em comum é que nenhuma fez comentários, que era o ápice da socialização, pois eles poderiam

usar o que aprenderam para dizer algo sobre o conto do colega, contribuindo para o crescimento da sua produção escrita e socializando o que foi produzido.

Na turma, utilizando recursos próprios, somente três alunas comentaram os textos e em torno de nove alunos visualizaram o grupo. Dependendo do texto, percebe-se de três a seis curtidas geralmente. A figura a seguir, mostra uma das três alunas que comentaram algum conto do grupo.

Figura 34 - Socialização no grupo de rede social.



Fonte: A autora

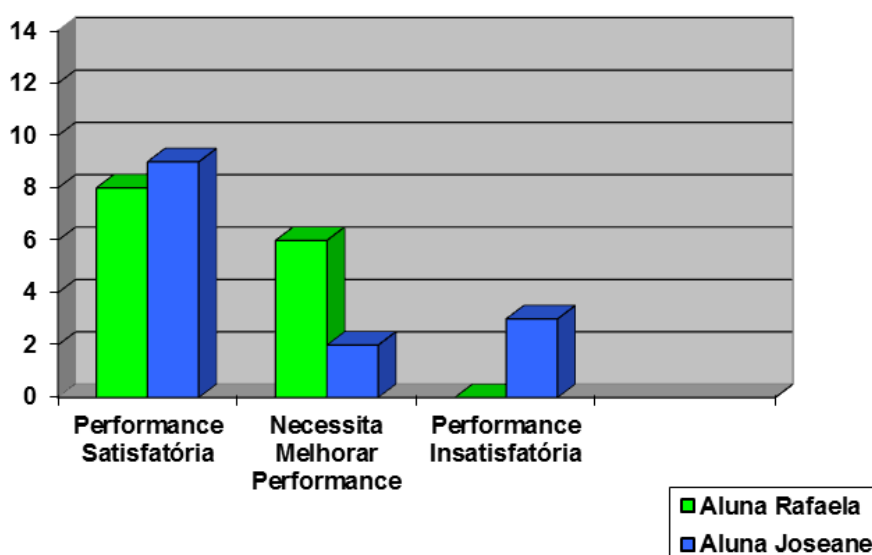
Contudo, pode-se dizer das duas alunas analisadas que não tiveram um desempenho satisfatório nessa atividade e que pelo menos Rafaela interagiu em parte nessa atividade. É possível afirmar em relação à proposta que seu objetivo não foi de todo perdido, afinal alunos visitaram o grupo, curtiram textos e comentaram-nos, ainda que em número não muito expressivo. Além disso, a atividade de reescrita também considero como uma atividade de socialização. Afinal, os alunos leram o conto dos colegas, interagiram dando opiniões e, como ao longo das aulas que usaram para desenvolver a atividade tive que realizar remanejamento das duplas em função das faltas, os alunos acabaram tendo oportunidade de interagir com mais de um texto dos colegas.

Além disso, quando não tivemos sucesso com o uso do laboratório, propus que trocassem as unidades uns com os outros para poderem ler em aula o texto do colega que pretendiam comentar na rede social e assim os alunos fizeram. Alguns anotaram em seu caderno os comentários que fariam, mas não chegaram a passar para a página da internet.

Ruiz (1998, p. 13) explica que essa preocupação por parte dos professores com a socialização dos alunos é algo positivo e adequado. Desde que não fique a proposta voltada ao docente ser o único interlocutor da produção escrita revisada e reescrita dos alunos, a socialização pode se dar pela simples leitura oralizada pela classe, ou pela divulgação dos textos. Essa divulgação pode acontecer através de publicações para um público mais próximo como família e amigos ou em meios de comunicação municipais ou regionais como o jornal (cf. RUIZ, 1998, p. 13). Então, segundo a colocação das possibilidades de socialização que traz a autora, posso afirmar que houve socialização dos contos produzidos em minha aplicação no geral da turma, uma vez que eu não fui a única interlocutora da escrita dos meus alunos.

A seguir, apresento o gráfico com os resultados finais de cada um dos descritores e de cada uma das alunas.

Figura 35 - Performance Discente



Fonte: A autora

Pode-se observar, quanto a performances insatisfatórias que a aluna Rafaela não apresentou esse tipo de resultado na análise, expresso nas tabelas. A aluna Joseane obteve essa avaliação em três tabelas, mas não foi o seu maior resultado.

Tanto Rafaela quanto Joseane apresentaram itens a melhorar, sendo que o resultado de Rafaela mostra que precisa aprimorar mais coisas que Joseane, apesar de Rafaela não ter apresentado nenhum item insatisfatório.

Vale apontar o histórico escolar de cada aluna: a aluna Rafaela não apresenta histórico de reprovação, enquanto a aluna Joseane, sim. Essa última aluna, inclusive, apresenta, por ter 15 anos, distorção idade-série. Aqui, avalio não se essa realidade influenciou nos resultados, mas considero muito satisfatório o fato de que os resultados da aluna Rafaela foram em sua maioria satisfatórios e os da aluna Joseane, apesar de seu histórico escolar, não teve uma diferença discrepante, apesar da aluna Rafaela não ter reprovado nenhum ano e não apresentar distorção idade-série.

Os resultados positivos estão nos dados referentes à performance satisfatória das alunas. Tanto para Joseane, quanto para Rafaela, os resultados satisfatórios foram os mais expressivos.

Para mim, esse gráfico, através do desempenho das alunas, mostra que, apesar de algumas questões necessitarem de melhoras e outras terem sido insatisfatórias, uma grande parte, a maioria apresentou resultados satisfatórios.

Depreendo desses resultados que posso aprimorar o meu material de ensino pedagógico autoral para possibilitar uma maior incidência de resultados satisfatórios.

Avalio que os objetivos específicos pedagógicos foram atingidos, mesmo que tenha sido observada a necessidade de investimento, de aprimoramento nas práticas que levaram a alcançar esses objetivos.

Engajamento de estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação






Nesta seção da análise e discussão dos dados, me dedico a verificar o segundo objetivo de pesquisa "analisar engajamento de estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação" e a sua consecução. Para

isso, primeiramente, uso as autoavaliações dos alunos preenchidas ao final de dois períodos em uma mesma manhã ou ao final de uma atividade mais extensa. A "Ficha de autoavaliação dos alunos e avaliação discente das atividades do material de ensino autoral "Buu!" pode ser verificada no apêndice B.

A tabela 23 mostra o resultado do preenchimento objetivo da primeira parte das autoavaliações por todos os alunos, em todas as atividades. Nessa parte da autoavaliação, os alunos deveriam marcar uma em três opções de participação nas atividades. O item sinalado com o círculo laranja teve percentual maior de marcação.

Tabela 23

Engajamento geral dos alunos nas atividades com base na autoavaliação objetiva

| Dimensões do engajamento | Satisfatório | Necessita melhoras | Insatisfatório |
|------------------------------------|--|---|---|
| Atenção às atividades em aula | Os estudantes relataram ter estado atentos às atividades da aula.  () | Os estudantes relataram ter estado em parte atentos às atividades da aula. () | Os estudantes relataram não ter estado atentos às atividades da aula. () |
| Participação durante as atividades | Os estudantes relataram que participaram das atividades.  () | Os estudantes relataram que participaram em parte das atividades. () | Os estudantes relataram que não participaram das atividades. () |
| Resposta às perguntas realizadas | Os estudantes relataram que responderam as perguntas realizadas.  () | Os estudantes relataram que responderam em parte as perguntas realizadas. () | Os estudantes relataram que não responderam as perguntas realizadas. () |
| Interação com os colegas | Os estudantes relataram que interagiram com os colegas.  () | Os estudantes relataram que interagiram em parte com os colegas. () | Os estudantes relataram que não interagiram com os colegas. () |
| Solução de dúvidas | Os estudantes relataram que quando tiveram dúvida as tiraram.  Os estudantes relataram que não tiveram dúvidas. () | | Os estudantes relataram que quando tiveram dúvida desistiram de solucioná-las. () |

Além dos dados obtidos com a primeira parte das autoavaliações, a análise do engajamento discente contará com a observação das respostas dissertativas das autoavaliações e com as transcrições de trechos das aulas. Os gráficos ao longo dessa seção ilustram os resultados da tabela 23 para analisar evidências satisfatórias de engajamento discente.

Souza Leão (2013) preocupa-se com ações docentes que promovam o engajamento de alunos em contexto *on-line*. Sua pesquisa visa contribuir para a promoção do engajamento discente através de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores à distância do curso em que também atua como docente. Apesar de eu analisar o engajamento dos alunos frente à aplicação presencial do material de ensino elaborado por mim, compartilho sua preocupação com a presença do engajamento discente para o sucesso da aprendizagem.

Segundo a autora, as pesquisas sobre engajamento debruçam-se sobre alunos do Ensino Fundamental a Médio, fundamentalmente, considerando o desengajamento o principal motivo de evasão escolar e do insucesso em atingir resultados desejados entre os alunos. Relata também que questões indisciplinadas posteriormente foram associadas à falta de engajamento (cf. SOUZA LEÃO, 2013, p. 26).

Chapman (2003) também mostra que o processo de aprendizagem tem sido uma principal preocupação e relata que muitos estudos têm enfatizado o papel que fatores relativos à aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades têm nesse processo, principalmente os associados com o engajamento dos alunos.

Em sua pesquisa, Souza Leão (2013, p.27) aponta a dedicação de alguns autores em torno da aferição, para além da análise de dados quantitativos, do "engajamento dos alunos nas tarefas realizadas em sala de aula". Para isso, cita Chapman (2003) e sua organização de procedimentos para a observação desses dados: "Chapman (2003) agrupou os diferentes procedimentos, de várias pesquisas, em questionários de autorrelato, questionários com escalas definidas, análise de amostras, observação direta e estudos de caso." (SOUZA LEÃO, 2013, p. 27).

Para minha pesquisa, adoto os seguintes procedimentos citados pela autora para análise dos dados: "análise de amostras" e "observação direta".

A análise de amostras dessa dissertação foi aplicada conforme ficha no apêndice B - Ficha de autoavaliação dos alunos e avaliação discente das atividades

do material de ensino autoral "Buu!" Já a observação direta, consiste em observar as gravações das aulas feitas em áudio.

Segundo Chapman (2003, p. 6), educadores têm usado combinações de aferições para ter acesso a níveis de engajamento na aprendizagem das atividades. Conforme a autora, a eficácia de métodos como "análise de amostras" depende do uso de tarefas estruturadas e adequáveis e rubricas de pontuação. De acordo com um exemplo da pesquisadora, uma rubrica pode incluir critérios de evidência de solução de problemas, planejamento e auto-avaliação do trabalho.

Em relação à observação direta, Chapman (2003, p.5) explica que podem ser usadas para confirmar os autorrelatos dos alunos de engajamento em tarefas de aprendizagem. Segundo a autora, nesses métodos, o observador grava se um comportamento foi presente ou ausente no momento que o intervalo de tempo termina. Esse método, de acordo com a pesquisadora, trabalha com intervalos de tempo de análise. No meu caso, vou observar intervalos de tempo não específicos, mas que tenham a duração das atividades desenvolvidas em aula. Usando esse método, como orienta Chapman (2003, p.5), os alunos são avaliados como engajados ou desengajados de acordo com as observações realizadas desse aluno no intervalo de tempo analisado. Além disso, pode um aluno ou mais em específico ser analisado, no entanto, nessa pesquisa, para fins de aferição do engajamento, a participação dos alunos em geral, aleatoriamente será observada.

Com esses métodos de aferição, avalio se houve engajamento discente ou não cruzando os dados coletados. Os indicadores positivos de engajamento estão ligados às suas três dimensões, conforme as pesquisas de Fredericks et al. (2004), também adotadas por Souza Leão (2003):

Neste trabalho, adotarei a classificação de Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), bastante difundida, que descreve três dimensões para o conceito de engajamento: comportamental, cognitivo e emocional, que são processos inter-relacionados. (SOUZA LEÃO, 2013, p. 26)

De acordo com Fredricks et al. (2004, p.62), as definições dos três tipos de engajamento variam e se sobrepõe. Mesmo definindo cada tipo separadamente, os autores percebem que os estudos os combinam.

Os pesquisadores explicam que o engajamento comportamental, (FREDRICKS et al., 2004, p.62) é comumente definido em três tipos: conduta

positiva, envolvimento em tarefas escolares e de aprendizagem e participação em atividades relacionadas à escola.

Segundo os autores, o envolvimento em tarefas escolares e de aprendizagem inclui esforço, persistência, concentração, atenção, fazer perguntas, e contribuir para as discussões em sala de aula. É esse tipo de engajamento comportamental que verifico através dos meus dados analisados: fichas de autoavaliação e áudios de gravação das aulas em que apliquei o material de ensino.

Dessa forma, acredito que as seguintes perguntas formuladas para os alunos na ficha de autoavaliação contemplem a análise referente ao engajamento comportamental: "Estive atento às atividades da aulas?"; "Participei das atividades?"; "Respondi às perguntas realizadas?"; "Interagi com os colegas?" e a questão que pergunta sobre o que o aluno fez quando teve dúvidas. Além disso, as participações nas discussões em sala de aula também podem ser observadas através de excertos das gravações.

Quanto ao engajamento emocional, (FREDRICKS et al., 2004, p.63) os pesquisadores explicam que esse tipo de engajamento refere-se a reações afetivas na sala de aula, incluindo interesse, tédio, felicidade, tristeza e ansiedade. Segundo os autores, as pesquisas em torno desse tipo de engajamento e que incluem essas emoções, examinam sentimentos em relação à escola e incluem perguntas sobre gostar ou não da escola, do professor ou do trabalho, por exemplo.

Por isso, acredito que questões presentes na ficha como "Vamos repetir isso porque eu gostei!" e observação das aulas oferecem meios de verificar o engajamento ou não dos alunos, levando em conta o engajamento emocional.

Quanto ao engajamento cognitivo, Fredricks et al. (2004, p.64) explicam que a literatura referente à aprendizagem define esse tipo de engajamento em termos dos alunos serem estratégicos e autorregulados. Os alunos descritos como engajados cognitivamente, segundo os autores, usam estratégias metacognitivas para planejar, monitorar e avaliar sua cognição enquanto resolvem as atividades. Além disso, controlam seus esforços na tarefa através da persistência e ao evitar distrações.

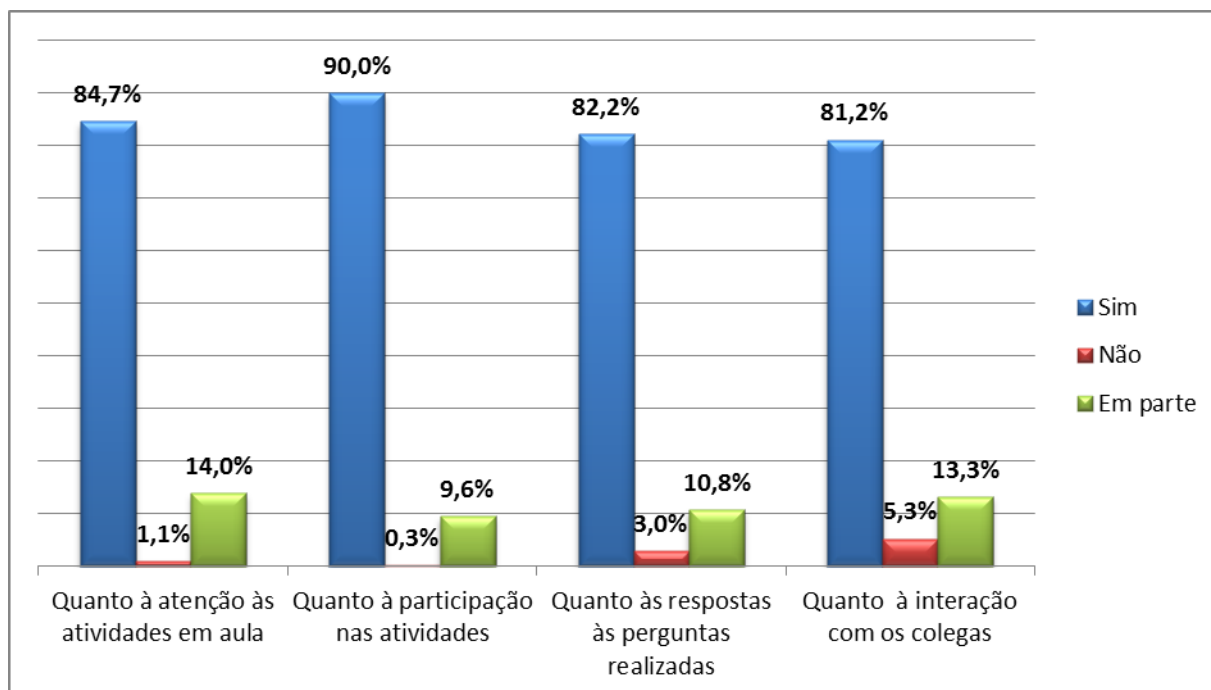
Logo, penso que questões da ficha de autoavaliação como "Estive atento às atividades em aula?", "Quando tive dúvidas (tirei, desisti, não as tive)", "Eu acho que isso é fácil/difícil:" e "Vamos fazer isso de novo porque eu ainda não aprendi muito bem" levantam dados que ajudam a analisar o engajamento a partir de um aspecto

cognitivo. Ademais, a análise das gravações das aulas podem igualmente revelar evidências positivas de engajamento cognitivo por parte dos alunos.

Acredito que tenha sido possível perceber que um mesmo item da ficha pode ser usado para avaliar mais de um tipo de engajamento. Fredricks et al. (2004, p.69) explicam que "distinções conceituais são confusas porque itens similares são usados para acessar diferentes tipos de engajamento". Além disso, exemplificam como isso pode acontecer: "questões sobre preferência e persistência por trabalho árduo são incluídas como indicadores de ambos engajamento comportamental (Finn et al., 1995) e engajamento cognitivo (Connell & Wellborn, 1991)". Por esse motivo, apesar de trazer os conceitos dos tipos de engajamento apresentados por Fredricks et al. (2004), não desenvolvo minha análise dos resultados com base nos tipos de engajamento separadamente, mas sim, como um todo, levando em consideração que são inter-relacionados e combinados, conforme explicam os autores.

Pela tabela 23 que mostra o engajamento geral dos alunos nas atividades com base na parte objetiva da ficha de autoavaliação, pôde-se ver que os alunos corresponderam satisfatoriamente a itens como atenção, participação, resposta às perguntas realizadas, interação com os colegas e solução de dúvidas. O gráfico abaixo mostra quantitativamente um resultado mais minucioso dos resultados, mostrando que há indicadores negativos de engajamento também.

Figura 36 - Respostas dos alunos nas fichas de autoavaliação



Fonte: A autora

No entanto, os indicadores negativos quantitativamente mostram uma oscilação muito pequena de presença de resultados insatisfatórios, mostrando que a maioria dos alunos, na maior parte das vezes, correspondeu satisfatoriamente às atividades desenvolvidas em aula.

Como também apareceram resultados de que é necessário haver melhoras em função dos alunos terem se envolvido em parte nas atividades com atenção, participação, respostas e interação com os colegas, será gerado uma reformulação no material de ensino autoral produzido, cuja análise será realizada na próxima seção.

Como em 84,7% dos casos houve atenção às atividades em aula, pode-se considerar esse resultado como satisfatório e como um indicativo positivo de engajamento, pois atenção é um dos itens que mostra envolvimento em tarefas escolares, evitando distrações.

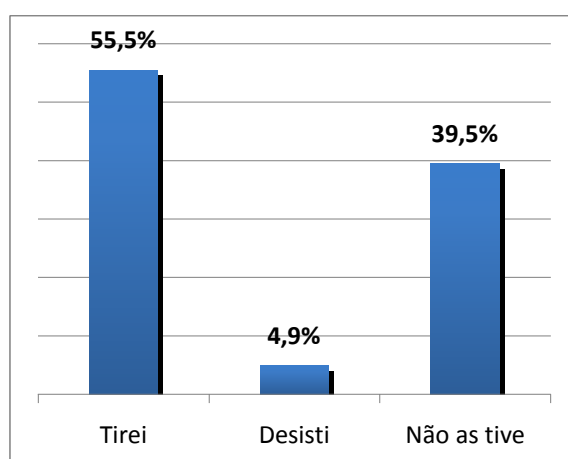
Quanto à participação durante as atividades em aula, em 90% das atividades, a maioria dos alunos relatou ter participado delas, o que satisfatoriamente indica engajamento, afinal, mostra também que o aluno envolveu-se nas tarefas da aula e, ao participar, foi persistente, mantendo a atenção ao que foi proposto nas atividades.

O índice de casos em que os alunos responderam às perguntas realizadas foi de 82,2% das vezes. Também é uma quantidade satisfatória, até mesmo por ter sido uma resposta afirmativa à maioria das ocorrências. Essa porcentagem também é um indicativo de engajamento, pois mostra que o aluno não se distraiu, indicando tanto um engajamento cognitivo quanto comportamental.

Em 81,2% dos casos houve confirmação de interação. Esse percentual de um item de cunho comportamental é satisfatório, indicando engajamento através da interação com os colegas.

O gráfico a seguir mostra os resultados referentes à solução de dúvidas dos alunos durante a aplicação das atividades do material de ensino autoral.

Figura 37 - Quando tive dúvidas:



Fonte: A autora

Considereei como satisfatório qualquer uma das duas respostas: "não as tive" e "tirei". A primeira por indicar facilidade de aprendizagem por parte do aluno, ou em função da atividade ser bem aplicada, tanto da perspectiva da elaboração quanto do desenvolvimento em sala de aula. A opção "desisti" foi classificada como insatisfatória, por indicar que não houve interesse ou atenção por parte do aluno, mostrando falta de envolvimento com as atividades em aula.

Algo interessante sobre essas autoavaliações é que o professor pode intervir ao longo da execução do material didático, procurando o aluno, por exemplo, para ajudá-lo nas dúvidas que ele relatou ter desistido de solucionar.

No caso dessa pesquisa, o fato de os alunos não terem tido dúvidas ou terem-nas tirado quando surgiram, mostra envolvimento, tanto comportamental quanto cognitivo, evidenciando engajamento.

Podem-se notar essas atitudes através da observação das aulas que foram gravadas em áudio. No excerto a seguir, pode-se constatar a atenção e participação durante a atividade, os alunos interagindo uns com os outros, as respostas às perguntas realizadas e momento em que uma possível dúvida é solucionada.

Nessa atividade, os alunos reescreveram o mesmo trecho que compunha o clímax do conflito do conto de algum dos colegas, sem autoria revelada. Eu entreguei o trecho impresso a cada aluno para que colassem no material de ensino e realizassem a revisão logo abaixo, sugerindo melhoramentos para o conto. Depois, verifiquei coletivamente as melhorias sugeridas por todos os alunos, construindo um clímax composto pelas sugestões de todos os alunos.

As convenções para transcrição dos áudios dos alunos e dos meus vídeos-relato conforme Irala (2011) são:

Quadro 3 - Convenções para transcrição de áudio

| | |
|------------------|---|
| (2") | Medida em segundos das pausas mais extensas. |
| (.) | Pausa breve |
| :: | Extensão de um som vocálico |
| <u>Ejemplo</u> | Letras ou palavras sublinhadas indicam ênfase |
| / | Truncamento de palavras ou desvios sintáticos |
| (()) | Comentário do transcritor |
| <i>Áhã, é, e</i> | Itálico (som emitido pelo aparelho fonador sem que faça parte da construção sintática e/ou semântica do contexto em questão). |
| >ejemplo< | Quando se expressa uma palavra ou enunciado de forma mais acelerada que as palavras ou enunciados vizinhos. |

Fonte: (Irala, 2011)

Excerto 1. Revisão coletiva da escrita do clímax do conflito. (áudio da aula 06/06 - 00:03:38 - 00:05:40)

Professora: Então vamos ver aqui, ó: "Encontrou um lobo e o lobo começou a "rusna" para ele aí de repente tudo girou" ((esse trecho

foi escrito originalmente da seguinte forma pelo aluno: "Encontrou um lobo e o lobo começou a 'rusna' para ele aí 'derrepente' tudo girou")), esse foi o trechinho que a profe colocou pra vocês. Pontuação (.) que que vocês colocariam de pontuação aí?

Aluno 1: No girou, ponto.

Professora: No girou, ponto final, /ó/.

Aluno 2: Tem que botar naquele "e o lobo" (.) não. E o lobo (.) bota vírgula.

Aluno 3: Encontrou um lobo e o lobo.

Aluno 4: Tira o "e".

Professora: Então, tira o "e" e põe vírgula, é isso? E o que tu /sugeriu/, Cláudio⁵⁵?

Aluna 5: Tira o lobo. ((Aluna informou o que o colega havia respondido))

Aluno 4: Tira o "o", /sora/.

Professora: Tira o "o". Então, "encontrou um lobo (.) lobo começou a rosar"?

Aluno 4: ((Antes de ele falar, dois colegas falaram juntos, ficando inaudíveis suas falas.)) Não, tira o lobo.

Professora: Tira o lobo? "Encontrou um lobo (.) começou a rosar (.) Mas aí ficou meio confuso.

Aluno 1: Não ele começou a rosar. ((Outros alunos sugeriram junto, não sendo possível captar com clareza suas falas.))

Aluna 5: Bota o "e" de novo.

Aluno 2: Tira o "lobo" e bota o "e".

Aluno 3: Hein, professora, só bota o "lobo" e "e", professora.

⁵⁵ Lembrando que, inclusive nos excertos das transcrições, os nomes são fictícios.

Professora: "O lobo" e "e"? (.) "Encontrou um lobo e começou a rosnar pra ele". Parece ainda que é o menino que começou a rosnar, como é que a gente vai deixar claro que não é o menino?

Alunos: ((Algumas falas juntas e em volume baixo, como que ensaiando o que sugeririam)) E o lobo começou a rosnar. ((Alguns falaram juntos.))

Aluno 2: Tira o primeiro lobo.

Professora: "E o lobo começou a rosnar" (.) É a mesma coisa que "tava". ((Alguns alunos falam juntos ao fundo de forma que não houve clareza, não permitindo a transcrição exata.)) "E esse lobo", ah, legal (.) que retoma o lobo (.) "E esse lobo começou a rosnar" (.) Ótimo (.) melhorou. Que outras coisas a gente poderia fazer também?

Aluno 2: Ele (.)

Professora: "Encontrou um lobo e ele começou a rosnar"? Bom, esse "ele" pode ser tanto o lobo quanto o (.)

Alunos: ((Juntos.)) Menino.

Professora: Menino (.) Pois é (.) E aí? Ele fica ((Aluno interrompe com ideia.))

Aluno 1: Coloca "a fera" no meio.

Professora: "E a fera::, legal!" ((Alguns alunos falam juntos, refletindo a possibilidade da palavra)) É uma forma de eu me referir ao lobo sem repetir a palavra "lobo".

Eu comecei pedindo sugestões de correção do uso da pontuação. Os alunos primeiramente pensaram no uso do ponto final, usando um conhecimento prévio para melhorar algo que estão construindo. Conforme Chapman (2003,p. 2), conectar conhecimento prévio com novos materiais é uma estratégia do engajamento cognitivo.

Na sequência, pensaram no uso da vírgula, não por convenções da pontuação, mas por necessidade de eliminar uma repetição de vocábulo. Em seguida, assim que a questão da pontuação foi sugerida, mas vendo que o problema da repetição não estava totalmente resolvido, os alunos começaram a tecer hipóteses de que recursos poderiam lançar mão para resolver a repetição que não lhes agradou.

Com essas reflexões, os alunos sugeriram alguns recursos de coesão como o uso de pronomes, referindo-se a um substantivo já mencionado, elipse, quando tentaram eliminar a palavra lobo já utilizada no trecho e um outro substantivo que se referisse a lobo: "fera", ou seja, um hiperônimo. Eu mostrava a viabilidade de cada recurso sugerido naquele contexto. Nos minutos seguintes, refleti sobre questões ortográficas e, finalmente, ouvi individualmente as sugestões de ampliação do trecho revisado.

Nesse excerto percebe-se a atenção dos alunos em aula. O tempo analisado de dois minutos e dois segundos pode parecer quantitativamente curto, mas o envolvimento dos alunos com a tarefa é constante nesse período. Não foi necessário chamar a atenção de ninguém nem corrigir distrações. Apesar de num primeiro olhar parecer que cinco alunos é um número pequeno de participação, observei na gravação que muitos, além dos cinco, respondiam às perguntas ou davam sugestões quando vários falavam juntos, acredito que sentiam mais confiança do que falar separadamente.

Uns complementavam o que o colega havia dito, outros estavam atentos ao que o colega havia sugerido e repetiam para mim quando eu solicitava, mostrando interação com os colegas durante a atividade.

Esse excerto, portanto, exemplifica, com a minha análise, a avaliação realizada pelos próprios alunos nas fichas em relação ao seu envolvimento em aula, comprovando a presença satisfatória durante a aplicação do material de ensino de elementos como atenção, participação, resposta às perguntas realizadas e interação com os colegas, servindo como mais um indicativo positivo de engajamento.

Pelas respostas dissertativas dos alunos nas fichas de autoavaliação, também se pode perceber indícios de engajamento por parte dos discentes. Nos primeiros preenchimentos das fichas, percebi que os alunos não se debruçavam muito em preenchê-las com detalhes, usando palavras que resumissem consideravelmente suas respostas. Por exemplo: para o campo: "Eu acho que isso é

fácil/difícil:" alguns preenchiem: "Tudo./Nada.". Ou então: "Vamos fazer isso DE NOVO porque eu ainda não aprendi muito bem:" e a resposta seria: "Aprendi tudo".

Então, conversei com os alunos nas aulas seguintes que ele poderiam ser mais detalhados no preenchimento das fichas porque isso me ajudaria a auxiliá-los na aprendizagem, portanto era muito importante. Expliquei também que o preenchimento que eu descrevi como exemplo acima era também possível, se fosse a realidade deles, mas que deveriam cuidar para não preencher a autoavaliação de forma simplista.

Dessa forma, eles foram pedindo mais auxílio na hora do preenchimento e fornecendo mais respostas que me ajudariam a dar retorno para eles ainda durante a aplicação. Alguns exemplos a seguir, de atividades e de alunos aleatórios, que trazem evidências de engajamento.

Os alunos avaliaram como fáceis ou difíceis atividades que lhes exigissem um pouco mais de esforço cognitivo ou atenção. Relataram achar fácil "dar opiniões para a professora", durante a revisão coletiva dos trechos dos contos escritos pelos alunos; "sugerir novas coisas", na reescrita do conto do colega, o qual eles deveriam auxiliar na tarefa; "eu achei muito fácil ler", durante atividades de leitura em voz alta, ou do conto ou das sugestões escritas para a revisão coletiva e "eu achei fácil porque teve ajuda dos colegas", durante a reescrita dos contos.

O interessante é que o que é considerado fácil por alguns, pode ser sinônimo de dificuldade para outros. Alguns, por exemplo, relataram sentir dificuldade em ajudar os colegas: "Eu achei um pouco difícil ajudar os colegas", referindo-se à atividade em pares de reescrita dos contos. Além disso, também relataram que "reescrever o próprio texto" era uma tarefa que não era fácil. Interessante observar que foi trabalhar em sua própria produção escrita que causou dificuldade, talvez pela necessidade de revisitar sua própria construção com distanciamento. Outra dificuldade relatada foi "usar o dicionário porque às vezes eu não encontrava a palavra", mostrando que os alunos, apesar da prática usual da pesquisa no dicionário em sala de aula durante o ano, ainda sentem dificuldade quanto à ordem alfabética ou com os recursos que esse material oferece. O interessante é manter a constância do uso desse material durante as atividades para que a prática do aluno seja maior, dando orientações específicas de uso.

O aluno saber expressar suas facilidades e dificuldades é uma demonstração de engajamento cognitivo nas atividades realizadas, uma vez que está monitorando sua aprendizagem, vendo o que ainda não ficou bem claro para seu entendimento.

Havia uma questão nessa parte dissertativa da ficha, pedindo que o aluno apontasse uma atividade que ele tinha gostado: "Vamos repetir isso porque eu gostei:". Nesse campo, os alunos escreveram sobre diversas atividades que gostaram e que gostariam que se repetissem. Não houve nenhum registro como "Não gostei de nenhuma atividade"; quando generalizavam, escreviam: "Gostei de todas", até que foram se acostumando a serem mais específicos, a enumerar exemplos, como relatei anteriormente.

Os alunos relataram ter gostado de participar da atividade de revisão coletiva de trechos dos contos produzidos: "Fazer um novo texto com a turma inteira com a turma participando". É importante destacar que a participação da turma inteira participando foi relatada, apontando indícios não somente de engajamento emocional, por falar dos seus gostos, mas também de engajamento comportamental, devido à participação. Relataram também gostar de "atividade em grupo" e de ter auxiliado os colegas e receber auxílio dos mesmos: "Gostei de ajudar e ser ajudado pelo meu colega.". Mais uma vez, através da interação e da expressão dos sentimentos, a presença de engajamento tanto comportamental quanto emocional.

As seguintes respostas, além de expressarem o que os alunos gostaram, fazem uma relação com os recursos usados para resolver as atividades: "Usar a lista do jogo" e "usamos o dicionário". Isso mostra uma relação do engajamento emocional com o cognitivo, pois o uso desses recursos são estratégias usadas e relatadas pelos alunos para resolver suas dúvidas e dificuldades. É interessante destacar também que o uso do dicionário, antes reportado como uma dificuldade por outro aluno em outra situação, aqui foi destacado como algo positivo, que auxilia na execução das atividades.

Ainda nessa questão que sonda o que os alunos gostaram, uma resposta que, apesar de ter se equivocado no preenchimento - pois respondeu como se o título da questão fosse uma pergunta "Vamos repetir isso porque eu gostei?" -, mostra em geral o engajamento emocional do aluno com o material de ensino autoral aplicado: "sim, que pena que está acabando".

Quando solicitados a escrever sobre o que não aprenderam como gostariam, os alunos também são levados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, sobre seu desempenho cognitivo. No início, alguns respondiam: "Aprendi tudo.", de uma forma genérica e simplista. Ao conversar com os alunos sobre a importância de eles se deterem às especificidades de sua aprendizagem, esses começaram a relatar suas dificuldades.

Então, na questão "Vamos fazer isso de novo porque eu ainda não aprendi muito bem", os alunos, entre várias outras respostas relataram a questão do dicionário, até mesmo por esse recurso ter sido bem presente na sala de aula: "usar o dicionário". Perceberam, portanto, o quanto repetir as atividades com esse uso pode auxiliar na aprendizagem, pois a professora terá mais aulas, mais oportunidades de tirar as dúvidas de como utilizá-lo.

Também souberam identificar o que era esperado de sua aprendizagem e que eles se autoavaliaram como necessitando de auxílio, tanto para a pontuação como para o bilhete orientador: "Eu não aprendi muito os pontos e as vírgulas." e "Usar o bilhete orientador.". Essas duas respostas são para a atividade de reescrita, em que eu usei os bilhetes orientadores para auxiliar os alunos em diversas dificuldades de produção escrita, como o uso da pontuação. Essa capacidade de os alunos avaliarem e apontarem o quê na sua aprendizagem não ficou bem construído é uma evidência de engajamento cognitivo.

Portanto, percebem-se várias evidências positivas de engajamento, em qualquer uma das suas dimensões - comportamental emocional e cognitiva - indicando que os alunos engajaram-se satisfatoriamente nas atividades do material de ensino autoral aplicado.

Redesenhando a proposta didática aplicada visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico voltado para esse fim.

Essa seção visa redesenhar o material de ensino autoral produzido após sua aplicação, considerando os vídeos-diários produzidos por mim, enquanto professora pesquisadora, anotações de bordo sobre o material e o preenchimento das fichas - conforme apêndice B - pelos alunos, avaliando sua aprendizagem frente às atividades do material de ensino.

Outros fatores que exercem influência na reformulação desse material são os resultados advindos da análise realizada nas duas primeiras seções desse capítulo "Análise e discussão dos resultados". É importante levar em consideração o que ainda gera dificuldade para os alunos e as avaliações que realizaram sobre as atividades do material nas quais se engajaram.

De forma semelhante, o modelo conceitual proposto por Fredricks (2011), sobre os fatores que afetam o engajamento tanto no âmbito escolar quanto em outros contextos, aborda os mesmos critérios de Russel et. al., mas agrupados de forma um pouco diferente. São quatro os fatores que ela elenca: as características das atividades propostas, os colegas que participam da mesma atividade, os professores e outros membros da equipe e a estrutura adequada de funcionamento. As tarefas devem ser interessantes, desafiadoras, adequadas à faixa etária a que são propostas, variadas, flexíveis, com oportunidades para expressão da autonomia do aluno e envolvimento ativo. Os professores devem ser justos, próximos ao aluno, atenciosos, zelosos, oferecendo apoio, reconhecendo a individualidade de cada um, mantendo comunicação constante, criando regras sociais positivas, exigindo compreensão e mediando a aprendizagem. A contribuição dos pares academicamente orientados está em compartilhar informações, estimular e dar modelo de aprendizagem, fazer perguntas, explicar, trabalhar cooperativamente, e proporcionar oportunidades para o sentimento de se pertencer a um grupo. A estrutura se caracteriza como adequada quando há constante retorno (*feedback*) sobre as atividades, regras e objetivos claros e consistentes, as transições entre atividades são suaves, e os procedimentos e rotinas aumentam o tempo despendido nas tarefas. Apesar de mudanças serem difíceis, o professor pode promover alterações em todos esses quatro fatores, mas mesmo a mudança em um só deles já contribuirá para o engajamento na sala de aula (FREDERICKS, 2011, p.333). (SOUZA LEÃO, 2013, p.30)

Por isso, essas preocupações que envolvem o engajamento dos alunos no que tange a elaboração das atividades, principalmente, serão levadas em conta na reelaboração do material de ensino, para que continue promovendo o engajamento discente durante as atividades.

Essa reflexão sobre a aplicação, gerando modificações no material de ensino é mais uma etapa da pesquisa-ação, pois, após a implementação do planejamento realizado pode ainda ocorrer mudança na prática. E é o que me proponho realizar aqui nessa seção. Como afirma Ramos (2009, p.96 e 97), produzir material didático não é uma tarefa comum e sem dificuldades: "o design de materiais não é uma tarefa tão simples como alguns imaginam, pois envolve planejar, analisar, selecionar, adaptar, criar, avaliar".

Com isso, as modificações realizadas no meu material de ensino envolvem: reformular o layout do material de ensino para que seja mais atrativo e claro, de

forma que suas etapas fiquem mais evidentes; reformular atividades já existentes, com base nas necessidades percebidas ao longo da aplicação, tanto de ordem prática, preocupando-se com apresentação e execução, como de ordem pedagógica, preocupando-se com a aprendizagem; inclusão de atividades e elementos com a intenção de suprir as lacunas encontradas durante a aplicação e a permanência de atividades que por constarem no material contribuíram positivamente para a aprendizagem.

Primeiramente, o material não foi dividido em etapas. Foi feita uma apresentação inicial com seu nome e espaço para os dados do aluno e, em seguida, as atividades. A figura a seguir mostra essa primeira versão.

Figura 38 - Primeira versão da abertura do material de ensino.



ALUNO(A): _____ TURMA: _____
 ESCOLA: _____ 7º ANO _____

1. Tu tens medo de alguma coisa? Se sim, qual das situações abaixo mais te dá medo? Escreve caso não apareça nas figuras.

a. ()  b. () 

c. ()  d. () 

e. () _____

Fonte: A autora

Agora, o material está dividido em etapas: a primeira é a etapa de sondagem; da segunda à quinta etapa, a divisão seguiu a ordem dos momentos da narrativa - situação inicial, conflito e ações do conto, clímax do conflito e desfecho -; a sexta etapa é mais uma preparação para a produção escrita, como um jogo de tabuleiro e o esquema dos momentos da narrativa; a sétima etapa consta da escrita e revisão e, por último, a oitava que é a reescrita e socialização dos contos.

Na figura seguinte, pode-se ver como ficou o início de cada etapa: há o seu nome, sua numeração e seus objetivos de aprendizagem para que o aluno saiba anteriormente o que ele vai aprender naquele momento. Esses cuidados relacionam-se ao que Leffa (2007, p.32) orienta sobre maneiras mais amplas de ordenar as

atividades. Ele alerta para a necessidade de cativar o aluno para o material ou para o exercício "*Garanta atenção*. Inicie despertando a curiosidade do aluno para o tópico da atividade.". Dessa forma, o material dividido em etapas e seus respectivos títulos, as imagens coloridas e as discussões proporcionadas colaboram para esse propósito.

Além disso, Leffa (2007, p.32) alerta para a necessidade de criar com os alunos uma expectativa em torno do que eles irão aprender: "Informe os objetivos. Deixe claro para os alunos o que eles vão aprender". Por isso os objetivos de aprendizagem dos alunos aparecem no início de cada etapa na nova versão do meu material de ensino.

Para avaliação continuada das atividades e da aprendizagem dos alunos, o professor pode aplicar a ficha de autoavaliação ao fim de cada etapa, ou quando preferir. Essa ficha estará disponível nas orientações do material de ensino para o professor.

Figura 39 - Versão final do início de cada etapa



Fonte: A autora

A apresentação inicial do nome do material e o espaço para a identificação do aluno, como consta na figura da primeira versão da abertura do material de ensino, aparecem na figura a seguir que mostra a capa, adicionada ao material.

Figura 40 - Capa do material de ensino.



Fonte: A autora

Fiz uma anotação no meu produto apontando a necessidade de sistematizar a socialização proposta em uma atividade da primeira etapa, de forma que os alunos atentem para as respostas dos colegas que são solicitadas no exercício: "Reelaborar exercício, fazer tabela para sistematizar socialização". A próxima figura mostra como era a atividade.

Figura 41 - Formato inicial da atividade de socialização de respostas.

2. Agora, compartilha os medos que tens com teus colegas em pequenos grupos.

a. De que a maioria da turma tem medo? _____

Fonte: A autora

A seguir, a figura de como a atividade ficou reformulada, incluindo uma tabela antes do que eles deveriam preencher sobre a resposta da turma. Assim, acredito que fique mais claro para os alunos entenderem como será feita essa socialização das respostas.

Figura 42 - Formato final da atividade de socialização de respostas.

2. Agora, compartilha os medos que tens com teus colegas em pequenos grupos.

| | |
|---------------------------------|--|
| A maioria do grupo tem medo de: | Os outros grupos da turma têm medo de: |
| | |

a. De que a maioria da turma tem medo? _____

Fonte: A autora

Achei importante também ressaltar o uso do dicionário desde as atividades da primeira etapa. Levei esse recurso para a sala de aula, mas só depois percebi que não havia menção a ele nos títulos dos exercícios. Apontei essa necessidade inclusive nas gravações dos vídeos relatos como no excerto 2 a seguir.

Excerto 2. Ajuste na primeira etapa - 1 (vídeo 1 - 00:04:12 - 00:04:24)

Professora: Levei dicionários pra que nessa atividade, se eles tivessem dúvidas de escrita eles pudessem consultar, ou da atividade anterior, eles tinham desde o início da aula esse material, eles poderiam consultar o dicionário.

Dessa forma, acrescentei na terceira atividade do material a sugestão de uso do dicionário, caso haja dúvida na escrita das palavras. As figuras a seguir mostram como era inicialmente a atividade e como ficou o seu título, respectivamente.

Figura 43 - Formato inicial de título de atividade sem incentivo ao uso do dicionário.

3. Tu vais escutar o áudio de um filme de animação. Anota no quadro abaixo **PALAVRAS** que mostrem o que vêm à tua imaginação e que sensações vão te provocando:

Fonte: A autora

Figura 44 - Formato final de título de atividade com incentivo ao uso do dicionário.

3. Tu vais escutar o áudio de um filme de animação. Anota no quadro abaixo PALAVRAS (usa o dicionário se sentires necessidade) que mostrem o que vêm à tua imaginação e que sensações vão te provocando:

Fonte: A autora

O excerto 3 a seguir mostra a necessidade de uma pequena modificação na elaboração de uma atividade de relacionar sua primeira produção - a sondagem - e ao filme, depois de ter-lhe assistido.

Excerto 3. Ajuste na primeira etapa - 2 (vídeo 2 - 00:04:41 - 00:05:01)

Professora: E no retorno para a sala de aula o que nós conseguimos foi somente refletir sobre essa pergunta, essa primeira bolinha aqui. "Tua história é semelhante à do filme?"; "Sim" ou "Não". Eu poderia ter colocado uma outra opção como "em parte" (.).

Então esse pequeno ajuste foi realizado, acrescentando o campo "em parte", como se percebe nas figuras a seguir:

— Figura 45 - Primeira versão da atividade de comparação.

- **Tua história é semelhante à do filme? () sim () não**

Fonte: A autora

Figura 46 - Versão final da atividade de comparação.

- **Tua história é semelhante à do filme? () sim () não () em parte**

Fonte: A autora

Também senti necessidade de sistematizar como seria o compartilhamento das palavras sublinhas no texto, solicitado por uma das atividades. Percebi a dificuldade de gerenciamento do tempo na correção e a necessidade de solicitar que

prestem atenção aos colegas também, como explico no vídeo relato, conforme o excerto de transcrição a seguir:

Excerto 4. Ajuste na segunda etapa - 1 (vídeo 4 - 00:00:55 - 00:01:11)

Professora: Só eu preciso complementar esse enunciado do número 8 pra que esse compartilhamento fique bem claro pro professor que ele pode fazer nessa possibilidade: cada um diz as palavras que sublinhou sem repetir as já foram ditas pelo/pelos colegas.

De acordo com essa necessidade, o título do exercício foi complementado, de acordo com o que as figuras a seguir mostram:

Figura 47 - Primeira versão da atividade de compartilhamento

8. Compartilha as tuas palavras com as do colega, completando as informações abaixo:

a. Foram as mesmas palavras sublinhadas?

() sim

() não

() algumas

b. Quais palavras sublinhadas pela turma tu achas que criam uma atmosfera de medo e mistério? _____

Fonte: A autora

Figura 48 - Versão final da atividade de compartilhamento:

2. Compartilha as tuas palavras com as do colega em dupla, completando as informações abaixo (não é necessário repetir as palavras já ditas):

a. Foram as mesmas palavras sublinhadas?

() sim

() não

() algumas

b. Quais palavras sublinhadas pela turma tu achas que criam uma atmosfera de medo e mistério? _____

Fonte: A autora

A próxima sugestão de reformulação foi em relação a um organograma presente no material para trabalhar a situação inicial do conto, com personagens, local e tempo pertinentes à construção desse momento da narrativa. Pra atividade ter mais clareza e não concorrer com o seguimento do material de ensino, separei o organograma em uma única página e otimizei o espaçamento, sem alterar fonte. Essas preocupações foram relatadas nos meus vídeos relatos, como aparece nos excertos a seguir e ajustadas conforme as duas próximas figuras.

Excerto 5: Ajuste na segunda etapa - 2 (vídeo 5 - 00:03:00 - 00:03:16)

Professora: Então, a sugestão que eu tenho pra (.) na minha reformulação, é fazer um quadro maior que ocupe toda página de forma que não concorra com o próximo trecho do/do conto.

Excerto 6. Ajuste na segunda etapa - 3 (vídeo 5 - 00:07:31 - 00:07:38)

Professora: Não preciso aumentar a fonte, mas o espaçamento pra ficar claro que em cima é sobre o conto e embaixo é sobre o filme.

Figura 49 - Versão inicial do organograma na página.

| QUEM? | QUANDO? | ONDE? |
|---|--|--|
| 1. Marca e completa: na situação inicial do conto <input type="checkbox"/> não foram apresentadas: os personagens: <input type="checkbox"/> foram apresentadas: os personagens, que são: | 1. Marca e completa: na situação inicial do conto <input type="checkbox"/> não percebemos quando a história aconteceu. <input type="checkbox"/> percebemos quando a história aconteceu, e foi durante _____ (o dia/a noite). | 1. Marca e completa: na situação inicial do conto <input type="checkbox"/> não percebemos onde aconteceu <input type="checkbox"/> percebemos onde aconteceu e foi _____ (numa floresta/ numa cidade). |
| 2. Marca e completa: na situação inicial do filme: <input type="checkbox"/> não foram apresentadas: os personagens. <input type="checkbox"/> foram apresentadas: os personagens, que são: | 2. Marca e completa: na situação inicial do filme <input type="checkbox"/> não percebemos quando a história aconteceu. <input type="checkbox"/> percebemos quando a história aconteceu, e foi durante _____ (o dia/a noite). | 2. Marca e completa: na situação inicial do filme <input type="checkbox"/> não percebemos onde aconteceu <input type="checkbox"/> percebemos onde aconteceu e foi _____ (numa floresta/ numa cidade). |

SITUAÇÃO INICIAL

13. A seguir, a leitura de mais um trecho do conto:

Escondi-me atrás de uma grande árvore e um suor frio desceu pela minha testa. Então consegui avistar o cantor, um homem alto e magro, um tanto oculto pelo crepúsculo. Encolhi os ombros. De um *Amem* eu não tinha medo. Saltei para frente, espada erguida.

- Alto lá!

Ele não demonstrou surpresa.

- Por favor, meu amigo! Cuidado com essa espada! - disse.

Abaixei a arma um pouco envergonhado.

- É a primeira vez que entro nesta floresta - disse para me desculpar -

Fonte: A autora

Figura 50 - Versão final do organograma na página.



Fonte: A autora

Na seção "Eu acho que isso é difícil", das autoavaliações, houve registros referindo-se às palavras que os alunos não conheciam, como por exemplo: "Ler textos com palavras difíceis de ler.". Uma solução para isso é o uso do dicionário, porém, acabam não utilizando esse material para não truncar a leitura. Viabilizei, então, na nova versão do material a inserção de glossários simples, que auxiliassem em palavras que observei que cujos significados eles me perguntaram durante as aulas. Um exemplo desses glossários pode ser verificado na figura a seguir:

Figura 51 - Glossário inserido junto aos trechos do conto.

Glossário:

RIJO: Rígido, robusto.

EMBRENHANDO: Metendo-se no meio do mato.

ZÊNITE: Parte elevada do céu, acima da cabeça do observador.

CLAREIRA: clarão, espaço limpo no meio da floresta, com poucas árvores.

EMANA: Espalha-se.

ESGUEIRANDO-SE: Saindo escondido.

Fonte: A autora

Outra preocupação foi intervir no uso da pontuação antes mesmo do bilhete orientador, até porque alguns alunos não tiveram bom rendimento em relação ao

uso dos sinais de pontuação em seus contos e relataram isso nas autoavaliações. Por exemplo, no campo "Vamos fazer isso de novo porque eu não aprendi muito bem", os alunos construíram as seguintes avaliações referindo-se a esse tópico: "achar o lugar das vírgulas" e "botar vírgula no texto".

Eu também senti essa necessidade e relatei-a nos meus vídeos como mostra o excerto a seguir:

Excerto 7. Ajuste na terceira etapa - 1 (vídeo 6- 00:07:38 - 00:08:11)

Professora: Eu percebi que alguns alunos descreveram simplesmente listando adjetivos, né, /isso me surgiu/ nisso me surgiu a necessidade nesse ponto da unidade de colocar um "box" falando sobre vírgula logo aqui a::ao final, até fiz uma anotação, né?, que eu faço anotações aqui durante a aplicação ã::: (.) um box falando sobre o uso das vírgulas nas enumerações, é bem oportuno.

A figura abaixo mostra o quadro explicativo inserido após a atividade de descrições, que não havia na primeira versão do material de ensino e leva em consideração as orientações de Leffa (2007, p.32) sobre o que o professor pode fazer para ajudar a aprendizagem: "*Facilite a aprendizagem. Ajude os alunos a seguir no processo de aprendizagem, orientando, esclarecendo, dando exemplos.*"

Figura 52 - Quadro explicativo sobre pontuação.

Uso de vírgulas

Podemos usar a vírgula para separar elementos enumerados, listados. Portanto, se tu listaste características para a noite, a floresta e para o lobo, precisas separar essas palavras por vírgulas. Dessa forma, teu leitor entenderá que são várias características, não uma só, e ficará atento para imaginar o que estás descrevendo.

EXEMPLO: *Era alto, muito mais alto que eu, magro e rijo.*

Antes do último elemento listado, usamos a palavra "e".

Fonte: A autora

Além desse quadro explicativo, achei interessante adicionar outro que estimulasse a criatividade na hora de escrever, chamasse atenção para a preocupação com o leitor e fizesse o aluno pensar sobre as emoções que os contos que produzimos podem causar através da escrita. Essa observação eu realizei também nos vídeos relatos, como no excerto a seguir:

Excerto 8: Ajuste na terceira etapa - 2 (vídeo 6 - 00:14:25 - 00:14:39)

Professora: Então eu coloquei uma sugestão de explicação, um "box" explicativo de que ã:: o conto tem que ser construído de forma que o leitor fique curioso com o que vá acontecer, crie hipóteses.

Por isso, realizei essa inserção: é uma reflexão mais clara para o aluno que vai pensar no que ele acredita que vá acontecer, vai vivenciar a curiosidade. O quadro inserido no material reformulado pode-se verificar na figura a seguir:

Figura 53 - Quadro explicativo sobre curiosidade do leitor.

Curiosidade:

Tu estás curioso/a para saber o que vai acontecer? Escreve adiante, então, tuas hipóteses. Em um conto, é importante deixar nosso leitor curioso para saber o que vai acontecer com os personagens, para que ele continue lendo até descobrir o restante da história!



Fonte: A autora

Durante a revisão dos trechos dos contos, percebi que os alunos preocupavam-se em corrigir repetições desnecessárias e lançavam mão de alguns

recursos pertinentes à situação. Mas ainda podem aplicar esses recursos com mais frequência em suas produções escritas. Por isso, percebi a necessidade de adiantar um alerta sobre essas repetições no material de ensino, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 9. Ajuste na terceira etapa - 3 (vídeo 6 - 00:16:03 - 00:17:07)

Professora: Mas o interessante de colocar aqui é aproveitar pra construir um "box" que fale sobre repetições de palavras, porque isso aconteceu. "O menino acordou.", "O menino pulou.", "O menino ã::ã:: se levantou.". Então eu sugeri aqui, coloquei pra construir um "box" após essa atividade sugerindo como eles podem resolver problemas de repetição de palavras. Aqui, por exemplo: "O menino acordou". 2. "O menino sentou-se calmamente." Então poderia ser em vez de "O menino sentou-se calmamente", "Ele sentou-se." ou então, "Sentou-se." simplesmente, porque o menino /já foi/ já foi falado, essa e:: essa expressão anteriormente ã::. Outra sugestão que dá pra colocar: substituição por um sinônimo: "O garoto sentou-se calmamente." é::, então, ã:: sugestões de como eles podem â:: fazer essa substituição da repetição, já aqui, pra já refletirem um pouco sobre isso nesse momento.

Dessa forma, o quadro explicativo inserido na nova versão do material de ensino pode-se perceber na figura a seguir:

Figura 54 - Quadro explicativo sobre repetição de palavras.

Repetição de palavras:

*Tu repetiste muitas palavras para descrever as ações do filme? Se sim, presta atenção nas dicas a seguir para evitar essas repetições que atrapalham o leitor na escrita de um conto: **EXEMPLO:** O menino acordou. O menino sentou-se calmamente. A segunda frase poderia ser escrita das seguintes formas:*

- *O menino acordou. Ele sentou-se calmamente.*
- *O menino acordou. O garoto sentou-se calmamente.*
- *O menino acordou. Sentou-se calmamente.*
- *O menino acordou e sentou-se calmamente.*

Fonte: A autora

A próxima reformulação envolve uma retomada da discussão sobre o tema "medo" que não foi inserida na primeira versão do material de ensino. Durante a aula, eu retomei oralmente essa reflexão, mas é importante registrá-la no material. Afinal o filme "Fears" foi selecionado para essa etapa do material de ensino justamente para repensar sobre o tema, sob outro ponto de vista e fazer com que os alunos sintam-se à vontade para escrever um conto de mistério e lidar com o efeito do medo em seus leitores. Também há registro nos meus vídeos sobre essa necessidade:

Excerto 10. Ajuste na quarta etapa - 1 (vídeo 8 - 00:03:50 - 00:04:05)

Professora: Eu não cheguei a perguntar (.) ã:: se era importante sentir medo ou não na unidade, mas eu trouxe essa discussão ã::: em sala de aula.

Portanto, na condução das perguntas da atividade foi inserida uma nova questão, refletindo sobre o tema, como se pode ver nas duas figuras a seguir:

Figura 55 - Primeira versão da atividade de reflexão sobre o tema "medo".

c. Tu achas que no filme "Uma noite sombria" o tema "medo" aparece? Se sim, como?

d. E o personagem do conto "Na Floresta de Villefore" sentiu medo? Retira um trecho do conto que comprove a tua resposta: _____

Fonte: A autora

Figura 56 - Última versão da atividade de reflexão sobre o tema "medo".

c. Tu achas que no filme "Uma noite sombria" o tema "medo" aparece? _____ Se sim, como? _____

d. E o personagem do conto "Na Floresta de Villefore" sentiu medo? _____ Retira um trecho do conto que comprove a tua resposta: _____

e. Tu achas que é importante sentir medo? _____ Por quê? _____

Fonte: A autora

Outra inserção, mas que ganhou um espaço grande no material de ensino foi um jogo de tabuleiro. Essa atividade preocupa-se com a convenção ortográfica padrão e os registros ortográficos dos alunos que divergem dessa convenção.

Excerto 11. Ajuste na sexta etapa - 1 (vídeo 10 - 00:00:02 - 00:01:23)

Professora: Vim então falar de uma (.) atividade feita, elaborada no meio da aplicação e vai ser incluída (.) na unidade, certo?. Vai ser incluída na unidade. É:: é um jogo de tabuleiro, é porque eu não tinha nenhum jogo de tabuleiro, mas não foi /não foi/ por esse motivo que essa atividade foi incluída, mas sim pelo fato de que conversando com a minha orientadora e olhando todo o material já colhido dos alunos, nós percebemos que a correção escrita, a ortografia estava bem carente de intervenções. Sempre

foi uma preocupação minha, sempre foi uma preocupação minha, de acordo com a realidade onde eu trabalho. Mas eu sei que essas questões primordiais como o trabalho com gênero, a compreensão, ã:: elementos de coesão também são carências /dessa/ desse público. Então, não que eu não tenha focado ortografia, mas precisava de algo mais pontual. Então eu elaborei o jogo da escrita.

A apresentação do jogo, dentro do material de ensino foi realizada conforme a figura a seguir:

Figura 57 - Apresentação do jogo de tabuleiro no material de ensino.

JOGANDO E ESQUEMATIZANDO

E
T
A
P
A

6

- ❖ **Ortografia.**
- ❖ **Momentos da narrativa.**
- ❖ **Paragrafação.**

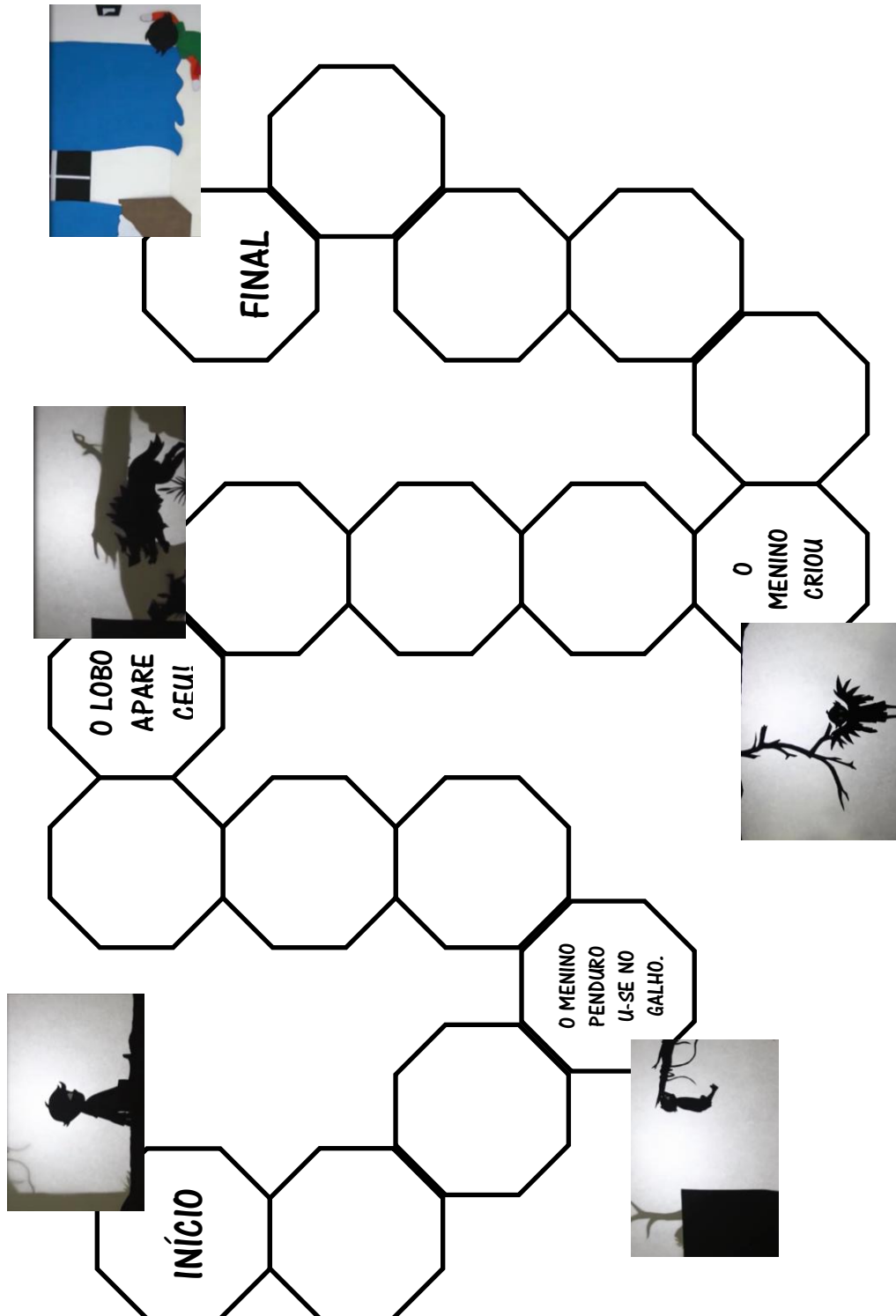
1. Nessa atividade, vais participar de um jogo de tabuleiro para aprimorar tua escrita no que se refere às questões ortográficas. A professora explicará as regras, entregará o material necessário: tabuleiro e outras peças do jogo. Vamos jogar?

Obs.: Ao fim do jogo, vais receber do/a professor/a uma lista em ordem alfabética das palavras trabalhadas no jogo para te auxiliar na escrita a partir da próxima atividade.

Fonte: A autora

A figura seguinte é o próprio tabuleiro, que foi inserido nos anexos do material de ensino dos alunos.

Figura 58 - Jogo de tabuleiro



Fonte: A autora

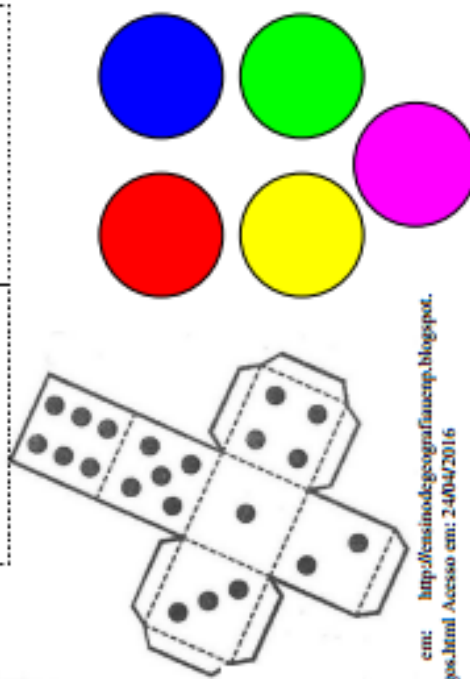
A próxima figura é um modelo do restante dos recursos que acompanham o jogo: orientações, marcadores, dado e tabelas que fazem parte do jogo e onde serão

trabalhadas as palavras em cuja escrita os alunos apresentaram dificuldade. Esse material ficará em anexo na parte de orientação ao/à professor/a.

Figura 59 - Orientações para o jogo.

ANEXO D - Modelos de regras e peças do jogo

| | | |
|---|-------------|--------------|
| T | COMEÇEI | COMEÇEI |
| A | ZUMBIDO | SUMBIDO |
| B | HORRIVEL | ORRIVEL |
| E | FUGIU | FUGIL |
| L | VAMPIRO | VAMPIRO |
| A | PUCHA | PUCHA |
| P | SOLTOU | SOLTOU |
| A | RUISNOU | RUISNOU |
| R | SE LEVANTOU | SEALEVANTOU |
| A | AVANÇOU | AVANSOU |
| A | PUXOU | POCHOU |
| R | BURACO | BURACO |
| E | FAZER | FAZER |
| C | EM FIM | ENFIM |
| O | FUNTO | FUNDO |
| R | FORÇA | FORÇA |
| R | GRITO | CRITO |
| T | ATRAVÉS | ATRAVEL |
| A | PUXOU | PUXOU |
| R | GEITO | JEITO |
| | LIGERAMENTE | LIGEIRAMENTE |



Disponível em: <http://ensinodopedagogiafauerp.blogspot.com.br/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

- Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- Recorta a tabela "para recortar".
- Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|-------------|--------------|
| COMEÇEI | COMEÇEI |
| ZUMBIDO | SUMBIDO |
| HORRIVEL | ORRIVEL |
| FUGIU | FUGIL |
| VAMPIRO | VAMPIRO |
| PUCHA | PUCHA |
| SOLTOU | SOLTOU |
| RUISNOU | RUISNOU |
| SE LEVANTOU | SEALEVANTOU |
| AVANÇOU | AVANSOU |
| PUXOU | POCHOU |
| BURACO | BURACO |
| FAZER | FAZER |
| EM FIM | ENFIM |
| FUNTO | FUNDO |
| FORÇA | FORÇA |
| GRITO | CRITO |
| ATRAVÉS | ATRAVEL |
| PUXOU | PUXOU |
| GEITO | JEITO |
| LIGERAMENTE | LIGEIRAMENTE |

Fonte: A autora

A próxima atividade sobre a qual vou escrever é o esquema que, baseado nos momentos da narrativa, ilustra uma possibilidade de paragrafação e também reúne tudo o que os alunos já construíram na escrita sobre o filme que eles devem retextualizar na etapa seguinte do material de ensino. Ele precisava de melhorias, de um layout que deixasse mais claro para o aluno o seu propósito, de mais espaço para que o aluno pudesse preenchê-lo mais adequadamente e algumas mudanças de colocação dos quadros que o compõem. Refleti sobre isso em meus vídeos, conforme mostra o próximo excerto.

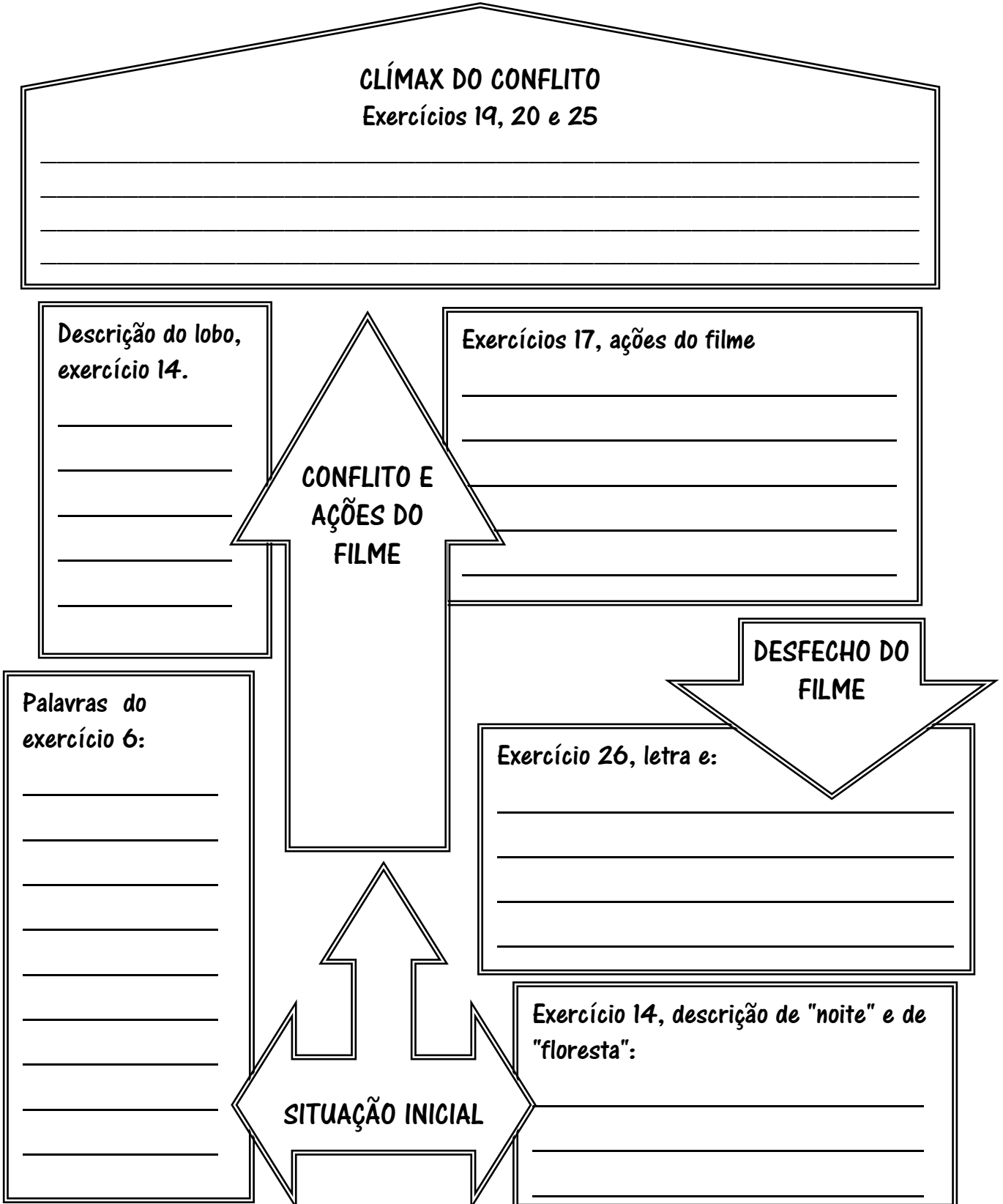
Excerto 12. Ajuste na sexta etapa - 2 (vídeo 10 - 00:17:02 - 00:17:32)

Professora: Eu achei muito interessante essa tabela, espero que eles usem pra escrever também: pretendo aprimorar o "layout" dela ainda, tá, pretendo: sugerir que as descrições do lobo vão /tudo/ para o clímax do conflito, também: pra que eles não confundam esses momentos da narrativa e: e que eu consiga usar um pouco mais do espaço da folha.

As figuras seguintes ilustram como era o esquema na primeira versão do material e como ele ficou na nova versão. No excerto, referi-me a ele como "tabela". Primeiramente, as setas já orientam quais quadros pertencem a cada momento da narrativa e qual sentido a narrativa percorre. Mas, além das setas, nessa nova versão, eu colorei de maneira diferente cada momento da narrativa, com o objetivo de mostrar mais claramente para o aluno a progressão desses momentos. O título da atividade com as orientações de preenchimento ficaram na página anterior na nova versão do material de ensino, para que houvesse mais espaço para a expansão das setas e quadros.

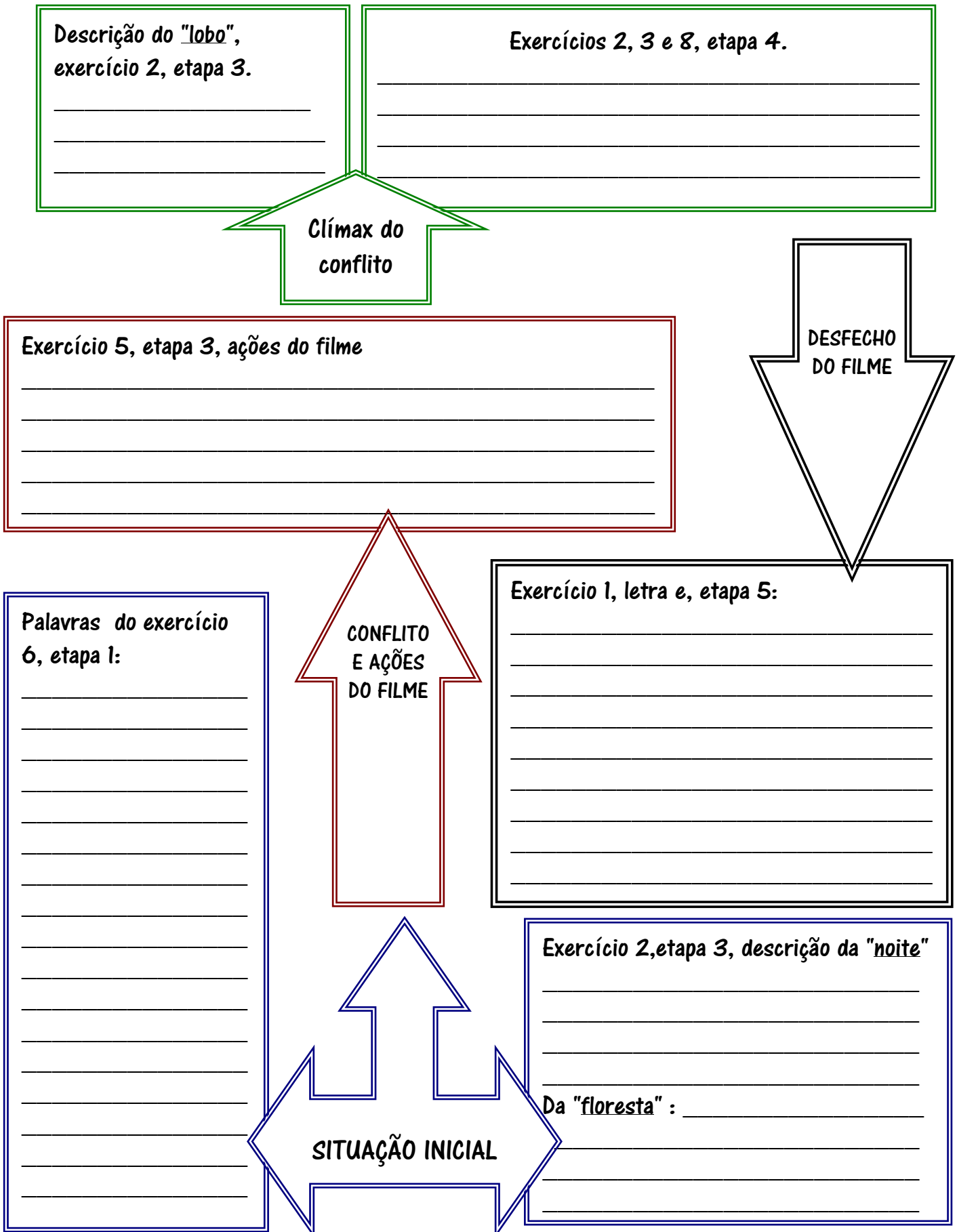
Figura 60 - Primeira versão do esquema.

27. Completa o esquema a seguir com as tuas respostas dos exercícios ao longo desta unidade sobre o filme "Uma noite sombria".



Fonte: A autora

Figura 61 - Nova versão do esquema



Na etapa seguinte, o que achei pertinente ajustar foi o aumento de páginas pautadas para o aluno escrever seu conto. De uma página e meia, organizei para três páginas. Um conto pode ter uma extensão ainda maior, o que não impede que o professor sugira que o aluno siga em seu caderno. Mas aumentar as pautas na unidade proporciona que o aluno interaja com o material e que ele não se sinta tão limitado na hora de produzir o seu conto. Essa preocupação foi destacada nos meus vídeos relatos, como se pode perceber no excerto a seguir.

Excerto 13. Ajuste na sétima etapa - 1 (vídeo 11 - 00:00:02 - 00:01:23)

Professora: Na unidade final dá pra deixar mais espaço, né, mais uma folha pautada, (.) ã:: pra eles não acharem ã:: (.) que isso limita o espaço deles escreverem.

Essa inclusão de páginas pautadas eu também realizei na atividade de reescrita. Na primeira versão do material de ensino, eu não havia deixado espaço para os alunos reescreverem o conto no material. Isso requereu que os alunos produzissem a atividade em seu caderno e me entregassem a/s folha/s com o conto reescrito. Também refleti em meus vídeos sobre a necessidade dessa reformulação na reescrita, sendo possível observar esses comentários no próximo excerto.

Excerto 14. Ajuste na oitava etapa - 1 (vídeo 12 - 00:35:43 - 00:35:58)

Professora: Eu pretendo também colocar um espaço pra reescrita, que eles fizeram a reescrita numa folha de caderno e eu anexeï à unidade, né, pra não perder e não ter problemas.

Na figura a seguir, é possível visualizar que as três folhas pautadas inseridas, seguindo o *layout* do material, são independentes do restante do corpo desse material, ainda que na sequência dos títulos dessas atividades, que ficaram nas páginas anteriores.

Figura 62 -Três páginas incluídas nas atividades de escrita e de reescrita dos contos.



Outros aprimoramentos que fiz na oitava etapa foram ajustes na tabela usada como referência para a construção dos comentários nos textos dos colegas publicados em grupo de rede social. Para esses aprimoramentos, levei em consideração a dificuldade que enfrentamos ao utilizar meios tecnológicos para essas atividades educativas. O propósito dessa reformulação da tabela é deixá-la mais clara para os alunos entenderem melhor visualmente como utilizá-la.

Inseri também imagens que lembram os campos de escrita de redes sociais para que eles registrem primeiramente no material de ensino os comentários sobre os contos dos colegas. Assim, a socialização, pelo menos em sala de aula, acaba ocorrendo de fato e o colega, cujo texto foi apreciado, pode visualizar os comentários sobre sua produção escrita no material de ensino do colega, mesmo sem acesso à internet, se for o caso.

Nas figuras a seguir, respectivamente, mostro essas atividades na última versão do material de ensino: a tabela e as imagens onde os alunos construirão os comentários.

Figura 63 - Tabela para socialização dos contos.

2. Os contos de mistério produzidos pela turma serão publicados em um grupo em uma rede social com foco na leitura. Já escrevemos. Agora vamos ler? Interage e comenta os textos produzidos por teus colegas, de acordo com as sugestões do quadro abaixo. Marca e depois escreve adiante os comentários que vais publicar na rede social:

| | Gênero conto de mistério | Momentos da narrativa | Descrições | Ações e circunstâncias dos personagens | Clima de medo e mistério |
|--|--|--|---|---|--|
| <p>➤ Eu acredito que...</p> <p>➤ Eu achei interessante porque...</p> <p>➤ Acho que escreveste bem, mas podes melhorar, pois</p> <p>➤ Parabéns porque ...</p> | <p>Teu texto precisa adequar-se melhor ao gênero.</p> <p>()</p> | <p>Os momentos da narrativa foram bem construídos, provocando ascensão e declínio de sensações.</p> <p>()</p> | <p>Podes investir mais nas tuas descrições.</p> <p>()</p> | <p>As ações do teu personagem foram mostradas de forma que ficamos ansiosos pra saber o final.</p> <p>()</p> | <p>Escolheste palavras que contribuíram para a construção do clima de mistério do conto.</p> <p>()</p> |
| | <p>Teu texto está adequado ao gênero.</p> <p>()</p> | <p>É necessário verificar a construção dos momentos da narrativa.</p> <p>()</p> | <p>Usaste detalhes importantes em tuas descrições.</p> <p>()</p> | <p>Seria interessante se tu pensasses mais nas ações do personagem para que fique mais misterioso o final.</p> <p>()</p> | <p>Seria importante, para a construção do clima de mistério, se tu usasse palavras que dessem um impacto de mistério maior.</p> <p>()</p> |

Fonte: A autora

Figura 64 - Campos para a escrita dos comentários.

The image shows a vertical stack of five comment input fields. At the top, there is a yellow smiley face icon and two text labels: "Nome do colega cujo texto eu li:" followed by a horizontal line, and "Nome do conto que eu li:" followed by another horizontal line. Below these are two buttons: "Curtir" (with a thumbs-up icon) and "Comentar" (with a speech bubble icon). The main area contains five identical comment boxes. Each box has a yellow smiley face icon on the left, a large empty text area, and a "Curtir - Responder" button at the bottom left. On the right side of each text area, there are icons for adding photos and emojis.

Fonte: A autora

Além desses investimentos na construção do material de ensino, pensando na aprendizagem e no desenvolvimento da produção escrita, houve esforços na sua reescrita pensando no docente que possa aplicar esse produto em seu contexto de ensino.

Uma das coisas foi a elaboração de orientações, que constam no fim do material para que o professor possa entender o caminho que percorri na construção desse produto pedagógico e perceba os objetivos que norteiam as atividades propostas. Além disso, ofereço subsídios formulados por mim para o professor utilizar ou não a seu critério, como tabelas de avaliação.

Outra questão que envolve exclusivamente o professor foi a forma como desenhei o material de ensino. A divisão em etapas permite que o docente vá realizando as cópias gradativamente, à medida que vai colocando-as em prática. Ainda preocupei-me com a possibilidade de o professor preferir não fotocopiar certas páginas, podendo adequar também a reprodução do material aos recursos de que ele ou a escola dispõe.

Ou seja, quanto às folhas pautadas, por exemplo, elas estão separadas dos títulos das atividades, permitindo que o professor não as reproduza, usando o caderno do aluno concomitantemente ao material de ensino. Assim, a reprodução do tabuleiro também pode ser otimizada, pois é possível reproduzir para cada aluno ou somente uma cópia para cada grupo da aula.

Spiegel (2008, p.71), fala da importância do professor preocupar-se com a elaboração de suas aulas. Pretendo auxiliar docentes com a mesma preocupação que tenho quanto aos caminhos para o desenvolvimento da produção escrita, mas meu material de ensino não exclui a necessidade de planejamento e adequação do trabalho em relação ao contexto de ensino de cada professor.

O autor explica (cf. SPIEGEL, 2008, p.17) que é preciso que o docente faça ajustes para que sua aula seja o mais potente possível. Esses ajustes incluem - mesmo tendo definidos os conteúdos, os recursos e as estratégias que usará em sua aula - levar em conta as necessidades de seus diferentes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar minhas considerações, gostaria de mencionar a importância de ter participado do programa do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Suas atividades remeteram-me à prática docente constantemente. Coerentemente, pode-se concebê-lo como uma prática de formação continuada da docência, pois as atividades que já executamos nas escolas ou as novas práticas que passamos a desenvolver recebem um aporte teórico importante para embasar nossos planejamentos, investindo na qualidade e efetivação da aprendizagem.

Parti de uma preocupação com a realidade de desempenho de produção escrita pertencente ao contexto de ensino em que atuo, questionando como eu poderia desenvolver a escrita de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental a partir da retextualização de filmes de curta-metragem de animação. Desenhei, então, um produto pedagógico, como solicita o programa de Mestrado, para esse fim. Dediquei-me, após esse desenho, a colocá-lo em prática e a analisar o processo e os resultados dessa proposta didática, verificando o alcance ou não de seus objetivos pedagógicos.

Ao **acompanhar o progresso do desenvolvimento da produção escrita dos alunos ao longo da execução da proposta**, que era um dos objetivos da pesquisa, pude perceber que os alunos investiram nas suas produções. Sua primeira construção escrita, pertencente à etapa de sondagem, em geral, foi restrita a poucos recursos linguísticos, sem investimentos na construção de um conto de mistério preocupado com os efeitos causados no leitor. Na escrita do conto, após terem realizado as atividades ao longo do material de ensino, já se pode perceber que os alunos lançaram mão de vários recursos linguísticos que foram aprimorados na reescrita.

Esse progresso pode ser verificado com mais detalhamento através da análise dos objetivos de pesquisa. Como já mencionei, os alunos **ampliaram o uso de recursos linguísticos na produção escrita**. Isso resultou em construções **realizadas adequadamente ao gênero trabalhado**. Com as atividades realizadas em aula em duplas ou até em pequenos grupos, efetivaram, para além das atividades planejadas para o ambiente virtual, a **socialização dos contos produzidos**.

Depois de **avaliar o engajamento dos estudantes frente à proposta com filmes de curta-metragem de animação**, que era outro objetivo da pesquisa, constatei que os alunos engajaram-se durante a aplicação das atividades, algo importantíssimo para o sucesso da aprendizagem, resultante da aplicação do material de ensino.

Toda essa caminhada possibilitou **redesenhar a proposta didática aplicada, visando ao seu compartilhamento em um site pedagógico**, que era outro objetivo de pesquisa. Os melhoramentos no material de ensino foram realizados pensando nos resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos, no andamento da aplicação das atividades e no professor que vier a utilizá-lo.

O material de ensino aqui apresentado foi cuidadosamente pensado e repensado, aplicado, analisado e reformulado, passando mais de uma vez pelas etapas de uma pesquisa-ação. Ele não promete ser solução para que todos os alunos de todos os contextos escrevam satisfatoriamente, mas certamente ele apresentou resultados positivos em sua aplicação.

Pode-se observar pela análise dos resultados que de fato houve uma mudança, um progresso significativo e satisfatório no desempenho dos estudantes com quem desenvolvi a proposta, já que enriqueceram suas produções escritas, utilizando vários recursos linguísticos trabalhados ao longo do material.

Esse enriquecimento foi notado primeiramente comparando suas primeiras produções com as finais. Posso aqui citar algumas minúcias, para além da análise, que encantaram os olhos de quem leu suas produções. A referência aos sons do filme na produção do conto, às sensações provocadas pela história que compunham suas narrações, os diferentes olhares para uma mesma história, o lamento dos alunos pela chegada do final da aplicação do material são exemplos encantadores dessas minúcias. Isso também se deve ao fato de que eles se engajaram nas atividades.

Houve progresso na produção escrita dos alunos, houve engajamento de sua parte durante a execução da proposta e essa prática possibilitou o desenvolvimento de um material de ensino autoral que será disponibilizado para que outros professores que desejarem utilizem-no em seus contextos de ensino com as adaptações que julgarem ser necessárias.

Os professores que o utilizarem saberão que houve resultados positivos que dão a esse material credibilidade para aplicação. A intenção de elaborar uma

proposta em torno da produção de um gênero discursivo como o conto não é que os alunos se engessem na ordem dos fatos da narrativa, ou na presença exata dos momentos da narrativa como foram apresentados, mas que esse norte permita-os se apropriarem de uma estrutura da qual eles possam partir para depois inovar. Há mais formas de trabalhar as possibilidades de produção de contos que contemplem diferentes focos narrativos, diversas formas de organizar os momentos da narrativa em ordens variadas. Acredito que o aluno subsidiado com as características do gênero de alguma forma, terá mais condições de vislumbrar outras formas de composição da escrita como um recurso ou possibilidade.

Mas essa ampliação de possibilidades também está no professor, em ele perceber que o aluno permite um próximo passo de trabalho e o que o progresso em sua aprendizagem demanda. E é com essa reflexão que fico, com o reflexo dessas considerações na minha caminhada profissional. Não consigo me definir mais somente como professora, embora acredite que a caminhada de formação é longa e que há muito em que posso progredir. Mas vejo definir-se em mim uma imagem de docente-compositor-pesquisador, que tenta produzir considerando sua realidade e lança um olhar crítico sobre essa produção, procurando aprimoramentos e desempenhos satisfatórios, numa preocupação constante com a prática.

E por falar em prática, com todas essas que foram analisadas durante essa caminhada docente e acadêmica, principalmente o projeto piloto e a execução do meu material de ensino autoral, posso concluir que essas experiências incutiram em mim a preocupação em olhar para minha prática enquanto professora com olhos mais críticos. Revisitar meus planejamentos e analisar os resultados da aprendizagem, pensando na sua reformulação e na sua melhoria.

Apesar dos avanços em relação à produção escrita que consegui alcançar através da aplicação do material de ensino, um exemplo de investimento futuro em minha prática é o trabalho com o ensino da ortografia. Posso dizer que pretendo trabalhar com uma abordagem que seja o mais reflexiva possível, atentando para os casos irregulares da norma que aparecerem no contexto em que trabalho, procurando suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos no que se refere às convenções ortográficas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da pesquisa escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irlandé. **A coesão como propriedade textual**: bases para o ensino do texto. Vol. 7, n. 1, p. 62 - 71, São Leopoldo, RS: Caleidoscópio, Unisinos, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>> Acesso em: 17/08/2016
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta Deysiane Alves e SILVA, Adriana da. A Retextualização como Recurso Didático para a Produção Textual. **The ESpecialist**. v.34, n. 1, p. 45-68, 2013.
- BRANDÃO, Diego Gomes. **Entre o último suspiro de Lampião, devaneios da estiagem e o Conto do Pé de Feijão**: a poética nordestina na animação brasileira. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais, área de concentração: História, teoria e processos de criação). João Pessoa, UFPB/CCHLA, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BZUNECK, José Aloyseo; MEGLIATO, Jucyla Guimarães Peres; RUFINI, Sueli Édi. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-161, Junho 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/08/2016.
- CAVALCANTI, Renata Felix; SILVA, Sylvania Maria Araújo da; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ensino de ortografia**: Concepção e prática docente. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. Graduação. 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf> Acesso em: 17/08/2016.
- CHAPMAN, E. **Alternative approaches to assessing student engagement rates**. Practical Assessment, Research and Evaluation, v. 13, n. 8, 2003. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>> Acesso em: 21/08/2016.
- CÓRDOVA, Fernanda Peixoto & SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: ERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- COSTA, M. C. F. **O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças**. Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Ensino) Ba. 116 p. UFPE, 2010.

DAMASCENO, Elisângela Campos; GOMES, Wendel Lamarthe Nobre. **A retextualização como mecanismo de acesso à cultura letrada de prestígio**. 2014. Disponível em: <<http://encipro.ifpi.edu.br/anais/linguagens/A%20RETEXTUALIZA%C3%87%C3%83O%20COMO%20MECANISMO%20DE%20ACESSO%20%C3%80%20CULTURA%20LETRADA%20DE%20PREST%C3%8DGIO.pdf>> Acesso em: 28/07/2015.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim and ARAUJO, Denise Lino de. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras. **Trab. linguist. apl.** [online]. vol.53, n.1, p. 201-224. 2014.

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELS, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59-109. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/74/1/59>> Acesso em: 10/08/2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012 Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs.2.2/index.php/letras/article/view/12198/7592>> Acesso em: 23/09/2015.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1998.

GUIMARÃES, Fernanda Thaís Brignol; DORNELLES, Clara. A aula de português como um espaço de investigação sobre a interação escrita entre professora e alunos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 245-266. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>> Acesso em: 24/09/2015.

HAMAD, Marilisa Aparecida Vidal de Andrade. A leitura e a produção escrita do gênero discursivo conto de mistério: uma proposta alternativa. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. v.1. Governo do Estado do Paraná, 2010. n.p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_port_artigo_marilisa_aparecida_vidal_de_andrade_hamad.pdf> Acesso em: 01/12/2015

IRALA, Valesca Brasil. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. In: STURZA, E.; FERNANDES, I. & IRALA, V. (orgs.). **Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: UFSM, 2011.

IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais**

didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012

JUNKES, Terezinha Khun. **Trajectoria da pontuação:** da frase ao interdiscurso. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76236/99917.pdf?sequence=1>> Acesso em: 17/08/2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M.K. Orgs. **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. **O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. O tratamento escolar da gramática. Analisando e propondo. In: SILVEIRA, Ana Beatriz T. **Educação Linguística.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Design de material didático on-line: reflexões. In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 249p. 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 27/08/2016.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** Tese (Doutorado em Linguística. Área da linguagem). Campinas, SP, Unicamp, 307p. 1998.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos : um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2014

SCHOEN, Teresa Helena; VITALLE, Maria Sylvia S.. Tenho medo de quê?. **Rev. paul. pediatr.** [online]. vol.30, n.1, pp. 72-78. 2012. ISSN 0103-0582. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v30n1/11.pdf>> Acesso em: 02/11/2015.

SIDI, Walkiria Ayres. **Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social.** (2015). Tese, Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/139385>> Acesso em: 22/08/2016

SILVA, Leila Nascimento. **As estratégias de paragrafação na escrita de crianças.** Universidade Federal de Pernambuco b– UFPE. Pesquisa apresentada na 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010.

SOUZA LEÃO, Márcia Magarinos de. **Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês on-line: uma pesquisa do tipo intervenção.** (2003) Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2014marciamagarinos.pdf>. Acesso em: 21/08/2016.

SPIEGEL, Alejandro. **Planificando clases interesantes:** itinerarios para combinar recursos didáticos. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Aval. psicol.**, Itatiba , v. 14, n. 2, p. 207-212, ago. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712015000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/08/2016.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação:** uma introdução metodológica. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005. Tradução de Action Research: a methodological introduction.

VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. Um novo olhar sobre o ensino da ortografia. In: IRALA, Valesca Brasil; SILVA, Silvana (Orgs.). **Ensino na área da linguagem:** perspectivas a partir da formação continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ANEXOS

ANEXO A - Sondagem aluna Rafaela

o pesadelo da noite
Na escuridão da noite um
menino teve um pesadelo
que ele tava numa floresta
sombria

ANEXO B - Sondagem aluna Joseane

O Meminho arrastado
 Em uma mata seca e
 vazia pra toda lado que
 era muito abastada.
 e o meminho não sabia
 o que fazer andava
 dum lado pro outro
 em fim resolveu sair com
 arado e criou um buraco
 muito fundo e sempre é
 abastado dum lado pro
 outro procurando se a
 saída e não consegue
 achar o modo.

ANEXO C - Escrita aluna Rafaela

Uma noite sombria
Era uma vez uma floresta
sombria, escura, aterrorizante e
perigosa e também estava de
noite uma noite sombria, escura
e assustadora. e nessa floresta
havia um menino e ele se
chama **João gadoy** ele
estava no chão mas ele
levantou-se se

ANEXO C.1 - Escrita aluna Rafaela - continuação

lentamente e viu tudo escuro
ele andou e encontrou
um galho em ele ficou pindurado
neste galho mas ele
inventou de pular e ele
caiu deitado mas ele se
levantou-se lentamente
e começou a raminhar
e caiu em um buraco
e encontrou um lobo
esse lobo era feroz, feio,
assustador e o menino
deu um passo para trás e de repente
virou tudo e ele
ficou pindurado em um galho
venha uma borboleta e deu asas
para o menino ele tenta
voar mas tinha bicos na frente
ele perder as asas e caiu
ele se levantou e caminhou
e roubo pego o menino e
jogou para baixo o menino
se acordou assustado
ligou a luz e percebe
que tudo era um pesadelo

ANEXO D - Escrita aluna Joseane

Uma noite sambel
 o menino, estava, deitado, no chão,
 em uma floresta escura,
 Arrastando e sambel. dia
 depende o menino, se levanta
 lentamente, e anda pela
 floresta, depende ele sai no
 buraco, se pendura com
 um galho e se topa do
 se com o labo
 acaba se

ANEXO D.1 - Escrita aluna Joseane - continuação

acertando e o
memino, e o memino
vai buscando o para
um lugar, que ele
achava, se proteger
mas realmente, ele
viu uma bolinha,
vermelha, como era
muito curioso, foi
até se a bolinha
e o lobo, puxa para
dentro da caverna e
ele acordou, chorando,
em seu quarto.

ANEXO E - Reescrita aluna Rafaela

Uma Noite Sombria

Era uma vez uma floresta que era Sombria, Aterrante e perigosa e estava de noite que era Escuro, Assustador e sombrio e tinha um menino na casa ele se chamava Henrique ele se levantou lentamente e começou a caminhar no escuro da noite ele encontrou um galho e se

Pendurou neste galho e tentou sair desse galho ai pulou dele e caiu deitado mas ele se levantou e continuou caminhando depois ele encontrou um talo que era Feio, peludo e Bruto e menino deu um passo para trás e ~~de repente~~ Tudo girou e ele ficou pendurado em outro galho.

Uma Borboleta de cores cores e menino ele vai a varal e de de frente com uns bichos e de repente ele caiu de plenasco ele encontrou uma luz Vermelha e seguiu essa luz e a planta começou a se mover para baixo e ~~o~~ menino encontra um mastro.

O menino acorda ~~o~~ logo a luz apagou e percebe que tudo era um pesadelo.

ANEXO F - Reescrita aluna Joseane

Uma noite assustadora
 em uma floresta muito Perigosa,
 assustadora, misteriosa. Havia vários,
 Buides e tinha um menino deitado
 no chão e lentamente ele se levantou
 e começou a andar... Pela floresta de repente
 ele pulou no galho que havia na fre-
 nte dele e tentou sair do galho se ele
 pulou deu de cara na arvore e caiu
 deitado se ele levantou mansamente e
 saiu correndo e o menino percebeu
 que havia uma borboleta azul e de
 repente o garoto deu de cara - se
 com o lobo era preto, peludo e muito
 assustador e o garoto deu um passo para
 trás quando tudo girou ao
 seu redor quando tudo girou o
 menino se pendurou - se em um galho
 vendo a borboleta que girava se
 o menino e deu asas para ele e
 começou a voar mas ele deu de frente
 com umas criaturas terríveis e ele
 acaba caindo do penhasco.

E viu uma luz vermelha e começou
 a seguir de repente uma criatura pulou
 o garoto para baixo ele acaba em
 contra uma criatura e o toca se
 ele mas o menino se acorda
 e lembra a luz do quarto e
 percebe que era tudo um pesadelo.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de autorização para menores de idade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E PRODUÇÃO ESCRITA

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a
aluno/a _____,

Sou a aluna **Marília Santos de Quadros Araújo** do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e professora regente do componente curricular de Língua Portuguesa da turma de 7º ano e vou aplicar um material de ensino que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem por título "**Retextualização de curta-metragem de animação no Ensino Fundamental: desenho pedagógico para a produção escrita de contos de mistério**", na turma ____ da E.M.E.F. _____ . Durante as aulas, anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos e áudios serão gravados. Após a aplicação da unidade, esse material será analisado e as anotações, os materiais coletados, as produções escritas dos alunos e as gravações serão utilizadas para a escrita da dissertação e em materiais voltado ao ensino. Tais informações também poderão ser disponibilizadas em web sites e redes sociais.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para aplicar essa pesquisa. A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente
Marília Santos de Quadros Araújo

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA MARÍLIA SANTOS DE QUADROS ARAUJO APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): _____

Bagé, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B - Ficha de autoavaliação dos alunos e avaliação discente das atividades do material de ensino autoral "Buu!"

Nome: _____ Data: _____

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AULAS

1. Estive atento às atividades da aula? () sim () não () em parte
2. Participei das atividades? () sim () não () em parte
3. Respondi às perguntas realizadas? () sim () não () em parte
4. Interagi com os colegas? () sim () não () em parte
5. Quando tive dúvidas: () tirei () desisti () Não as tive.

Eu acho que isso é fácil:

Eu acho que isso é difícil:

Vamos repetir isso porque eu gostei!!

Vamos fazer isso DE NOVO porque eu ainda não aprendi muito bem!!

APÊNDICE C - Bilhetes orientadores da reescrita dos alunos.

Marina:

Oi, Marina! Gostei bastante do teu conto, percebi todos os momentos da narrativa nele. Percebi que escolheste nomear o teu conto com o mesmo nome do filme "Uma Noite Sombria": não tem problema. Ficou legal a descrição da floresta como "escura, assustadora, sombria, misteriosa e barulhenta" . Quem sabe a gente elimina um pouco dessas palavras que se repetiram um pouco: "barulhenta, barulhenta, barulho"? Analisa o que podes fazer para resolver isso: eliminar a palavra, substituir por outra ou por um pronome. Talvez teu leitor não entenda onde ele pisou: eu sei que foi nos galhos porque conheço o filme, mas acho que tens que deixar mais claro isso pra quem vai ler e não o conhece.

Quando relatas que "do nada ele se levantou e saiu caminhando", tu já tinhas relatado antes que ele caminhava pela floresta, ou seja já tinhas contado que ele havia levantado. Tens que cuidar a sequência dos fatos.

Outra coisa: será que ele bateu somente em árvores? Poderias contar pro leitor mais ações que ocorreram durante o filme, dar mais detalhes dessas ações, dizer as circunstâncias em que elas ocorreram.

No parágrafo com o trecho "o lobo se avançou e começou a virar tudo", relatas o clima da história: como era o lobo? De que forma ele agia? Ele é bonzinho? O teu leitor não vai saber, precisas dar detalhes pra ele.

Disseste que ele saiu voando pelo um monte de bichos. Porque ele saiu voando? Como conseguiu voar? Esse é o desfecho da história, onde vais contar as ações que se encaminham para o final do conto. Certamente podes dar mais detalhes ao teu leitor para que ele vivencie as emoções que vivenciaste ao ver o filme.

Cuida o uso da letra maiúscula: tem palavras no meio do texto que estão com inicial maiúscula, mas deveriam ser escritas com inicial minúscula.

Bom trabalho, boa reescrita.

Rosa:

Oi, Rosa! Construíste muito bem a situação inicial do teu conto, parabéns! Gostei muito! Acho que deixou o leitor envolvido no clima de medo do conto. Percebi que escolheste nomear o teu conto com o mesmo nome do filme "Uma Noite Sombria": não tem problema.

Preciso te alertar que fazes algumas trocas de letras: o "v" pelo "f" como em "vez" que escreveste "fez", em "voando" que escreveste "fuando". Cuida também as palavras com a letra "g" que escreveste com "c": "gritou" e "galho".

Voltando à situação inicial do teu conto, chamo tua atenção para o trecho "noite sombria com muito medo". O que será que teu leitor vai entender? Que a noite era medrosa? Ou será que queres dizer outra coisa? Precisas manter isso, porém escrever de uma forma que não pareça que é a noite que tem medo. Outra coisa: quem estava cheio de árvores balançando? Eu pensei que fosse a floresta, mas tu escreveste "cheio", deve ser o menino, então.

Percebi que mudaste de parágrafo quando o menino se levantou. Ótimo! Parabéns, soubeste identificar quando iniciar um novo parágrafo, um novo momento na narrativa! Porém, precisas observar que não havias escrito sobre o menino ainda. Isso poderia ter sido feito na situação inicial. Mas minha dica nessa parte seria para não começares mencionando "o menino", mas sim, "um menino". A mesma coisa acontece quando falas do vaga-lume que não havias mencionado ainda. No entanto, constróis corretamente quando falas "uma planta, um sonho, uma noite, uma floresta".

Precisas revisar o seguinte: o lobo é a parte mais emocionante da história, o clímax. Porém, o lobo não aparece no teu conto. Tu somente contas que alguém rosnou, mas teu leitor que não viu o filme pode achar que quem rosnou foi o menino!

Bem, há várias ações e circunstâncias, vários fatos do filme que não contaste e que pode deixar tua história mais interessante pra quem vai ler. Investe no teu conto, dá mais detalhes aos teus leitores.

Bom trabalho, boa reescrita.

Henrique

Oi, Henrique! Adorei o fato de a história ser contada do ponto de vista do menino! Ele conta a história, que legal! Parabéns, foste bem criativo em usar narrador personagem!

Agora, precisas de um título para teu conto. Outra coisa que percebi foi que não dividiste teu conto em parágrafos. Usaste alguns pontos finais pelo texto, mas te esqueceste de recomeçar a frase seguinte com letra inicial maiúscula. Precisas revisar esses detalhes.

Quanto à situação inicial, foi muito bom teres começado com "Uma certa noite", pois muda um pouquinho o "Era uma vez" que aparece bastante. Descreveste a floresta onde tinha árvores grandes. Não te esqueças de separar as ações enumeradas por vírgula, exemplo: "me levantei, caminhei lentamente, vi um buraco" e assim por diante. Precisas revisar esse uso da vírgula em várias partes do teu conto.

Após a situação inicial, precisas lembrar que teu leitor não viu o filme. Portanto, teu leitor pode se perguntar: "Se o menino se levantou, ele estava deitado? Por quê? O que estava fazendo deitado?" Também quem ler pode ficar curioso: "Quando ele caiu, ele se machucou? Caiu onde? Por quê?"

Quando ele começou a caminhar, então várias coisas aconteceram com ele. Algumas coisas emocionantes e assustadoras. Será que o leitor sentirá essas emoções? Tu só disseste o que aconteceu ou disseste também como aconteceu? Se o menino se assustou, se ele estava feliz, apavorado durante os acontecimentos. Seria importante realizares essas descrições.

Quando o lobo apareceu, percebemos que foi a situação mais emocionante da história. Porém, como ele não havia aparecido antes, o que achas de escreveres "dei de cara com UM lobo" em vez de "O lobo". ? Depois, então, podes te referir ao lobo como "o lobo", pois ele já apareceu na história. Outra coisa que notei é que não investiste muito nessa parte do clímax da história. Dessa forma, o leitor não vai perceber que o aparecimento do lobo é a parte mais emocionante da história! Tu poderias descrever a aparência do lobo, as ações do menino e do lobo durante esse trecho e dizer em que circunstâncias essas ações ocorreram. Por exemplo: "Como era o lobo? Onde ele estava quando o menino o encontrou? Como foi o ataque do lobo? O que o menino fez quando o lobo o atacou?".

No trecho em que ele criou asas, os fatos já encaminham a história para o desfecho. Nesse trecho, podes contar ao teu leitor: "O que tem a ver a borboletas com as asas? Como foi o voo do personagem? Como foi sua queda quando veio o vento? Onde o menino caiu sentado? Ele ainda estava sentado vendo a luz vermelha quando foi puxado por um monstro? De onde saiu o monstro? Como era essa criatura? O monstro o puxou para baixo de onde? Onde, como e quando ele se acordou? O leitor entenderá que tudo foi um pesadelo ou o leitor vai pensar que ele acordou porque desmaiou na queda?

Henrique, investe no teu conto porque está muito legal! Parabéns!

Bom trabalho, boa reescrita.

Taiana:

Oi, Taiana!! Adorei teu conto! Parabéns! Teu desfecho ficou muito legal e criativo, é o trecho em que mais percebi tua autoria, ou seja, o "jeitinho" da Tai de escrever!

Percebi que escolheste nomear o teu conto com o mesmo nome do filme "Uma Noite Sombria": não tem problema. Notei que usaste o ponto final em alguns momentos e sempre lembraste da letra inicial maiúscula no início das frases. Fizeste uma divisão dos parágrafos, mas acredito que podes subdividir mais ainda, de repente de acordo com os momentos da narrativa.

Na situação inicial do conto, percebo que caracterizas a floresta como "sombria". A noite é sombria também de acordo com teu título. Também percebi que não descreveste que a história se passava durante a noite. Quando contas que o menino levanta e caminha, já estás relatando um conflito, ou seja, acabou a situação inicial do conto em que nada acontece, em que podes descrever a floresta, a noite, o menino, ou seja, acredito que possas dar mais detalhes para o teu leitor, ainda na situação inicial do teu conto.

Percebi também que nas ações do filme podias ter contado mais aos teus leitores como foi a caminhada do menino pela floresta. O que ele encontrou, por que ele caiu do penhasco e outros detalhes.

Em seguida, contas o clímax da história com o aparecimento do lobo. Percebi que descreveste bem o animal, mas podes contar mais sobre esse encontro do menino com o lobo também! Afinal, se é a parte mais emocionante da história, é necessário que os leitores percebam isso também. Por exemplo, no trecho "de repente, uma borboleta pousou nas costas do menino." Nesse momento, o leitor já fica ansioso para saber o que vai acontecer. É mais ou menos dessa forma que precisas construir o trecho do lobo. Mas tens sempre que lembrar que teu leitor não viu o filme. Então, quando escreves "Sai voando com um monte de folhas caindo", o leitor não sabe se é o menino ou a borboleta que saiu voando. Precisas deixar isso claro no teu conto.

Na sequência do teu conto, precisas separar por vírgula cada acontecimento que relatas. Também tenho uma sugestão: no trecho que relatas: "uma folha se mexe e pega o menino" quem sabe tu repensas o uso de "folha". Porque é a segunda vez que aparece no teu conto e o leitor pode achar que essa repetição sugere que todo o mistério está em torno das folhas.

Como eu já havia escrito, gostei muito do teu desfecho! Podes melhorá-lo usando a vírgula entre as ações do meninos.

Bom trabalho, boa reescrita.

Tamires:

Oi, Tamires! Parabéns pelo teu conto! Um dos pontos positivos é como te empenhaste pra criar o clima de medo e mistério, descrevendo a floresta, a noite, o lobo e escolhendo palavras que criassem esse clima! Muito criativo, por exemplo, contar que o menino caiu numa emboscada! Certamente teu leitor vai se envolver com tua história, querendo ler até o fim pra saber o que aconteceu! A seguir, vou te dar orientações para melhorares ainda mais teu conto.

Percebi, Tamires, que repetes várias palavras como "aterrorizante, ele, caminha, bicho" entre outras. Precisas solucionar essas repetições. Também percebi que em nenhum momento usaste ponto final, vírgula ou qualquer outro sinal de pontuação. Precisas revisar bem isso. Não te esqueças de usar a vírgula nas enumerações, ou seja, quando vais fazer uma lista (de características da noite ou das coisas que fazem ruído). Não podes esquecer também que só usamos a palavra "e" nas enumerações quando vamos citar o último item da lista.

Precisas cuidar também a paragrafação no teu conto que não foi realizada em nenhum momento. Podes separar o conto nos momentos da narrativa como uma forma de saber quando mudar o parágrafo. Além disso, quando houver uma mudança de tempo ou espaço, por exemplo, podes mudar o parágrafo também. Quando organizares teu conto em parágrafos, não te esqueças do ponto final e da letra maiúscula inicial quando for começar uma frase ou um parágrafo.

Tua situação inicial foi bem rica de descrições. Mesmo assim, podes contar pro teu leitor: o menino estava deitado no chão de onde? Além disso, há repetição dos adjetivos.

É muito importante que, a partir do conflito, quando o menino sai a caminhar, tu separes as ações que relatas da história por vírgula. Podes também detalhar mais como foi cada ação.

No clímax do conflito, descreves bem o lobo, o que foi muito legal! Não esqueças que a palavra "imenso" já se refere ao lobo ser grande, portanto, não precisas dizer: "imenso de grande", vais estar dizendo duas vezes a mesma coisa. Gostei muito quando descreveste o lobo como "muito feroz" e quando contaste pro teu leitor que o lobo pulou mais alto que o menino!

Depois da cena do lobo, foste direto para a parte das asas e da borboleta... teu leitor vai ficar sem entender algumas coisas: a borboleta chegou na hora do ataque do lobo? Sabemos que não. Por isso, precisas arrumar essa parte no que se refere à sequência dos fatos.

A maneira como encaminhas os fatos para o desfecho ficou bem legal! Mas podes investir mais em como contar a parte em que o menino acorda: o leitor do teu conto vai querer saber: onde ele acordou? Como ele acordou? Como ele estava se sentindo por causa do pesadelo?

Bom trabalho, boa reescrita.

Patrique:

Oi, Patrique! Adorei teu conto! Fico muito feliz em perceber como usaste os pronomes na construção da tua história! Percebi que dividiste a história em parágrafos e ficou muito legal! Com certeza quem ler vai descobrir essa atmosfera de medo e mistério e vai querer ir até o final para ver o que acontece.

Percebi que havias nomeado teu conto como "Uma noite sombria", assim como o filme, mas mudaste de ideia. Por quê? Poderia ser. Porém, se vais mudar, como ficará teu título?

É importante que notes que usas o ponto final em momentos em que ele não precisa aparecer e te esqueças dele ao fim das frases. Precisas também cuidar a letra: ou tudo maiúscula, ou, se vais diferenciar, cuidar o uso das maiúsculas e minúsculas iniciais.

Na tua situação inicial, ficou bem legal e criativa a expressão "ouviam-se grilos". Também achei interessante dizeres que a noite era muito perigosa, mas será que teu leitor não vai se perguntar por que ela era perigosa? Poderias complementar com essas informações.

Como já te falei, adorei o fato de tu teres usado pronomes na construção do teu conto! Mas precisas cuidar que o pronome que querias usar em alguns momentos era "o", mas usaste "u". Portanto, fica assim: "o atacou, o machucou, o levou". Cuida também os verbos no passado, as ações do menino, do lobo ou de algum outro personagem, terminam com "u": "caminhou, pulou, se segurou, caiu, se levantou, caminhou, atacou, se segurou, criou, virou, girou, caiu, pegou, levou, engoliu". Além disso tudo, acredito que podes investir mais na narração dos fatos que ocorreram com o menino, contando mais detalhes e fazendo maiores descrições.

No clímax da história, podes contar mais sobre o que aconteceu com o menino e o lobo, afinal, essa deve ser a parte mais emocionante no teu conto, como é no filme. Acredito que se dividires melhor os teus dois últimos parágrafos (unindo ao penúltimo o que ainda pertence à cena do lobo) podes melhorar o entendimento do leitor acerca do clímax da história.

Quanto ao desfecho, acredito que as ações que levam ao desfecho foram citadas, mas podes contar melhor como foi que o menino acordou, em que lugar, como ele estava se sentindo?

Bom trabalho, boa reescrita.

Rodrigo:

Oi, Rodrigo! Adoro ler tuas histórias! Acho que tu és super criativo! Detalhas bem os sentimentos do personagem, o cenário, o momento, o lobo e as circunstâncias em que as ações acontecem. Fico muito feliz em saber que quem ler teu conto, ficará ansioso para saber o que acontecia com o menino!

Percebi que escolheste nomear o teu conto com o mesmo nome do filme "Uma Noite Sombria": não tem problema. Pode ser o mesmo nome do filme. Notei também que fizeste um recuo na primeira linha do conto, marcando o início do parágrafo. Porém, não fizeste mais isso em nenhuma outra parte do teu texto, fazendo com que teu texto todo seja composto de um parágrafo só. Podes dividir teus parágrafos conforme os momentos da narrativa, é uma sugestão.

Precisas também verificar o uso de pontuação, pois não aparece ponto final, nem vírgulas ou qualquer outro sinal de pontuação durante teu texto, o que acaba deixando confusa a leitura para teu leitor. Fica atento também para a ortografia das palavras. É importante que as palavras cuja escrita aprenderes com essa atividade, passes a escrever corretamente daqui pra frente, pois a escrita das palavras tem regras que devemos seguir.

A noite faz parte do título da tua história, o que indica que é muito importante para teu conto, porém tu não falas nada sobre a noite no teu texto. Teu leitor pode ficar se perguntando sobre isso. Podes descrever a noite, na situação inicial do teu texto, pois logo, logo tu já falas que ele caminhou para frente, isso já inicia um outro momento da narrativa: os conflitos e ações do conto.

Quanto ao conflito e às ações do conto, achei muito legal como descreves as circunstâncias das ações e a forma como descreves elementos tal qual o caminho que ele percorria, por exemplo. Mas poderias mencionar nessa parte a borboleta, por exemplo, pois ela acompanha o menino antes de o lobo aparecer na história.

Achei muito legal tua construção do clímax da história, descrevendo o lobo e dando atenção aos detalhes das ações!

Não te esqueças de separar esse momento de maior emoção na história que é o aparecimento do lobo das ações que vão se encaminhando para o desfecho.

Bom trabalho, boa reescrita!

Roger:

Oi, Roger! Tua história ficou muito legal! Percebi que modificaste algumas coisas que se adequaram mais ao gênero conto, se afastando do gênero filme, o que ficou muito bom! Pude perceber muitos detalhes que deixaram teu conto com a marca da tua autoria, o que me deixa muito feliz!

Precisas cuidar o uso da letra maiúscula! No início do título, do conto e após os pontos finais. Além disso, precisas usar a vírgula, senão acaba cansativo para o teu leitor, pois não há pequenas pausas. Vou dar uma dica: separa as ações que contaste do menino por vírgulas. Também é importante que dividas teu texto em parágrafos, pois isso permite ao leitor perceber melhor a organização do texto e a sequência dos fatos. Podes separar os parágrafos de acordo com os momentos da narrativa.

Na situação inicial, cuida pra não ficar repetida o uso do adjetivo "escuro/a". Legal tu dizeres primeiro que ele estava num lugar escuro (sem dizer o que era esse lugar) e depois revelar que era uma floresta! Para o efeito da surpresa ser maior, podes colocar um ponto após "escuro" e depois revelar que ele estava "numa floresta". Podes descrever mais, tanto a floresta, quanto a noite.

Prestei atenção nas ações do conto que repetes muito a palavra "mas". Podes retirar algumas repetições, avaliando se a palavra era realmente necessária no trecho ou substituir por palavras como "porém, entretanto, no entanto, etc".

Achei muito legal como explicaste pro leitor no clímax da história que foi como se "o tempo parasse", muito criativo da tua parte! Neste trecho do lobo, podes descrever mais o animal: dá uma olhadinha na página 21 como fizeste a descrição do lobo.

Outras coisas que gostei foram os trechos das asas, da bolinha, da língua, do cipó... Até a forma como mudas de ideia pra dizer que o sonho estava mais para pesadelo!

Bom trabalho, boa reescrita!

Rafaela:

Oi, Rafaela! Que legal tua história! Fiquei feliz com a organização dos parágrafos! Tem mais aprimoramentos que podes fazer na divisão de parágrafos, mas fica tranquila que eu vou te orientando ao longo do bilhete. Percebi que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que tens um cuidado com o uso da letra maiúscula, mas podes cuidar mais ainda observando a inicial de nomes próprios, início de parágrafo e observando também palavras que estão no meio de frases e necessitam de inicial minúscula, porém, usaste maiúscula nessas palavras. Senti falta do ponto final no teu conto. Quanto à vírgula, percebi que usas muito bem para enumerar adjetivos quando estás descrevendo alguma coisa: a floresta, a noite e o lobo, por exemplo. Mas também preciso que separe por vírgula as ações do conto, por exemplo: andou, encontrou, ficou pendurado, inventou, caiu, levantou-se, começou a caminhar, caiu, encontrou, etc. Só vais usar o "e" antes da última coisa que vais falar na frase ou no parágrafo.

Percebi que tua situação inicial está bem construída, tem descrição da floresta, da noite e do menino. Cuida para que tu não repitas os adjetivos: nota que tanto a noite como a floresta tu descreveste como "sombria" e "escura".

Quanto às ações do conto, a partir do conflito que foi quando ele se levantou, acho que ficou bem legal, mas não te esqueças das vírgulas que te alertei. Acredito que quando dizes que ele caiu num buraco, ali podes colocar um ponto final e mudar de parágrafo, pois a chegada do lobo na história é a mais emocionante, é outro momento da narrativa, o clímax, podendo ficar num parágrafo diferente.

O clímax ficou muito bem escrito, com a descrição do lobo, mas os fatos que ocorreram nesse trecho precisam ser separados por vírgula também. Acredito que após o trecho: "ficou pendurado em um galho", podes pôr um ponto final e organizar o restante do conto num novo parágrafo, pois a partir desse fato, as ações já começam a se encaminhar para o desfecho, que é outro momento da narrativa.

No final, também precisas enumerar os fatos separando-os com vírgulas. Assim, vais evitar, ao longo de todo texto, não somente agora no desfecho, a repetição de palavras como "e", "ele" e outras que possam ter se repetido.

Bom trabalho, boa reescrita!

Diéssica Bertoline:

Oi, Diéssica! Gostei bastante do teu conto, pois deste vários detalhes para o teu leitor que ele se tu não contasse ele não teria como saber, pois não viu o filme. Fiquei bem feliz também com tua organização dos parágrafos. Tem mais aprimoramentos que podes fazer na divisão de parágrafos, mas fica tranquila que eu vou te orientando ao longo do bilhete. Percebi que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

É necessário usares ponto final ao longo do teu conto, não somente no final de tudo. Deves usar ao fim das frases e ao fim dos parágrafos. Não se esquecendo da letra maiúscula no início das frases seguintes! Percebi que usaste vírgula em alguns momentos, como na enumeração de adjetivos na descrição da floresta, mas precisas usar sempre que necessitar, como na enumeração das ações do menino durante o conto.

A situação inicial ficou muito legal! Apesar de retomares a floresta que já havias mencionado de uma forma ótima, dizendo: "Nessa mesma floresta", acho que essa frase não é de fato necessária, ela é dispensável.

O conflito e as ações do conto que iniciam no parágrafo que diz "O menino estava deitado", está bem interessante. Cuida para não repetir tanto "de repente". Podes colocar no lugar: "inesperadamente", "de uma hora para outra", etc. Acredito que ficaria bem construído se depois de "deu de cara com um lobo", tu colocasse um ponto final e escrevesse a sequência do conto em um novo parágrafo.

Ficou joia também o clímax da história que escreveste. Mas acho que poderias olhar na página 21 e ver como descreveste o lobo, pois no teu conto não tem essa descrição: não esqueças que esse é o momento mais emocionante da história, precisas investir nesse trecho. Penso que podes pôr um ponto final depois de "encontrou um galho e se pendurou nele", para que o restante do conto fique em outro parágrafo.

No desfecho, assim como em outros momentos do teu conto, percebo que colocando as vírgulas, vais evitar repetições de palavras como "e", "ele", "bate", "tudo", "voando", entre outras. Podes contar mais ao teu leitor sobre onde o menino estava quando acordou? Ele continuou no escuro, num ambiente sombrio? Por que o menino estava chorando?

Bom trabalho, boa reescrita!

Simone:

Oi, Simone! Adorei teu conto! Bastante criativo e com descrições bem legais! Gostei muito da tua organização dos parágrafos. Tem mais aprimoramentos que podes fazer na divisão de parágrafos, mas fica tranquila que eu vou te orientando ao longo do bilhete. Percebi que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que cuidas o uso da letra inicial maiúscula no início dos parágrafos e das frases. Precisas ter um cuidado na separação silábica. Por outro lado, fico feliz que separe as sílabas, pois isso mostra que estás usando as linhas até o final, o que proporciona uma organização na estrutura do texto. Em outros casos, escreveste de forma separada, palavras que são uma só: "calmamente", "misteriosamente", "rapidamente". Senti falta do uso da vírgula no teu conto para enumerar os fatos que ocorreram.

Tua situação inicial ficou bem construída, gostei bastante. Falaste que o menino estava durante à noite numa floresta, descreveste a floresta e a noite. Podias dizer também ao teu leitor, o que o menino fazia inicialmente nessa história, antes de sair caminhando.

Na sequência, achei muito interessante que não te esqueceste de descrever os sons que se ouve no filme! Contas que ele tentou se pendurar em um galho e caiu, mas teu leitor pode se perguntar: "por que o menino tentou fazer isso?" . Achei muito legal mencionares "um monte de galhos se mexendo". Acho, inclusive, que após esse trecho, podes pôr um ponto final e depois iniciar um novo parágrafo.

Adiante, relatas o aparecimento do lobo, que é a parte mais emocionante da história. Nesse momento, podes dar mais detalhes para teu leitor, inclusive de como era o lobo, assim como descreveste na página 21. Além disso, conta pro teu leitor como que o menino apareceu pendurado num galho após encontrar o lobo! É importante que não pules esse acontecimento.

Achei ótimo contar como o menino ganhou as asas e voou no céu, pois mostra uma mudança de local por onde ele circulou. Adorei a palavra que usaste para contar o que ele encontrou no céu: "criaturas". É uma ótima palavra para a criação do clima de medo e mistério no conto. No entanto, mais adiante, podes explicar ao teu leitor, como que o menino caiu no chão: "ele se desequilibrou?", "foi empurrado?", "foi puxado?", "pelo quê?". Outros detalhes que podes acrescentar no teu desfecho são o estado do menino ao ligar a luz e em que parte do quarto ele estava.

Bom trabalho, boa reescrita!

Rian:

Oi, Rian! Teu conto tem uma ótima escolha de palavras. Inclusive sabes fazer uma ótima ligação entre o que vai escrever e o que já tinhas escrito. Por isso, posso dizer que teu texto tem uma boa "coesão". Percebi que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

Gostei como começaste tua situação inicial: "Uma certa noite". Usaste muito bem a vírgula depois! Só que depois, não usaste mais vírgula! Nem ponto final no teu conto, a não ser na última linha. Essa pontuação é importante ao longo do texto, senão fica muito confuso para o teu leitor. Tem aprimoramentos que deves fazer na divisão de parágrafos: podes dividir os parágrafos de acordo com os momentos da narrativa.

Na situação inicial, gostei da ideia de o personagem chamar-se "Rian"! Mas não entendi se o que acontece "muito rápido" foi ele levantar-se do chão ou começar a andar. Precisas deixar isso claro pro teu leitor. A noite faz parte do título da tua história, o que indica que é muito importante para teu conto, porém tu não falas nada sobre a noite no teu texto. Teu leitor pode ficar se perguntando sobre isso. Podes descrever a noite, na situação inicial do teu texto, pois logo, logo tu já falas que ele começa a andar, isso já inicia um outro momento da narrativa: os conflitos e ações do conto.

Quando falas dos fatos da história, tu somente lista as coisas que o menino fez, mas não explicas como ele fez, nem por quê. Por exemplo: dizes que o menino pula um penhasco, mas podes explicar por que ele pulou esse penhasco, como foi o pulo, por que ele caiu e desmaiou: o pulo no penhasco não deu certo?

O clímax que construístes, que é a parte do aparecimento do lobo, está muito resumido, podes explorar mais tua narrativa desse momento. Tua descrição do lobo na página 21, por exemplo, está mais detalhada que no teu conto. Como o menino se sentiu nesse momento em que ele estava frente a um lobo?! O que ele fez?

Para construir o desfecho, também acredito que possas detalhar mais as ações para teu leitor. Podes dizer, por exemplo, como estava se sentindo o menino quando se acordou? Adorei quando usaste o "quando finalmente", ficou bem legal! Aprimora mais tuas ideias, Rian, tu tens condições de desenvolver mais!

Bom trabalho, boa reescrita!

Joseane:

Oi, Joseane! Adorei como descreves os sentimentos do personagem! Essa marca no teu texto ajuda a construir um clima de medo e mistério no conto: parabéns! Notei que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema. Percebi que usaste vírgulas no teu conto, um sinal de pontuação que ajuda o leitor a entender a história. Porém, estás usando vírgulas demais, até onde não é preciso. Se tu prestares atenção no uso da vírgula nas enumerações, já vais melhorar bastante a pontuação do teu texto. Por exemplo: separar as características da floreta (como já fizeste), do lobo e da noite ou para separar as ações do menino ao andar pela floresta. Também é necessário cuidares o uso da letra inicial maiúscula, pois a usas em meio de frase, quando não é necessária. Quanto aos parágrafos, percebo que não fizeste divisão nenhuma. Para teu leitor, essa falta de divisão não torna o texto tão interessante quanto poderia ser, pois falta organização. Então, podes criar teus parágrafos com base nos momentos da narrativa como vou te explicar a seguir ao longo dos meus parágrafos seguintes.

O mais legal da tua situação inicial foi a descrição da floresta que fizeste! Isso ajuda a criar um clima de medo e mistério. No entanto, algumas coisas posso te sugerir algumas coisas para que esse momento da narrativa fique mais rico ainda. Quando comesças o conto, falas em "O menino", mas tu já tinhas falado nesse menino antes para teu leitor? Não, né? Afinal, teu conto está recém iniciando. Acho que o uso do artigo indefinido "um" seria melhor nesse momento. Em relação à "noite", ela faz parte do título da tua história, o que indica que é muito importante para teu conto, porém tu não falas nada sobre a noite no teu texto. Teu leitor pode ficar se perguntando sobre isso. Podes descrever a noite, na situação inicial do teu texto.

Quando "De repente, o menino se levanta", a situação inicial do conto acaba, porque temos o primeiro conflito, ele não está mais deitado no chão da floresta. Portanto, com esse trecho, podes começar outro parágrafo, com outro momento da narrativa: as ações e conflitos do conto. Cuida as palavras e expressões que acabaste repetindo durante o conto e encontra uma alternativa para não haver repetições que tornem a leitura do teu conto cansativa. Achei muito legal contares que o menino "se topa com o lobo"! Porém, percebi que não falaste nada sobre como era o lobo.

O clímax do conflito, ou seja, a parte mais emocionante da história é o aparecimento do lobo. Mas para que esse momento seja emocionante para teu leitor também, precisas investir mais na construção desse momento. Por exemplo, na página 21, observei que descreveste o animal, mas não usaste essa descrição no teu conto. Outra coisa: o leitor pode se perguntar: onde o menino encontrou o lobo? O lobo também viu o menino? Por que o menino se assustou: foi somente porque viu a fera? Como que o menino se afastou do lobo: ele tinha poderes de criar asas, ou ele saiu correndo, ou ele atacou o lobo e venceu... o que houve?

Quando o menino sai de perto do lobo, a história se encaminha para o final. Esse desfecho, podes narrar em um novo parágrafo. Foi muito legal tua construção desse momento da narrativa, adorei principalmente porque falas dos sentimentos e intenções do menino: "acaba se assustando", "que ele achava que certamente ia se proteger" e "como era muito curioso". Mas acredito que possas detalhar mais os fatos para teu leitor para que ele entenda, por exemplo, por que o menino saiu voando, que bolinha vermelha era essa, por que o menino lembra se ele já havia acordado lá no início do conto, ou seja, explicar que era tudo um pesadelo e o que ele faz quando acorda. Bom trabalho, boa reescrita!

Eugênia:

Oi, Eugênia! Estou encantada com teu conto! Quem ler, realmente, vai querer saber o que vai acontecer como menino no final, pois construístes um ótimo clima de medo e mistério por todo o conto! Notei que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que usas letra inicial maiúscula em começo de frase, mas também usas no meio das frases, onde não há necessidade, portanto, precisas ajustar o uso da letra maiúscula, substituindo pela minúscula quando for o caso. Outra coisa importante que observei é que não usas nenhuma pontuação: nem ponto final, nem vírgulas, nada. Isso torna teu texto cansativo ou até mesmo confuso para quem lê. A vírgula, entre tantos usos, deve ser usada para enumerar separar enumerações como: a descrição da noite, da floresta, do menino ou do lobo, ou então para separar as diferentes ações do menino ou do lobo. Falei em parágrafos e isso foi outra coisa que precisas revisar: teu texto é composto de um só. Precisas organizá-lo em diferentes parágrafos, pois o leitor situa-se melhor no texto dividido dessa forma. Adiante nesse meu bilhete, te darei dicas de como realizar essa divisão em parágrafos.

Tua situação inicial do conto está muito bem construída! Tem descrição do menino, da noite, da floresta, tem as circunstâncias das ações do menino, o que contribui para que o leitor consiga sentir as mesmas emoções que sentiste ao ver o filme! Cuida para que não ocorra repetição de adjetivos. Outra coisa, bem no início tu descreves a noite. Mais adianta, voltas a dar uma característica a ela. Por que não juntas todos os adjetivos na primeira descrição? É uma sugestão.

O teu primeiro parágrafo, com tua situação inicial, poderia terminar no momento em que "o menino vê um obstáculo à sua frente", assim o leitor terá uma pausa na leitura e descobrirá somente no próximo parágrafo que obstáculo era esse, dando início a outro momento na narrativa: o conflito e ações do conto. Nesse segundo parágrafo, não te esqueças de separar as ações do menino por vírgula. Também repara que acabas repetindo a expressão "fazendo com que". O que poderias escrever em vez disso na segunda ocorrência para que a expressão não se repita? Esse parágrafo poderia terminar quando tu mencionas a toca do lobo, assim o leitor fica na expectativa de descobrir, no próximo parágrafo, se vai aparecer lobo na história.

O parágrafo que falarás do lobo é o clímax da história, a parte mais emocionante, que construístes muito bem! Não te esqueças de separar por vírgula as características do lobo nesse trecho. Acredito que na parte que ele ganha asas pode finalizar o parágrafo, deixando o restante para o encaminhamento do desfecho.

O desfecho, então, finaliza o conto. Achei muito legal quando escreveste que "algo lhe puxou para baixo", afinal, não disseste o que era, deixando um mistério para teu leitor. Seria possível que deixasse claro pra quem vai ler teu conto, onde o menino estava quando "acende a luz e vê que tudo isso não passa de um horrível pesadelo". Afinal, o menino ainda está numa floresta? O leitor pode ficar com essa dúvida.

Bom trabalho, boa reescrita!

Marcos:

Oi, Marcos! Achei muito legal teu conto! Vi que fizeste uma ótima seleção de palavras, o que enriqueceu bastante teu texto. Fiquei curiosa pra saber qual o título da tua história! Não te esqueças de construir um bem legal, que deixe o leitor curioso sobre o conteúdo da história.

Fiquei muito feliz com tua divisão de parágrafos! Escolheste os momentos da narrativa para organizar teu texto e ficou super clara a história pra quem lê. Percebi que finalizas corretamente os parágrafos com ponto final. Não esqueças que esse ponto não precisa vir somente ao final de cada parágrafo, pode vir finalizando frases ao longo do parágrafo. Além disso, debes usar a vírgula, principalmente ao separar as ações que narras, tanto do menino, quanto do lobo.

Tua situação inicial pode ser mais enriquecida, afinal, nem contaste pro teu leitor onde o menino estava, era de dia ou de noite, como era esse local e como estava a noite? Ao contar que ele pisava em galhos pelo chão, que efeito sonoro isso produziu? Se não contares para teu leitor, ele não poderá imaginar. Percebi que nesse mesmo parágrafo, já contaste o segundo momento da narrativa: o conflito e as ações do conto, o que poderia estar em um parágrafo diferente.

O trecho do lobo é o clímax da história e ficou bem construído no teu conto. Não te esqueças de separar as ações do lobo e do menino por vírgula. Quando relatas que "tudo começa a girar", podes finalizar o parágrafo, pois no parágrafo seguinte podes o contar o que aconteceu quando tudo girou.

Bem, o leitor, nesse ponto, já deve estar curioso: e então, o lobo atacou o menino, quem venceu? Como o menino conseguiu se livrar do lobo? Precisas deixar esses detalhes claros para o leitor e encaminhar os fatos para o desfecho, nesse parágrafo. Adorei nesse trecho como usas diferentes substantivos para se referir ao menino, como "garoto" e "guri"! Podes detalhar também para o leitor como foi para o menino, como ele se sentia assim que acende a luz do quarto.

Bom trabalho, boa reescrita!

Valéria:

Oi, Valéria! Fiquei encantada com tua escolha de palavras! Realmente, construístes uma atmosfera de medo e mistério para teu leitor, parabéns! Notei que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que fizeste uma única divisão do primeiro parágrafo para o restante do conto, depois não efetuaste mais divisões de parágrafos. Fiquei feliz com teu uso da vírgula na enumeração dos adjetivos que usaste para descrever a floresta, a noite e o lobo. Mas ainda falta usares vírgula para separar as ações da história, os fatos, os acontecimentos. Fiquei feliz com teu uso das letras iniciais maiúsculas e minúsculas, apesar de que achei palavra iniciada com letra maiúscula sem necessidade.

Tua situação inicial ficou ótima! Mas dá uma olhadinha se não falta alguma palavra para conectar alguma parte da ideia. Além disso, precisas construir a conexão da descrição da noite nesse parágrafo.

O segundo parágrafo pode referir-se a outro momento da narrativa: o conflito e as ações do filme. Deves verificar se não falta nenhuma palavra para conectar as ideias desse trecho. Esse parágrafo se iniciará com o trecho: "Havia um menino deitado no chão". Mas o teu leitor pode se perguntar de por que o menino estava deitado no chão. Outra coisa, falas três vezes que ele caminha, tu podes dar essa informação pro teu leitor sem repetir tantas vezes essa palavra. Não te esqueças de separar as ações por vírgula, por exemplo: se levanta, pula, se pendura no galho.

O momento mais emocionante da história é o surgimento do lobo, o que pode iniciar teu terceiro parágrafo, com o trecho "De repente, se depara com um monstro". Achei muito legal a descrição do lobo que construístes. Acredito que esse parágrafo possa ir até o trecho que fala que ele ganhou asas.

O teu desfecho também ficou muito interessante, mas queria tirar uma dúvida: tu contas que ele acorda soluçando, é isso? Se for, achei bem legal! Mas podes contar mais para teu leitor de por que ele está soluçando, como ele está se sentindo.

Bom trabalho, boa reescrita!

Renata:

Oi, Renata! Ao ler teu conto, percebi que a maior qualidade do teu texto é a atmosfera de medo e mistério! Fizeste uma ótima escolha de palavras! Notei que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema. Vi algumas dificuldades ortográficas no teu conto, mas vai observando como eu escrevo nesse bilhete pra te ajudar a escrever teu conto.

Quanto à pontuação, percebo que usaste alguns pontos finais, mas não finalizaste todos os parágrafos com esse sinal de pontuação. Precisas revisar isso. Além disso, não há vírgulas no teu conto e há necessidade delas serem usadas pois organizam o texto. Tens usado adequadamente a letra inicial maiúscula no início de frases, mas terás que cuidar para ajustar quando fores inserir os pontos finais que faltam. Além disso, há palavras com inicial maiúscula sem necessidade no meio das frases.

Tens que organizar tua situação inicial, pois algumas coisas não farão sentido para teu leitor. Por exemplo, na terceira linha, tu contas que alguém "levantou e saiu andando", tu não dizes quem levantou e saiu andando e teu leitor que não viu o filme não entenderá. Cuida para que a expressão "em pleno crepúsculo" não fique muito repetitiva. Outra coisa: a floresta é assustada ou assustadora? Depois tu repetes que a floresta é assustadora e barulhenta, cuidado as repetições. Somente na sexta linha tu falas que havia um menino e que ele se levantou e saiu andando.

No segundo parágrafo, percebi que contas o que aconteceu depois que o menino saiu andando, o que é bem legal, pois fizeste um novo parágrafo para falar das ações do filme após o menino levantar-se. Porém, tem um momento em que ele pulou de um galho e depois falas de um buraco. Mas como ele chegou nesse buraco onde ele caiu? Esse buraco estava onde: à sua frente ou abaixo dele?

Quando comesças a falar do lobo, podes iniciar um novo parágrafo, pois estarás falando do clímax do conflito, a parte mais emocionante da história que é um novo momento da narrativa. Porém, não entendi algumas coisas: os olhos do lobo eram peludos? O lobo feroz rosnou para o menino, mas e o menino? O que fez? Quando a floresta girou misteriosamente e ele se segurou num galho, o que aconteceu, o menino se salvou quando se segurou num galho?

Para finalizar, podes escrever, da borboleta em diante, o desfecho da história. A parte em que ela se colou nas costas do menino pode iniciar um novo parágrafo. Mais dúvidas: ele estava com fantasmas e quem mais? Na hora do vaga-lume, em que ele tentou pegá-lo, de onde surgiu a planta carnívora que engoliu o menino aterrorizantemente? Se tu não deres esses detalhes, teu leitor não vai imaginar a cena. No parágrafo em que o menino se acordou, percebo que precisas ajustar as vírgulas, senão pode ficar bem confuso para o leitor entender.

Bom trabalho, boa reescrita!

Diéssica Romero:

Oi, Diéssica! Achei muito legal teu conto! Gostei muito de ler tua história! Percebi que escolheste o mesmo nome do filme para teu conto "Uma noite sombria": não tem problema! Vou conversar contigo sobre teu conto para podermos melhorar ainda algumas coisas.

Quanto à letra inicial maiúscula, percebi que usas corretamente em início de frase e nos nomes próprios como em Renan. Ótimo! No que se refere à escrita correta das palavras, temos que fazer alguns ajustes, portanto, presta atenção nas palavras que eu usar durante teu bilhete orientador. Não realizaste divisão de parágrafos. Podes dividir de acordo com os momentos da narrativa. Eu posso te dar dicas sobre isso também ao longo do bilhete. Outra coisa que notei é que não usaste vírgulas, o que causou muita repetição de "e". Deves usar vírgula em casos como as enumerações de características da floresta, do lobo, da noite, mas também para enumerar as ações do menino e do lobo.

O primeiro parágrafo, tua situação inicial, pode ir até o trecho em que o menino se levantou. Notei que descreveste tanto a noite quanto a floresta como "escura", o que ficou repetitivo.

No segundo parágrafo, em que vais contar as ações da história, usaste muito "e" para relatar as ações do menino. Podes usar a vírgula, por exemplo: caminhou, pulou, caiu, seguiu, pulou, encontrou, começou a rosnar, de repente tudo girou, se segurou, apareceu, pousou nas costas e saiu voando.

Além disso, tu falaste muito pouco sobre o aparecimento do lobo. Esse é o clímax da história, a parte mais emocionante, tens que dar mais atenção, fazendo um parágrafo somente para o aparecimento do lobo. Como ele era? O que ele fez, como o menino o encontrou, o menino se salvou dele, como o menino se sentiu nesse momento?

No último parágrafo, que vais encaminhando os fatos para o desfecho da história, puedes escrever mais alguns detalhes: de onde vem o bicho que pegou o menino? Onde o menino acordou? Ele estava assustado quando se levantou? O que ele fez quando percebeu que tudo era um sonho?

Bom trabalho, boa reescrita!

Bárbara:

Oi, Bárbara! Adorei teu conto! Deste um espaço de uma linha entre o título e o texto, o que destaca o título e organiza o texto pra quem lê, ótimo! Percebi que usaste o mesmo nome do filme para teu conto "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que realizaste uma paragrafação maravilhosa, praticamente cada parágrafo representa um momento da narrativa, o que é ótimo! Parabéns! Vejo que usas a letra maiúscula para iniciar parágrafos, muito bom! Mas cuida porque estás usando inicial maiúscula em palavras em que não há necessidade. Vi que usaste o ponto final e o ponto de exclamação para finalizar teus parágrafos, excelente! Podes usar no meio dos parágrafos também, não só no final. Senti falta das vírgulas: não esqueças que debes usas vírgula em casos como as enumerações de características da floresta, do lobo, da noite, mas também para enumerar as ações do menino e do lobo.

Achei ótimo na situação inicial usares a expressão "quando se deu conta". Quando ele se agarrou num galho, ele conseguiu o quê?

Nas ações do menino, percebi que é um momento em que especialmente precisas revisar o uso da vírgula.

O clímax da história, a parte mais emocionante do conto foi quando ele seguiu em frente, mas caiu na toca do lobo. Percebi que não deste muita atenção para esse trecho, pois não descreveste o lobo, não contaste como o menino se sentiu, se o lobo conseguiu atacá-lo, se o menino conseguiu se salvar quando tudo girou.

O desfecho, trecho final em que o menino acende a luz e se dá conta de que tudo era um pesadelo, ficou muito legal! Podes contar também onde o menino estava quando se acordou e contar isso para teu leitor para que ele possa imaginar a cena, perceber o que aconteceu, já que ele não viu o filme,

Bom trabalho, boa reescrita!

Andriele:

Oi, Andriele! Li teu texto e fiquei impressionada com tua facilidade em escrever, sendo que não acompanhaste as aulas desde o início do ano! Parabéns pelo conto! Percebi que nomeaste teu conto com o mesmo nome do filme "Uma noite sombria": não tem problema!

Quanto ao uso da letra inicial maiúscula, percebi que usaste no início do texto: correto. Porém, usaste letra inicial maiúscula em palavras que não necessitavam no meio do texto, por isso precisas revisar. Ao final de cada parágrafo deverás colocar ponto final também. Mas, no meio do parágrafo, se for necessário, podes finalizar tuas frases com ponto final também. Em relação aos parágrafos, percebi que não fizeste uma divisão, fizeste um parágrafo só. Podes dividir os parágrafos de acordo com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito e ações do conto, clímax e desfecho.

Teu primeiro parágrafo, a situação inicial, vai até "ruídos". Nesse momento da narrativa, percebi que descreves a floresta, apresentas o personagem que é um menino, mas não explicas que os fatos ocorriam à noite, sendo que a noite faz parte inclusive do título da história. Achei muito interessante contares que havia ruídos. Podes contar para teu leitor que ruídos eram esses.

Teu segundo parágrafo, o conflito e as ações do conto, vai até "segue caminhando". Começas dizendo que o menino levanta-se, mas não tinhas dito ainda se ele estava sentado, deitado, de onde ele se levantou, portanto precisas dar esses detalhes para teu leitor. Depois contas que ele pula em um galho de uma árvore, mas não contaste porque ele pulou no galho: foi porque ele estava brincando, por que motivo? Não te esqueças de que antes da última ação neste parágrafo, deves usar a palavra "e" para finalizar a ação e entre as ações anteriores, usar vírgula para separar essa enumeração de fatos.

Teu terceiro parágrafo, o clímax do conflito, a parte mais emocionante da história, vai até "tudo gira ao seu redor". Presta atenção que este trecho deve passar uma grande emoção ao teu leitor. Fizeste bem em descrever o monstro, mas não contaste o que o menino fez, o que ele sentiu ao encontrar a fera. Quando tudo girou, o que aconteceu: o menino se livrou do monstro ou foi atacado?

Teu quarto parágrafo é o restante da história, os fatos que vão se encaminhando para o desfecho, o fim do conto. Quando contas que de repente ele pula e cria asas, não contas para teu leitor como ele criou essas asas. Falas também sobre um monte de bichos, mas não dizes onde eles estavam e nem como eram. Quando reescreveres teu conto, lembra: tu vais aprimorar tua história, não escrever outra que não seja criada por ti.

Bom trabalho e boa escrita!

APÊNDICE D - Esquema do material de ensino autoral

APÊNDICE E - Lista de vocabulário elaborada a partir do jogo de tabuleiro

**ESCRITA
CONVENCIONALIZADA
DE ALGUMAS
PALAVRAS
USADAS
NA UNIDADE
"BUU!"**

A GENTE
A POUCO
ACIDENTE
ACORDOU
AFIADOS
AGARRA
APARECE
APROXIME
ÁRVORES
ASSOMBRAÇÃO
ASSOMBRADO
ASSUSTADO
ASSUSTOU
ATERRORIZANTE
ATRAVÉS
AVANÇOU
BARULHENTA
BURACO
CAIU
CAUSAR
CERTO
CHORANDO
COISAS
COMECEI
COMEÇA
COMEÇOU
CONSEGUIR
CRIANÇA
CUIDAM
DEITOU-SE
EM CIMA
EMPURROU
ENCONTROU
ENFIM
ESBURACADA
ESPÍRITO
ESTRANHOS
FANTASIARAM
FAZER
FEROZ
FORÇA
FUGIR
FUGIU
FUNDO
GALHO

GOLPEEI
GRILO
GRITANDO
GRITAR
GRITO
HALLOWEEN
HOMEM
HORRIPILANTE
HORRÍVEL
HORROROSA
INSISTIU
INSTANTES
INVENTOU
JÁ
JEITO
JUNTANDO
LÁ
LIGEIRAMENTE
MÁGICA
MENINO
MEXENDO
MISTERIOSA
MONSTRO
MUITO
NATUREZA
OBSERVANDO
PARANORMAL
PEDIU
PENDURADO
PENHASCO
PERCEBE
PESSOAS
PORQUE
PRÓXIMO
PULOU
PUXA
PUXOU
QUANDO
ROSNOU
RUÍDOS
SALVAM
SE
SÓ
SOLTOU
SOMBRA
SOMBRIA
SOZINHO
SUSPENSE
TENTOU
TERRÍVEL
TRAUMA
VAMPIRO
VEZES
VIU
VOANDO
VOAR
VOOU
ZUMBIDO
ZUMBIS

APÊNDICE F - Material de Ensino Autoral "Buu!"

BUU!

ALUNO/A: _____ TURMA: _____
ESCOLA: _____ ANO: _____

Autoria: MARÍLIA SANTOS DE QUADROS ARAÚJO

Supervisão Técnica: VALESCA BRASILIRALA

PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS DE MISTÉRIO: RETEXTUALIZANDO CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas



Universidade Federal do Pampa

Apresentação

Socializar e interagir através da escrita têm sido práticas bem frequentes no meio virtual atualmente. Porém, o aprimoramento dessa habilidade é cada vez mais necessário.

Esse material de ensino autoral foi elaborado pensando nessa necessidade, ajudando na formação de produtores de textos, mas também outras habilidades serão trabalhadas: ouvir, ler e interagir oralmente.

Gostas de filmes? E de curta-metragem de animação? Vamos explorar os recursos desse gênero, mas a leitura e escrita também ficarão por conta do conto de mistério!

Conto com teu engajamento nas atividades desenvolvidas, por isso espero que gostes das atividades que são individuais, em duplas, em grupos e incluem jogos, filmes e curtição nas redes sociais!

Boa escrita!

A autora

E
T
A
P
A

1

PRIMEIRAS LINHAS

1. Tu tens medo de alguma coisa? Se sim, qual das situações abaixo mais te dá medo? Escreve caso não apareça nas figuras.

❖ Medo de quê?

❖ Palavras de medo e mistério.

❖ Escrita de um conto.

❖ Filme de curta-metragem de animação

a. ()



b. ()



c. ()



d. ()



e. ()

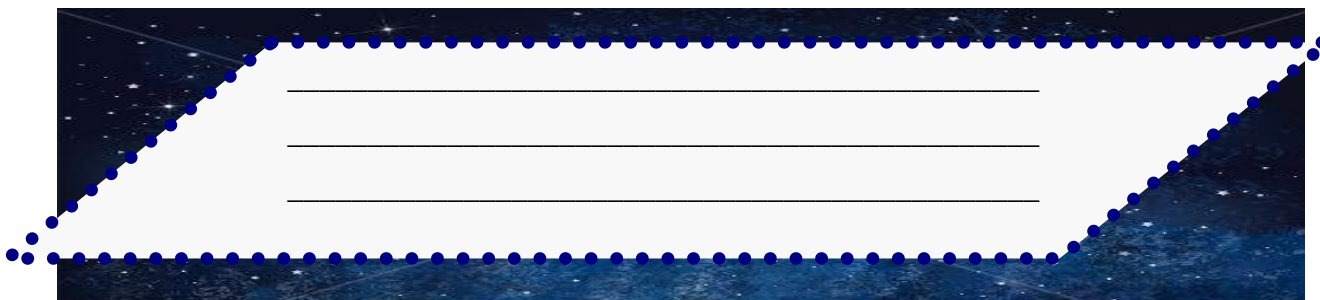
2. Agora, compartilha os medos que tens com teus colegas em pequenos grupos.

| | |
|---------------------------------|--|
| A maioria do grupo tem medo de: | Os outros grupos da turma têm medo de: |
| | |

a. De que a maioria da turma tem medo? _____

b. Sentir medo é bom? Por quê? _____

3. Tu vais escutar o áudio de um filme de animação. Anota no quadro abaixo PALAVRAS (usa o dicionário se sentires necessidade) que mostrem o que vêm à tua imaginação e que sensações vão te provocando:



4. Recorta, do anexo, outras palavras, diferentes das do exercício anterior, que têm a ver com o áudio do filme que ouviste:

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |

5. Escreve uma história para essa trilha sonora. Será um conto maravilhoso, de fadas, de mistério? Depois, lê para os colegas:







6. Agora, assiste o filme de curta-metragem de animação "Uma noite sombria" e verifica:



- Tua história é semelhante à do filme? () sim () não () em parte
- Quais palavras tu e teus colegas usaram nos exercícios 3 e 4 podem ser mantidas? Ouve com atenção as respostas dos teus colegas e anota junto às tuas:

A writing area for the student's response. It features a white rectangular space with horizontal lines for writing, framed by a decorative border of blue dots. The background of the page is a dark, starry night sky.

É SÓ O COMEÇO...

E
T
A
P
A

2

- ❖ Situação Inicial do conto
- ❖ Identificar descrições no conto
 - ❖ Construir descrições
 - ❖ É noite...
- ❖ Personagens, local e tempo.

1. Sublinha palavras no trecho do conto a seguir que te lembrem o filme de curta-metragem de animação:

NA FLORESTA DE VILLEFORE

Fonte: *Rosto de Caveira, Os Filhos da Noite e Outros Contos* (págs. 183 à 189)
- de Robert E. Howard

O sol se punha. As vastas sombras desciam rapidamente sobre a floresta. No estranho crepúsculo daquele dia de final de verão, vi diante de mim o caminho que serpenteava e desaparecia entre as enormes árvores. E tremi e olhei por sobre o ombro, assustado. A aldeia mais próxima ficava quilômetros para trás...e a próxima, quilômetros adiante.

Segui o caminho, olhando para a esquerda e para a direita, e depois para trás. E logo parei um pouco, empunhando meu florete, ao ouvir algo se quebrando e denunciando a presença de algum animalzinho. Seria mesmo um animal? Mas a trilha continuava e eu a seguia, pois na verdade era só o que podia fazer.

Enquanto avançava, refletia: "Meus pensamentos vão me desorientar, se eu não ficar atento. O que pode haver nesta floresta, além talvez das criaturas que vagam por aqui, cervos e outros do gênero? Oras essas lendas tolas dos aldeões!".

Então, segui em frente, enquanto o crepúsculo se transformava em trevas. As estrelas começavam a cintilar e as folhas das árvores murmuravam com a brisa suave. Estaquei de repente, levando a mão à espada, pois à minha frente, perto de uma curva do caminho, havia alguém cantando. Eu não conseguia entender as palavras, mas o sotaque era estranho, quase bárbaro.

[...]

Glossário:

VASTAS: de tamanho extremamente grande

CREPÚSCULO: clarão cheio de cores no céu antes de amanhecer ou de anoitecer

FLORETE: espada comprida e firme de peso leve.

ALDEÕES: pessoas que moram em uma aldeia.

BÁRBARO: selvagem, grosseiro, rude.

2. Compartilha as tuas palavras com as do colega em dupla, completando as informações abaixo (não é necessário repetir as palavras já ditas):

a. Foram as mesmas palavras sublinhadas?

() sim

() não

() algumas

b. Quais palavras sublinhadas pela turma tu achas que criam uma atmosfera de medo e mistério? _____

3. Procura no conto palavras usadas para **DESCREVER** como são os elementos a seguir retirados da história, como, por exemplo, a palavra "sombras":

EXEMPLO: Sombras: vastas

Crepúsculo: _____

Árvores: _____

Lendas: _____

Sotaque: _____

4. Em relação às histórias apresentadas:

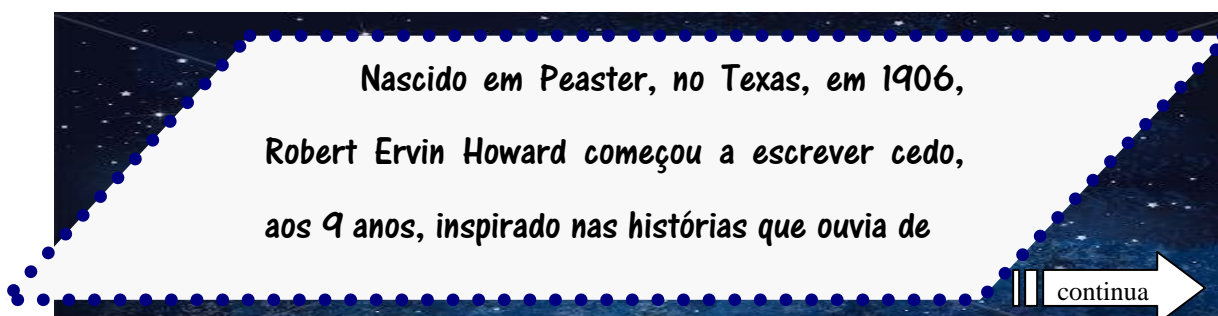
a. O conto se passa à noite como no filme "A noite sombria"?

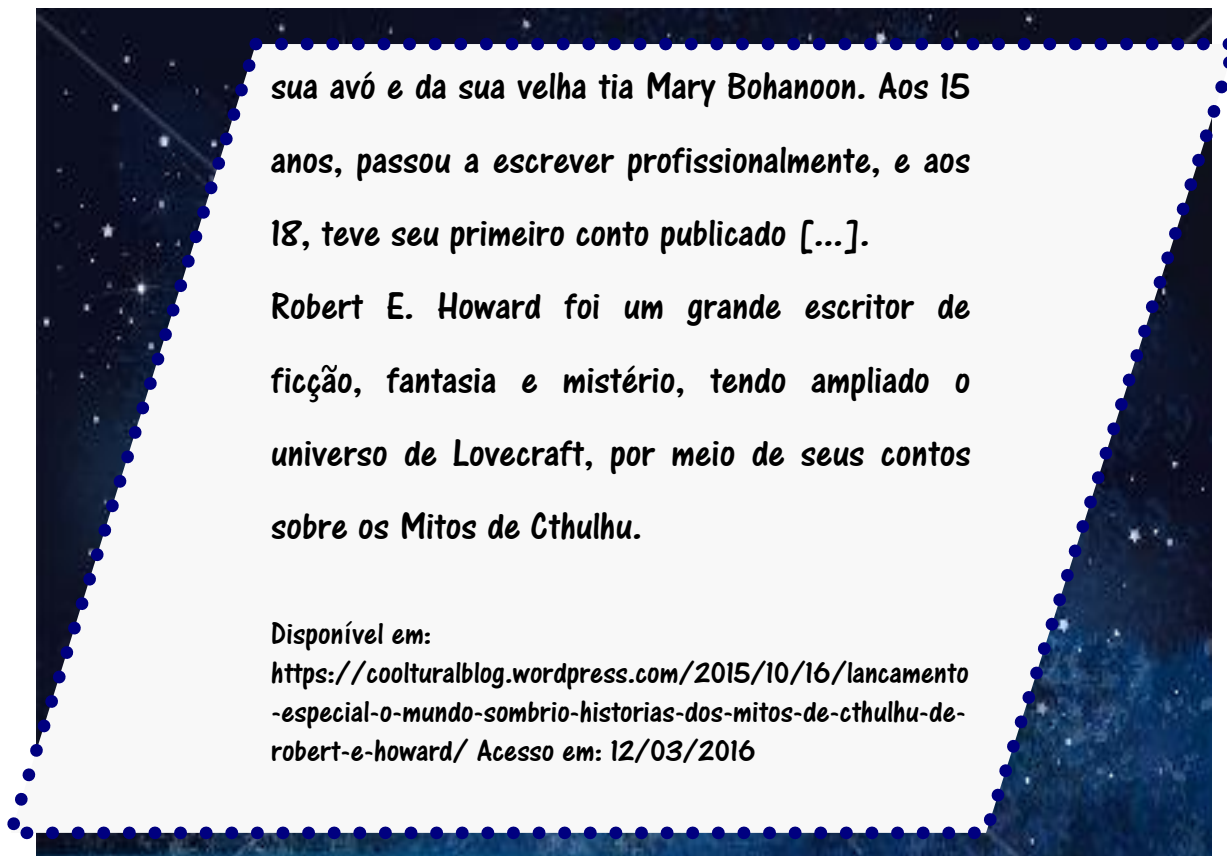
b. Quais dos trechos abaixo ajudam a criar o ambiente noturno no conto?

- O sol se punha.
- As vastas sombras desciam rapidamente sobre a floresta.
- No estranho crepúsculo daquele dia de final de verão, [...].
- E tremi e olhei por sobre o ombro, assustado.
- Mas a trilha continuava e eu a seguia, pois na verdade era só o que podia fazer.
- "Meus pensamentos vão me desorientar, se eu não ficar atento. [...]"
- Então, segui em frente, enquanto o crepúsculo se transformava em trevas.
- As estrelas começavam a cintilar e as folhas das árvores murmuravam com a brisa suave.
- Eu não conseguia entender as palavras, mas o sotaque era estranho, quase bárbaro.

c. O cenário da noite construído no conto e o construído no filme causam o mesmo efeito? _____ Quais efeitos causam? _____

5. O autor do conto é Robert E. Howard. Abaixo, um pouco da vida desse escritor:





Julga verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações a seguir, de acordo com a história e com seu autor:

- a. () "Na Floresta de Villefore" é um conto de mistério, como as histórias escritas por Robert.
- b. () Contos são histórias mais curtas que um romance ou uma novela.
- c. () No conto, a atmosfera de mistério é construída através de imagens, como no filme "Uma Noite Sombria".
- d. () Como conto é uma história curta, sua situação inicial já nos mostra os personagens, quando e onde acontecem os fatos que são contados.

6. Agora que refletimos sobre o gênero conto, vamos relacioná-lo ao filme que assistimos:

| <u>QUEM?</u> | <u>QUANDO?</u> | <u>ONDE?</u> |
|--|--|--|
| <p>1. Marca e completa: na situação inicial do conto:</p> <p>() não foram apresentados os personagens.</p> <p>() foram apresentados os personagens, que são:</p> <hr/> | <p>1. Marca e completa: na situação inicial do conto</p> <p>() não percebemos quando a história aconteceu.</p> <p>() percebemos quando a história aconteceu, e foi durante _____ (o dia/a noite).</p> | <p>1. Marca e completa: na situação inicial do conto</p> <p>() não percebemos onde aconteceu</p> <p>() percebemos onde aconteceu e foi _____</p> <p>(numa floresta/ numa cidade).</p> |
| <p>2. Marca e completa: na situação inicial do filme:</p> <p>() não foram apresentados os personagens.</p> <p>() foram apresentados os personagens, que são:</p> <hr/> | <p>2. Marca e completa: na situação inicial do filme:</p> <p>() não percebemos quando a história aconteceu.</p> <p>() percebemos quando a história aconteceu, e foi durante _____ (o dia/a noite).</p> | <p>2. Marca e completa: na situação inicial do filme:</p> <p>() não percebemos onde aconteceu</p> <p>() percebemos onde aconteceu e foi _____</p> <p>(numa floresta/ numa cidade).</p> |
| <p>SITUAÇÃO INICIAL</p> | | |

ETAPA 3

- ❖ Medo de quê?
- ❖ Palavras de medo e mistério.
- ❖ Escrita de um conto.
- ❖ Descrições.
- ❖ Filme de curta-metragem de animação

SEGUE A HISTÓRIA

1. A seguir, lê mais um trecho do conto:

Escondi-me atrás de uma grande árvore e um suor frio desceu pela minha testa. Então consegui avistar o cantor, um homem alto e magro, um tanto oculto pelo crepúsculo. Encolhi os ombros. De um *homem* eu não tinha medo. Saltei para frente, espada erguida.

- Alto lá!

Ele não demonstrou surpresa.

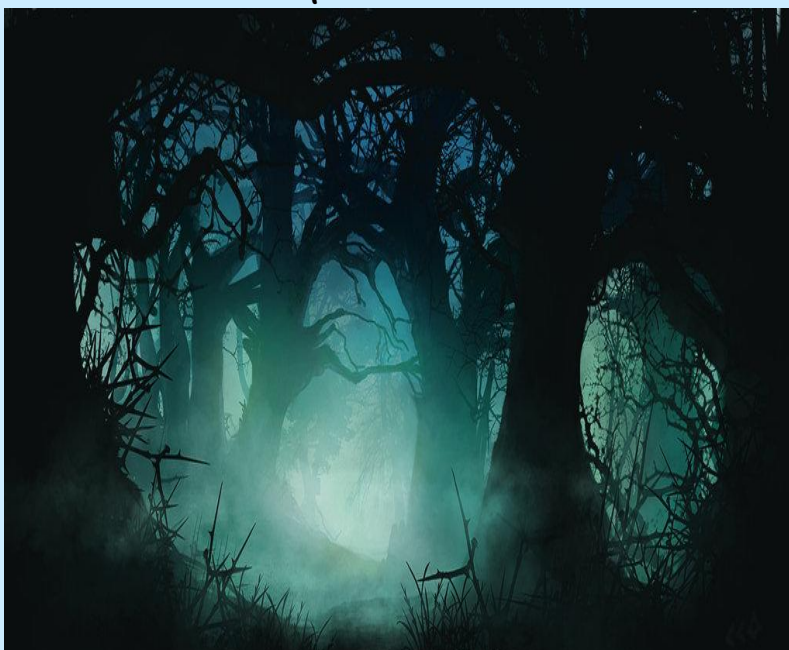
- Por favor, meu amigo! Cuidado com essa espada! - disse.

Abaixei a arma um pouco envergonhado.

- É a primeira vez que entro nesta floresta

- disse para me desculpar - Ouvi falar em bandidos. Peço perdão. Onde fica o caminho para Villefore?

- Corbleu, você tomou o rumo errado - respondeu o homem. - Deveria ter seguido para a direita, lá atrás. Estou indo para lá. Se suportar a minha companhia, eu o guiarei.



Eu hesitei. Mas por que não aceitar?

- Mas é claro. Meu nome é Mountour, sou da Normandia.

- E eu sou Carolus Le Loup

- Não! - dei um passo para trás.

Ele olhou para mim, abismado.

- Perdão - disse eu - esse nome é estranho. *Loup* não significa lobo?

- A minha família foi de bons caçadores - respondeu ele. Não estendeu a mão para me cumprimentar.

- Perdoe meu assombro - disse eu, enquanto descíamos pela trilha -, mas mal consigo ver seu rosto na penumbra.

Senti que ele estava rindo, embora não emitisse nenhum som.

- Há pouco o que ser visto - respondeu ele.

Eu me aproximei dele e dei um pulo para trás, arrepiado.

- Uma máscara! - exclamei - Por que usa uma máscara, *m'sieu?*

- É um juramento - explicou ele. - Eu estava sendo perseguido por uma matilha de cães e jurei que se escapasse usaria uma máscara durante certo tempo.

- Cães, *m'sieu?*

- Lobos - respondeu ele rapidamente. - Eu disse lobos.

Caminhamos em silêncio por algum tempo, até que meu companheiro disse:

- Surpreende-me que o senhor ande nesta floresta de noite. Poucas pessoas se aventuram por estes caminhos, mesmo de dia.

- Tenho pressa em chegar à fronteira - respondi. - Foi assinado um tratado com os ingleses, e o duque de Burgundy precisa saber disso. As pessoas da aldeia tentaram me dissuadir. Falaram sobre...um lobo que supostamente habita esta floresta.

- Este é o caminho que leva a Villefore - disse ele. Vi uma trilha estreita e sinuosa que não havia percebido quando passara por ali antes. Ela enveredava-se em meio à escuridão das árvores. Estremeci.

Glossário:

HESITEI: Não tive certeza.

ABISMADO: Espantado.

ASSOMBRO: Grande espanto.

PENUMBRA: Meia-luz, grau de claridade entre a luz e o escuro.

DISSUADIR: Convencer.

ENVEREDAVA-SE: Tomava um caminho a algum lugar.

- Quer voltar para a aldeia?

- Não! - exclamei. - Não, não! Mostre o caminho.

A trilha era tão estreita que andávamos em fila, le Loup na frente. Olhei bem para ele. Era alto, muito mais alto que eu, magro e rijo. Usava roupas que pareciam espanholas. Um florete longo pendia de seu quadril. Caminhava com passos largos e ágeis, sem fazer barulho.

Então ele começou a contar de suas viagens e aventuras. Falou das muitas terras e mares que havia visto e de muitas coisas estranhas. E assim seguimos, conversando e nos embrenhando cada vez mais na floresta.

Eu havia suposto que ele fosse francês, mas seu sotaque era muito estranho. Não parecia nem o de um francês nem o de um espanhol ou inglês, ou nativo de qualquer país cuja língua eu já tivesse ouvido. Algumas palavras ele falava de forma estranha e outras, simplesmente não conseguia pronunciar.

- Este caminho é usado com frequência, não é? - perguntei.

- Não muito - respondeu ele, rindo silenciosamente.

Eu estremeci. Estava muito escuro e as folhas sussurravam nos galhos.



- Um espírito maligno habita esta floresta - eu disse.

- Assim dizem os camponeses - respondeu ele. - Mas já andei por ela muitas vezes e nunca o vi.

Então ele começou a falar de estranhas criaturas da escuridão. A lua subiu no céu e as sombras deslizaram pelas árvores. Ele olhou para cima, para a lua.

- Rápido! - falou ele. - Precisamos chegar ao nosso destino antes que a lua alcance seu zênite.

E seguiu pela trilha, apressado.

- Dizem - falei - que há um lobisomem que caça nessas matas.

- É uma possibilidade - respondeu ele, e debatemos longamente sobre o assunto.

- As mulheres mais velhas dizem - falou ele - que se um lobisomem é atingido enquanto está em forma de lobo, morre, mas, se estiver em forma humana, a outra metade de sua alma viverá para assombrar o matador pela eternidade. Mas, apresse-se, a lua está se aproximando do zênite.

Chegamos a uma clareira iluminada pelo luar. O estranho parou.

- Vamos descansar um pouco - disse ele.

- Não, vamos seguir em frente - exclamei. - Não gosto deste lugar.

Ele riu em silêncio.

- Por quê? - Perguntou. - É uma clareira agradável. Tão boa como um salão de festins; Já me diverti aqui várias vezes. Rá rá rá! Olhe, vou lhe mostrar uma dança.

E ele começou a pular de um lado para outro, jogando a cabeça para trás e rindo silenciosamente. Pensei comigo que aquele homem era louco.

Enquanto ele continuava sua dança maluca, olhei ao meu redor. *A trilha não seguia para nenhum lugar; terminava naquela clareira.*

- Venha - eu disse -, precisamos continuar. Você não está sentindo um cheiro ruim, um cheiro de pelos, que emana desta clareira? Aqui é um covil de lobos. Talvez eles estejam por perto agora mesmo, esgueirando-se em nossa direção.

[...]

Glossário:

RIJO: Rígido, robusto.

EMBRENHANDO: Metendo-se no meio do mato.

ZÊNITE: Parte elevada do céu, acima da cabeça do observador.

CLAREIRA: clarão, espaço limpo no meio da floresta, com poucas árvores.

EMANA: Espalha-se.

ESGUEIRANDO-SE: Saindo escondido.

a. O personagem encontrado na floresta assemelha-se a um personagem de um dos filmes. Qual? _____

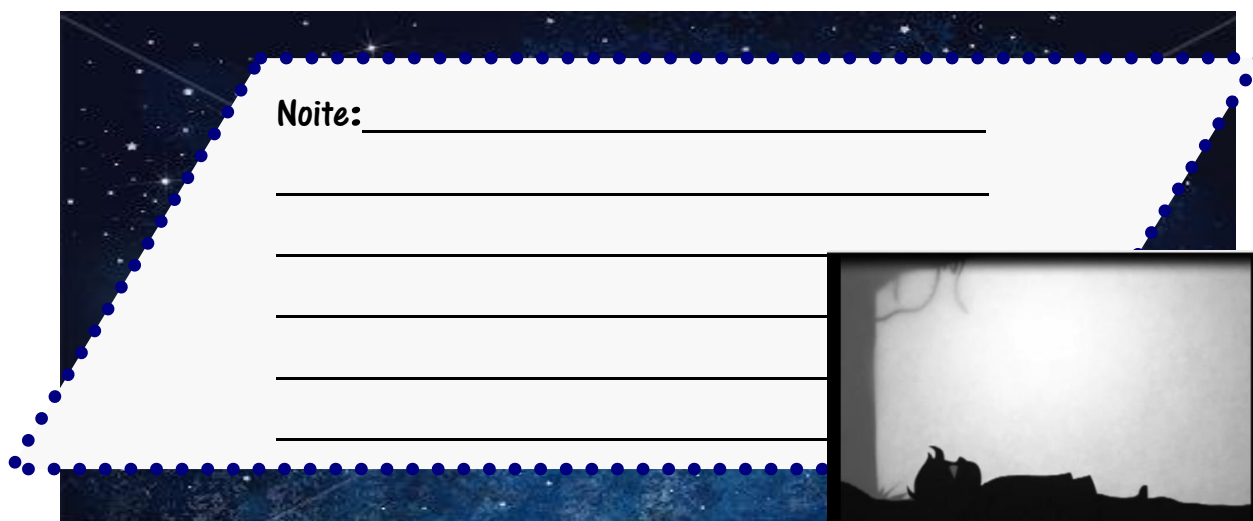
b. Retira do conto palavras usadas para descrever esse outro personagem: _____

2. Agora, em grupos, criem uma descrição para os elementos a seguir retirados do filme, usando palavras que os caracterizem, parecidas com as do exercício anterior e com o parágrafo do conto a seguir:

"Eu havia suposto que ele fosse francês, mas seu sotaque era muito estranho. Não parecia nem o de um francês nem o de um espanhol ou inglês, ou nativo de qualquer país cuja língua eu já tivesse ouvido. Algumas palavras ele falava de forma estranha e outras, simplesmente não conseguia pronunciar."


Para construir essas descrições, também vamos assistir novamente o filme "Uma noite sombria". Em seguida, compartilhem com a turma:

a.




Noite: _____

Floresta: _____



Lobo: _____



Uso de vírgulas

Podemos usar a vírgula para separar elementos enumerados, listados. Portanto, se tu listaste características para a noite, a floresta e para o lobo, precisas separar essas palavras por vírgulas. Dessa forma, teu leitor entenderá que são várias características - não uma só - e ficará atento para imaginar o que estás descrevendo.

EXEMPLO: Era alto, muito mais alto que eu, magro e rijo.

Antes do último elemento listado, usamos a palavra "e".

b. Que palavras ou frases os colegas usaram de forma diferente da tua? Preenche a tabela a seguir com essas informações:

| NOITE | FLORESTA | LOBO |
|-------|----------|------|
| | | |

3. Nesse trecho do conto lido, vimos descrições do personagem. Conversa com a turma e a professora e anota as respostas:

a. Continuamos somente apresentando personagens, lugar e momento dos fatos, sem nenhum acontecimento, como na situação inicial? _____

b. Que situação de conflito desencadeou acontecimentos na história?

4. Em relação aos fatos ocorridos no trecho lido:

a. Coloca em ordem os fatos que se desenrolaram no trecho lido, após a situação de conflito, citada no exercício anterior:

() O homem leva Mountour por uma trilha estreita, sinuosa, na escuridão das árvores.

() Mountour encontra um homem.

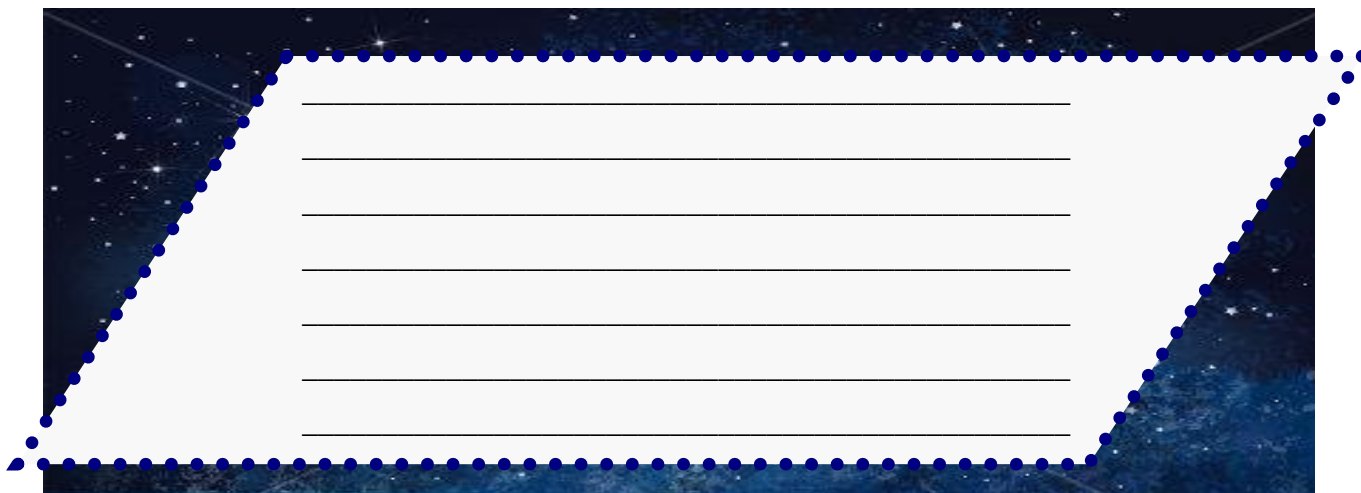
- () Moutour convidou o homem para continuar a caminhada, suspeitando estar em um covil de lobos pelo cheiro que sentia.
- () Moutour hesita em acompanhar o homem pelo caminho.
- () O homem começou a fazer uma dança maluca.
- () Moutour aceita acompanhar o homem pelo caminho.
- () Ao se apresentarem, Moutour percebe que o nome do homem significa "lobo" em francês.
- () Moutour percebeu que o homem estava rindo, mas não ouvia barulho nem via seu rosto.
- () Conversaram sobre a existência de um lobisomem na mata.
- () Foram parar em uma clareira que era o final da trilha.
- () Moutour percebe que o homem usa uma máscara e fica espantado.
- () O homem e Moutour caminharam pela trilha e conversaram muito. Moutour estranhou o sotaque do homem.
- () Moutour comenta sobre um lobo que supostamente habita a floresta.

b. Depois desses fatos, escreve abaixo o que acreditas que vai acontecer?

Curiosidade:

Tu estás curioso/a para saber o que vai acontecer? Escreve adiante, então, tuas hipóteses. Em um conto, é importante deixar nosso leitor curioso para saber o que vai acontecer com os personagens, para que ele continue lendo até descobrir o restante da história!





5 Assiste novamente ao curta-metragem de animação "Uma noite sombria" e cita abaixo em ordem, as ações que ocorreram após a situação inicial do filme e que vão resultar em um momento de grande tensão na história:

| AÇÕES DO FILME | |
|----------------|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

Repetição de palavras:

Tu repetiste muitas palavras para descrever as ações do filme? Se sim, presta atenção nas dicas a seguir para evitar essas repetições que atrapalham o leitor na escrita de um conto: **EXEMPLO:** O menino acordou. O menino sentou-se calmamente. A segunda frase poderia ser escrita das seguintes formas:

- O menino acordou. Ele sentou-se calmamente.
- O menino acordou. O garoto sentou-se calmamente.
- O menino acordou. Sentou-se calmamente.
- O menino acordou e sentou-se calmamente.

- ❖ Clímax do conflito.
- ❖ Ações e personagens.
- ❖ Quem conta a história?
- ❖ Circunstâncias.

É TENSO DEMAIS!

1. Lê a seguir mais um trecho do conto:

Ele ficou de quatro no chão, saltou mais alto que a minha cabeça e veio em minha direção em um movimento estranho e furtivo.

- Esta dança se chama Dança do Lobo - falou. Me arrepiei inteiro.

- Não se aproxime! - disse eu, dando um passo para trás. Então ele saltou sobre mim, com um grito aterrorizante que ecoou pelo bosque. Mesmo levando a espada na cintura, ele não a tocou. Eu já estava com o florete semidesembainhado quando ele agarrou meu braço e me empurrou violentamente. Arrastei-o comigo e caímos juntos no chão. Soltando uma das mãos, arranquei sua máscara. Um grito de horror escapou de meus lábios. Por trás da máscara brilhavam olhos de fera, e caninos brancos reluziam à luz da lua. Era a cara de um lobo.

Em um instante aqueles caninos estavam em minha garganta. Mãos com garras arrancaram o florete que eu apertava. Soquei aquele rosto horrível com punhos cerrados, mas sua mandíbula estava cravada em meu ombro, suas garras feriam minha garganta. Logo eu estava deitado de costas. Minha visão estava se turvando. Golpreei às cegas. Minha mão caiu sobre o cabo de meu punhal - que eu não havia conseguido alcançar antes - e se fechou automaticamente. Eu o desembainhei e dei uma facada. Ecoou um grito terrível, semibestial. Levantei-me, cambaleante. Livre. O lobisomem jazia aos meus pés.

[...]

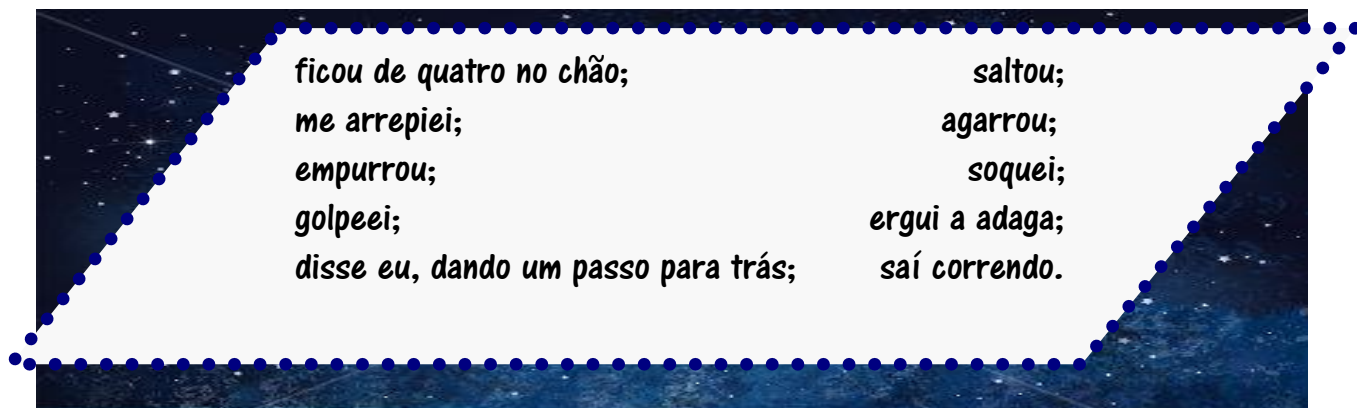
Glossário:

FURTIVO: às escondidas, dissimulado, não quer que ninguém o perceba.

SEMIDeseMBANHADO: um pouco para fora da bainha, onde se guarda a espada.

a. A tua expectativa se confirmou, ou seja, aconteceu o que escreveste no exercício 16, letra "b" ? () sim () não

b. Quem realizou as ações a seguir? Separa as palavras do quadro nas duas colunas conforme o personagem que realizou essas ações:



| HOMEM | LOBO |
|-------|------|
| | |

c. O que tu precisaste observar para separar as ações do homem e do lobo? _____

d. Quem contava a história? _____. Como percebeste? _____

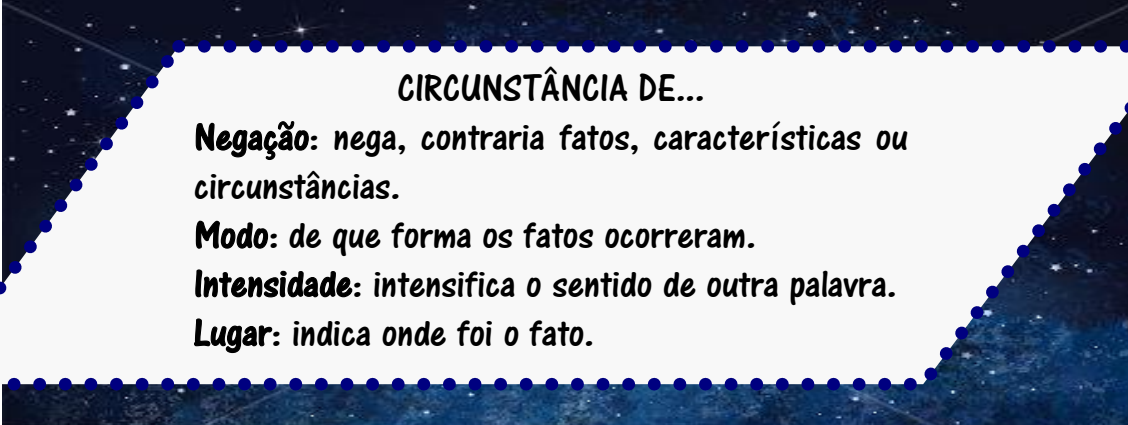
e. As ações do homem sugerem quais dos elementos a seguir?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> medo | <input type="checkbox"/> coragem |
| <input type="checkbox"/> diversão | <input type="checkbox"/> sorte |
| <input type="checkbox"/> luta | |

f. As ações do lobisomem sugerem quais dos elementos a seguir?

- | | |
|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> alegria | <input type="checkbox"/> amizade |
| <input type="checkbox"/> selvageria | <input type="checkbox"/> ataque |
| <input type="checkbox"/> agressividade | |

g. Algumas palavras expressam circunstâncias que modificam, ampliam o significado de outras palavras. Verifica que circunstância do box a seguir se aplica a cada palavra em negrito, de acordo com a relação dessa palavra com a que está sublinhada. Segue o exemplo:



CIRCUNSTÂNCIA DE...

Negação: nega, contraria fatos, características ou circunstâncias.

Modo: de que forma os fatos ocorreram.

Intensidade: intensifica o sentido de outra palavra.

Lugar: indica onde foi o fato.

EXEMPLO:

g.1 "saltou **mais alto** que a minha cabeça"

Circunstância de intensidade.

g.2 "- **Não se aproxime!**"

Circunstância de _____

g.3 " **dando um passo** para trás."

Circunstância de _____

g.4 "me **empurrou** violentamente."

Circunstância de _____

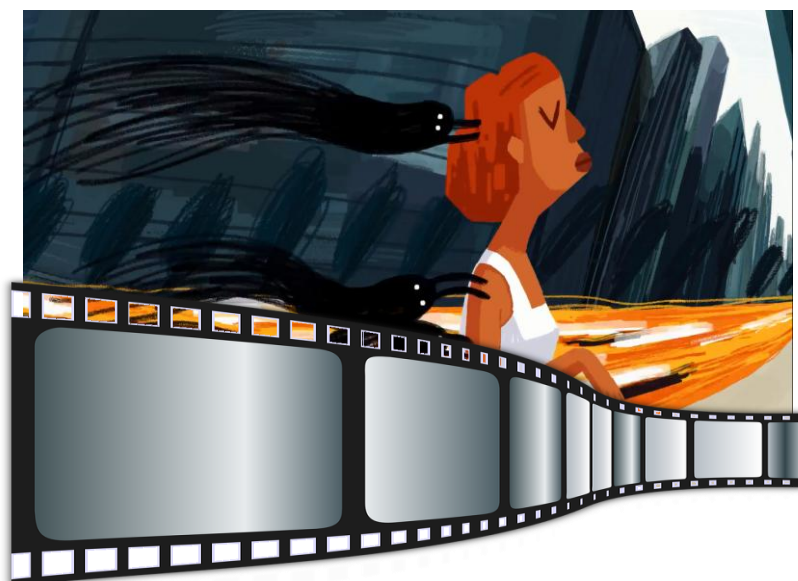
2. Vamos ver novamente o filme "Uma noite sombria". Quais ações realizadas e não realizadas pelo menino no filme? De que forma, quando, onde ele as realizou ou não realizou?

| AÇÕES DO MENINO | CIRCUNSTÂNCIAS DAS AÇÕES |
|-----------------|--------------------------|
| | |
| | |
| | |

3. Quais ações realizadas e não realizadas pelo lobo no filme? De que forma, quando, onde ele as realizou ou não realizou?

| AÇÕES DO LOBO | CIRCUNSTÂNCIAS DAS AÇÕES |
|---------------|--------------------------|
| | |
| | |
| | |

4. Vamos assistir ao filme "Fears", que é um curta metragem de animação:



a. O que tu acreditas que sejam os seres presos às pessoas?

b. Que nome tu darias para o curta metragem? _____
Por quê? _____

c. Tu achas que no filme "Uma noite sombria" o tema "medo" aparece?
_____ Se sim, como? _____

d. E o personagem do conto "Na Floresta de Villefore" sentiu medo?
_____ Retira um trecho do conto que comprove a tua
resposta: _____

e. Tu achas que é importante sentir medo? _____ Por quê?

5. De acordo com todas as palavras utilizadas para construir o conto, que efeito foi mais produzido?

() humor () mistério () drama () ação

6. O último trecho do conto apresentado (no exercício 18) traz que parte do conto?

() Situação inicial - momento de tranquilidade em que se apresentam personagens, local e tempo em que a história se passa.

() Ações que se desenrolam em decorrência de um conflito que levam a um momento de grande tensão na história.

() Momento de maior tensão na história, o clímax do conto, em que algo emocionante acontece.

() Desfecho da história, a solução do conflito, construídos com ações que vão conduzindo o leitor ao final da história.

7. Conta abaixo, qual o clímax, o momento de maior tensão no curta "Fears":

8. E no filme "Uma noite sombria", qual foi o clímax da história?

É O FIM!

1. Finalmente, o desfecho do conto "Na floresta de Villefore":

- ❖ Desfecho da conto.
- ❖ Herói ou vilão?
- ❖ Referindo-se a palavras já usadas no conto.
- ❖ Últimas linhas.

Inclinei-me e ergui a adaga. Então parei, olhando para cima. A lua pairava alto no céu, perto do zênite. *Se eu matasse a criatura em sua forma humana, seu espírito aterrorizador me assombraria para sempre.* Sentei-me e esperei. A coisa me olhava com olhos flamejantes de lobo. Os membros longos e rijos pareciam encolher e se curvar; e pelos pareciam crescer sobre eles. Temendo enlouquecer, tomei a espada da própria coisa e a cortei em pedaços. Depois atirei a espada longe e saí correndo.



a. O personagem teve a preocupação de esperar para matar a criatura em sua forma animal. Tu acreditas que ele conseguiu?

() sim () não. Por quê? _____

b. Que palavras foram usadas para se referir ao lobisomem?

c. O uso dessas palavras ajuda a construir um herói ou um vilão?

_____ Por quê? _____

d. As palavras destacadas anteriormente, no desfecho do conto, retomam que outras palavras ou elementos já mencionados no trecho? Segue o exemplo:

Exemplo:

d.1 "me" refere-se ao homem

d.2 "sua" _____

d.4 "eles" _____

d.3 "seu" _____

d.5 "a" _____

e. Esse último trecho do conto traz o desfecho da história, momento em que os conflitos se resolvem e uma solução para os fatos aparece. Assiste novamente o filme "Uma noite sombria" e narra abaixo como o conflito se solucionou:



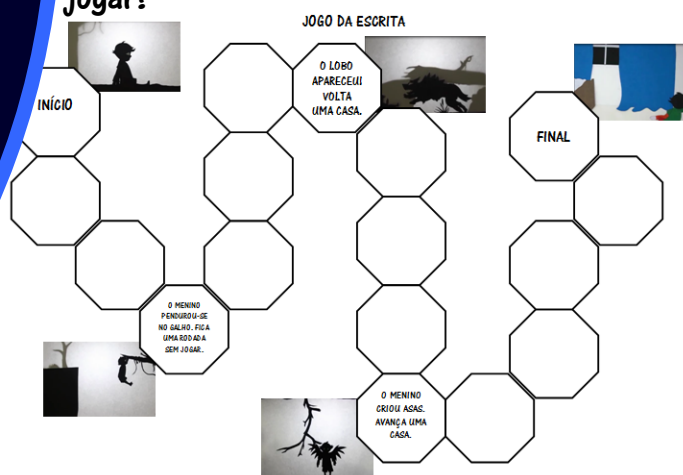
E
T
A
P
A

6

JOGANDO E ESQUEMATIZANDO

- ❖ Ortografia.
- ❖ Momentos da narrativa.
- ❖ Paragrafação.

1. Nessa atividade, vais participar de um jogo de tabuleiro para aprimorar tua escrita no que se refere às questões ortográficas. A professora explicará as regras, entregará o material necessário: tabuleiro e outras peças do jogo. Vamos jogar?



Obs.: Ao fim do jogo, vais receber do/a professor/a uma lista em ordem alfabética das palavras trabalhadas na brincadeira para te auxiliar na escrita a partir da próxima atividade.

2. Completa o esquema a seguir com as tuas respostas dos exercícios ao longo desta unidade sobre o filme "Uma noite sombria". Observa que o esquema está organizado em cores, para perceberes os momentos da narrativa. Podes usar esse critério para organizar teu conto em parágrafos nas atividades seguintes.

Obs.: O formato do esquema seguiu a maneira como os acontecimentos são conduzidos nos contos, provocando emoções crescentes e decrescentes.

Descrição do "lobo",
exercício 2, etapa 3.

Exercícios 2, 3 e 8, etapa 4.

Clímax do
conflito

Exercício 5, etapa 3, ações do filme

DESFECHO
DO FILME

Palavras do exercício
6, etapa 1:

CONFLITO
E AÇÕES
DO FILME

Exercício 1, letra e, etapa 5:

Exercício 2, etapa 3, descrição da "noite"

Da "floresta" : _____

SITUAÇÃO INICIAL

E
T
A
P
A

7

- ❖ Escrever um conto de mistério.
- ❖ Revisar trechos da escrita dos colegas.

CONTO DE MISTÉRIO

1. Assiste ao filme "Uma noite sombria", novamente. Contrói um conto narrando o filme "Uma noite sombria", contando a história e usando o resumo construído no esquema anterior. Essa atividade de escrita é uma prática de retextualização, passando a história do gênero filme para o gênero conto de mistério. Observa os itens que serão avaliados:

- Vais construir um conto de mistério, portanto é importante que a escolha de palavras que fizeres crie uma atmosfera de medo para o leitor, uma vez que na produção escrita não há elementos de áudio e nem de imagem.

- O conto é um gênero curto (assim como o filme de curta-metragem de animação).

- Observa a construção dos momentos da narrativa conto, como a situação inicial, as ações desencadeadas pelo conflito, o clímax da história e seu desfecho.

- A descrição dos personagens, do cenário/ambiente e da noite.

- As ações realizadas pelos personagens e em que circunstâncias elas foram realizadas.







2. Observa os trechos de contos dos colegas que a professora irá entregar. Cola nos espaços abaixo, revisa e sugere melhoramentos para o conto do colega. Depois, lê tuas sugestões para a turma.

The page contains two identical writing templates. Each template is designed for students to provide feedback on a story. It features a large dotted rectangular box at the top, intended for pasting a story excerpt. Below this is a smaller rectangular box with a decorative border of blue dots and a background of a starry night sky. Inside this smaller box are seven horizontal lines for writing suggestions.



ETAPA 8

❖ **Reescrever teu conto de mistério.**

❖ **Socializar os contos.**

VEZ DE LER

1. **Reescreve teu conto:**

COM QUEM? A reescrita será realizada em dupla, mas os contos das duplas serão reescritos um de cada vez. A dupla trabalhará num conto por vez.

COM O QUÊ? Para reescrever os conto, vocês contarão com: a ajuda de um colega, o uso do dicionário, o uso do bilhete orientador da professora e a folha de vocabulário recebida no dia do jogo de tabuleiro.

- O bilhete orientador dará orientações para o aluno que devem ser analisadas por ele na hora da reescrita. Essas orientações ajudarão no seguintes itens:

- Paragrafação.
- Ortografia (escrita das palavras).
- Adequação ao gênero "conto de mistério" e a construção dos momentos da narrativa.
- Elaboração, criatividade e sequência de descrições, ações e circunstâncias dos personagens e do clima de medo e mistério.

O QUE FAZER? Ao reescrever o conto, precisarão revisar a escrita das palavras, ler atentamente as orientações e sugestões da professora no bilhete, analisar as contribuições do colega da dupla, acrescentar informações se o conto não estiver completo, cuidar a divisão do conto em parágrafos e pensar sempre no leitor: ele não viu o filme e deverá sentir as mesmas emoções de quem assistiu através do conto.

- Ao ajudar o/a colega, deverás fazer o mesmo acima, sempre **SUGERINDO** as modificações. Cada um deve entregar sua versão final para o/a professor/a.







2. Os contos de mistério produzidos pela turma serão publicados em um grupo em uma rede social com foco na leitura. Já escrevemos. Agora vamos ler? Interage e comenta os textos produzidos por teus colegas, de acordo com as sugestões do quadro abaixo. Marca e depois escreve adiante os comentários que vais publicar na rede social:

| | Gênero conto de mistério | Momentos da narrativa | Descrições | Ações e circunstâncias dos personagens | Clima de medo e mistério |
|--|---|---|--|---|--|
| <p>➤ Eu acredito que...</p> <p>➤ Eu achei interessante porque...</p> <p>➤ Acho que escreveste bem, mas podes melhorar, pois</p> <p>➤ Parabéns porque ...</p> | <p>Teu texto precisa adequar-se melhor ao gênero. ()</p> <p>Teu texto está adequado ao gênero. ()</p> | <p>Os momentos da narrativa foram bem construídos, provocando ascensão e declínio de sensações. ()</p> <p>É necessário verificar a construção dos momentos da narrativa. ()</p> | <p>Podes investir mais nas tuas descrições. ()</p> <p>Usaste detalhes importantes em tuas descrições. ()</p> | <p>As ações do teu personagem foram mostradas de forma que ficamos ansiosos pra saber o final. ()</p> <p>Seria interessante se tu pensasses mais nas ações do personagem para que fique mais misterioso o final. ()</p> | <p>Escolheste palavras que contribuíram para a construção do clima de mistério do conto. ()</p> <p>Seria importante, para a construção do clima de mistério, se tu usasse palavras que dessem um impacto de mistério maior. ()</p> |



Nome do colega cujo texto eu li: _____



Nome do conto que eu li: _____

Curtir

Comentar



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



Curtir · Responder ·



CRÉDITOS DAS IMAGENS



Disponível em: <https://pixabay.com/go/?t=list-shutterstock&id=287939801> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/outono-nevoeiro-folhas-coloridas-1127616/> Acesso em 04/03/2016



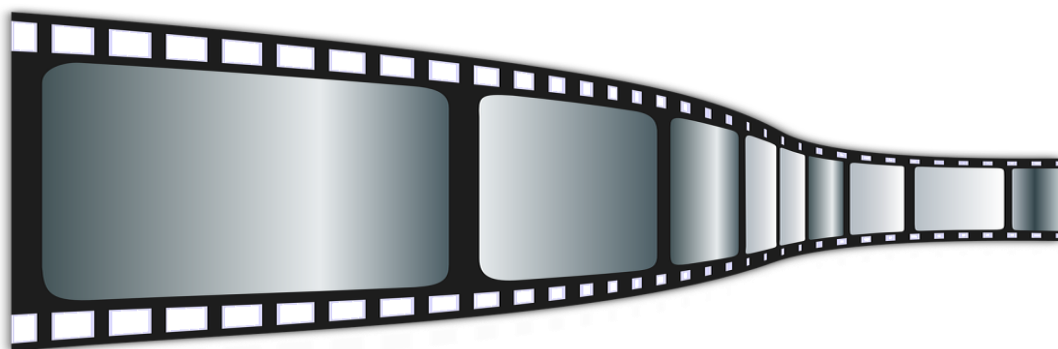
Disponível em: <https://pixabay.com/pt/luar-fotografia-noturna-noite-1226253/> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/manchado-de-cascavel-snake-54002/> Acesso em: 04/03/2016



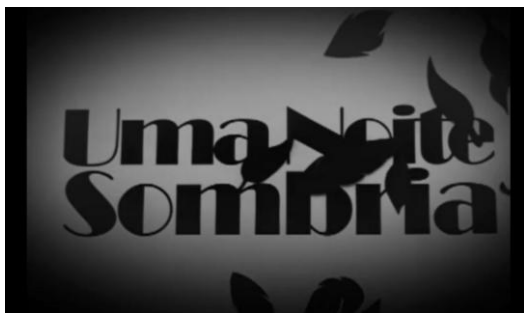
Disponível em: <https://pixabay.com/pt/casa-dia-das-bruxas-spooky-42391/> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/filme-cinema-v%C3%ADdeo-motion-picture-158157/> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-UT5GYHEWbo4/Ti2WNT06UoI/AAAAAAAAABJo/LPIlimu7L5c/s1600/floresta.jpg>
Acesso em: 28/08/2016



Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=L28DYtCiffU> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w1sHAGAUceE> Acesso em: 04/03/2016



Disponível em: <http://notaterapia.com.br/2016/06/30/os-incriveis-micro-contos-de-terror-em-duas-frases-da-pra-assustar-com-tao-pouco/> Acesso em: 27/08/2016



Disponível em: <http://kr.forwallpaper.com/wallpaper/moonlit-forest-152806.html>
Acesso em: 28/08/2016



Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/br/images/docentes/d/de/des/deseja-ser-um-bom-aluno-seja-curioso-noticias.png> Acesso em: 28/08/2016



Disponível em: https://4.bp.blogspot.com/-RpzHw4DwEFI/V68jQ_v9eGI/AAAAAAAAABGs/B05FVdJKT4wXDQ9MCUt-hfEC4wV7K8-ZACLCB/s1600/floresta-negra.jpeg Acesso em: 28/08/2016



Fotos do arquivo pessoal de Marília Araújo.

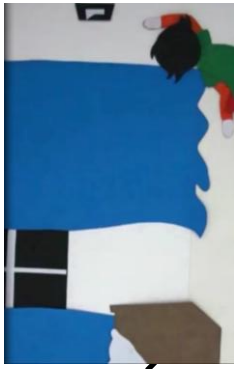
ANEXO 1 - RECORTE

EXERCÍCIO 4, ETAPA 1:

| | | | |
|------------------|---------------------|-------------------|------------------|
| NOITE | MOVIMENTO | QUEDA | CLARIDADE |
| IMPULSO | PROTEÇÃO | MEDO | DOR |
| FIÇÃO | ENCANTAMENTO | PESSOA | CALOR |
| PESADELO | SONHO | SOMBRA | AR LIVRE |
| SOLIDÃO | PERIGO | GARGALHADA | RISO |
| DIA | EQUILÍBRIO | CAUTELA | AMEAÇA |
| ALEGRIA | PRAZER | REALIZADE | LUZ |
| ESCURIDÃO | ABRIGO | AMIZADE | SEGURANÇA |
| SERIEDADE | CHORO | CRIANÇA | ADULTO |
| NATUREZA | TECNOLOGIA | SUSPIRO | GALHO |

EXERCÍCIO 1, ETAPA 6:

JOGO DA ESCRITA



FINAL



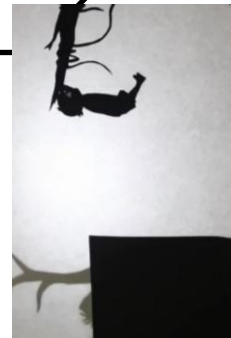
**O LOBO
APARECEU!
VOLTA
UMA CASA.**



**O MENINO
CRIOU ASAS.
AVANÇA UMA
CASA.**



INÍCIO



**O MENINO
PENDUROU-SE
NO GALHO. FICA
UMA RODADA
SEM JOGAR.**

Orientações ao Professor

Caro/a Professor/a.

Fico feliz se puder ter te ajudado com esse material de ensino! Apesar da minha autoria, o protagonismo é teu! Esse material foi elaborado para a realidade de um 7º ano, para desenvolver a produção escrita dos alunos através da retextualização de filme de curta-metragem de animação, escrevendo contos.

Esse produto pedagógico requer um planejamento autoral da tua parte, adequado ao contexto em que atuas. É um gênero, por sua capacidade discursiva, mas também é um recurso que conta com outros recursos nas tuas aulas.

Por isso, se os alunos puderem dispor sempre de dicionário, melhor! Além disso, precisarás de recursos tecnológicos para apresentar os filmes aos alunos e de rede de internet, a menos que os próprios alunos tenham esse recurso em seus dispositivos próprios, o que é uma alternativa.

É importante também a fotocópia das páginas desse material, uma vez que ele foi projetado para ser consumível pelos alunos. No entanto, ele também foi pensado para otimizar gastos, pensando nas diversas realidades dos docentes. Há várias alternativas que podem ser seguidas: as etapas podem ser fotocopiadas para os alunos à medida que tu as fores aplicando, o tabuleiro pode ser fotocopiado para cada grupo de jogo, em vez de um por aluno e as folhas pautadas podem ser substituídas pelo uso do caderno do aluno. Além disso, colega, não precisas reproduzir esse material em sua forma colorida.

Convido-te também a ser pesquisador/a! Registra o progresso da tua aplicação, a fim de investir mais na solução dos problemas de escrita dos teus alunos.

Bom trabalho!

A autora

Olá, Colega!

Nesta seção do material de ensino, podes acompanhar os objetivos de cada etapa e seu tempo médio de execução, baseado na minha prática. Há a solução das atividades e anexos que podes usar em tuas aulas, adaptando-os conforme o necessário.

A seguir, os passos do material de ensino autoral sobre retextualização de filmes de curta-metragem de animação no Ensino Fundamental: desenho pedagógico para o desenvolvimento da produção escrita, denominada "BUU". A intenção da temática "medo" é discutir o seu efeito em nossas vidas: nos impedir de ver as coisas como realmente são, nos aterrorizar ou nos proteger de algum perigo por assemelhar-se à precaução?

A primeira etapa da proposta didática consiste em sondar o desempenho dos alunos frente a critérios como adequação ao gênero e utilização de recursos linguísticos. Essa etapa, como objetiva primeiramente a futura análise da atividade, pressupõe um docente pesquisador, que analise não só o progresso das produções discentes, mas também a eficácia das suas propostas pedagógicas.

Essa sondagem, então, apresenta as atividades seguintes: discussão sobre "de que eles têm medo", "de que a maioria da turma tem medo" e "se sentir medo é bom". A seguir, exploração da trilha sonora do filme de curta-metragem de animação trabalhado "Uma noite sombria"¹, que contribui para essa atmosfera de medo. Os alunos escutarão no filme (sem vê-lo) barulhos de choro, passos, galhos quebrando, sons de animais ou insetos, gemidos causados por esforço físico (menino pendurando-se em galhos, pulando de penhascos, caindo no chão, levantando-se). Com base nisso, listarão substantivos que eles acreditem nomear o que há nessa história que eles ainda não viram e produzirão um conto de mistério com base somente na trilha sonora e nas hipóteses por eles criadas. Em seguida, os alunos assistem ao filme com áudio e imagem e confrontam a história que escreveram com a da animação, percebendo/confirmando a relação entre os sons que analisaram e os fatos da história, avaliando quais substantivos listados inicialmente podem ser mantidos.

Após assistir ao filme, explorar com os alunos os sentidos produzidos pelo curta-metragem. Relacionar esses sentidos com os efeitos produzidos pelos recursos inerentes ao gênero "filme de curta-metragem de animação".

Ao longo das próximas etapas, o material de ensino se propõe a levar os alunos a refletirem sobre a atmosfera de mistério criada na narrativa, os recursos linguísticos que contribuíram para a criação dessa atmosfera, as características e elementos do gênero conto de mistério e a relação com o filme "Uma noite sombria", até chegarem às atividades que levem à produção escrita.

¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=L28DYtCiffU> > Acesso em: 08/11/2015

Tabela 1
Primeira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|------------------------|---|
| 1 ^a 8h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o que eles têm medo. ▪ Explorar recursos sonoros do filme "Uma noite sombria". ▪ Apontar substantivos que pertençam ao contexto da história. ▪ Produzir um conto de mistério com base na trilha sonora que ouvirem, ressaltando a importância de o leitor sentir, através do conto, as emoções provocadas neles pelo áudio do filme. ▪ Ver o filme de curta-metragem de animação, explorar as características do gênero e comparar com sua produção escrita, anotando quais substantivos apontados podem ser mantidos. |

Solução das atividades da primeira etapa:

- | | | |
|------------------------------------|-------------|--------------------|
| 1. Pessoal. | 3. Pessoal. | 6. Pessoal e |
| 2. Conforme as respostas da turma. | 4. Pessoal. | conforme as |
| | 5. Pessoal. | respostas da turma |

A segunda etapa é a leitura da situação inicial do conto "Na Floresta de Villefore", de Robert E. Howard². Todos os alunos lêem o mesmo trecho do conto; depois a turma realiza atividades que explorem essa narrativa, relacionando com a narrativa do filme; comparam os substantivos existentes no conto e os que eles listaram ao ouvir e ver o filme; analisam, no conto, os adjetivos utilizados; a criação do ambiente noturno; os efeitos causados pela escolha dos substantivos, adjetivos e construção do cenário da noite; informações sobre a trajetória do autor e sua relação com a escrita de obras de mistério e as particularidades desse momento da narrativa: situação inicial, ao apresentar informações referentes aos personagens, ao local e ao tempo dos fatos.

Tabela 2
Segunda etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|------------------------|--|
| 2 ^a 8h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e analisar as características da situação inicial do conto. ▪ Relacionar o conto ao filme. ▪ Destacar substantivos do conto que remetam ao clima do filme. ▪ Encontrar adjetivos no texto relacionando-os ao substantivo que determinam. ▪ Analisar a construção do ambiente noturno no conto. ▪ Relacionar a trajetória do autor com o gênero conto de mistério. ▪ Observar os dados referentes aos personagens, local e tempo dos fatos. |

² Disponível em: < <http://calango74.blogspot.com.br/2016/03/na-floresta-de-villefore-robert-e-howard.html> > Acesso em: 08/03/2016

Solução das atividades da etapa 2:

1. Sugestões: sombras, floresta, estranho, árvores, crepúsculo, assustado, animal, trevas, entre outras.
 2. Pessoal e de acordo com as respostas da turma.
 3. crepúsculo = estranho; árvores = enormes; lendas = tolas; sotaque = estranho, bárbaro.
 4. a. Sim.
 - b.
 - ❖ O sol se punha.
 - ❖ As vastas sombras desciam rapidamente sobre a floresta.
 - ❖ No estranho crepúsculo daquele dia de final de verão, [...].
 - ❖ Então, segui em frente, enquanto o crepúsculo se transformava em trevas.
 - ❖ As estrelas começavam a cintilar e as folhas das árvores murmuravam com a brisa suave.
 - c. Sim, medo e mistério, por exemplo (ou outros termos que lembrem essa atmosfera).
5. V; V; F; V
6. Quem? 1. Foi apresentado um personagem que é o Montour.
2. Foi apresentado um personagem que é o menino.

Quando? 1. Percebemos quando a história aconteceu e foi durante a noite.
2. Percebemos quando a história aconteceu e foi durante a noite.

Onde? 1. Percebemos onde aconteceu e foi numa floresta.
2. Percebemos onde aconteceu e foi numa floresta.

Na terceira etapa, os alunos leem o momento da narrativa correspondente ao conflito e desencadeamento das ações a partir desse conflito. É uma leitura mais densa, pois é um trecho mais longo. Nas atividades dessa etapa, os alunos são levados a analisar as descrições realizadas no conto e a construir descrições baseadas no filme assistido; refletir sobre as particularidades desse momento da narrativa como identificar o conflito gerador das ações seguintes e observar o desencadeamento dos fatos nesse trecho e, após considerar o que analisou nessas atividades, construir uma sequência de ações do filme.

Tabela 3
Terceira etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|------------------------|---|
| 3 ^a 8h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler e analisar as características do conflito e ações do conto. ▪ Analisar descrições realizadas no conto. ▪ Construir descrições referentes ao filme. ▪ Ordenar as ações do conto. Enumerar ações do filme. |

Solução das atividades da etapa 3:

1. a. Resposta possível e esperada: Sim, Le Loup assemelha-se ao lobo do filme.
b. Alto, magro e rijo.
2. a. Pessoal.
b. De acordo com as respostas da turma.
3. a. Não.
b. O aparecimento de Le Loup.
4. a. 8; 1; 13; 2; 12; 3; 4; 5; 10; 11; 6; 9; 7.
b. Pessoal.
5. Sugestões:
 1. O menino levanta-se.
 2. Caminha lentamente pela floresta.
 3. Salta de um penhasco.
 4. Pendura-se em um galho.
 5. Cai.

Tabela 4
Quarta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|-------------------------|--|
| 4 ^a 16h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler o trecho equivalente ao clímax do conflito. ▪ Relacionar verbos e personagens autores das ações. ▪ Observar emoções provocadas pela escolha dos verbos. ▪ Concluir que quem conta a história é um dos personagens. ▪ Analisar advérbios do conto. ▪ Inserir advérbios às ações referentes ao filme. ▪ Refletir sobre o tema medo. ▪ Relacionar dois filmes e conto. ▪ Obter uma visão geral dos quatro momentos da narrativa. ▪ Analisar as características do clímax do conflito. ▪ Ficar na expectativa do desfecho. |

Com a leitura de mais um trecho do conto, equivalente ao clímax do conflito, os alunos iniciam a quarta etapa. As atividades seguintes levam o aluno a refletir sobre os autores das ações desse trecho; a observação dos verbos em primeira e terceira pessoa, que emoções esses verbos sugerem (agressividade, ataque, selvageria, medo, coragem, luta), a análise de recursos que indiquem o foco narrativo do conto (como os verbos e os pronomes); a reflexão sobre as circunstâncias das ações e uso de advérbios para as ações do filme com o qual trabalham.

Ao assistirem a um filme de curta-metragem de animação, intitulado "Fears"³, cuja animadora e ilustradora Nata Metlukh trata do tema "medo", o aluno segue a quarta etapa. Esse outro texto, de um mesmo gênero anteriormente trabalhado, tem por finalidade voltar a refletir com os alunos sobre a temática "medo", ampliando as discussões para uma possível finalidade desse sentimento: a prevenção de acontecimentos ruins na vida.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V7NLLiybtyA>> Acesso em: 20/09/2015

Isso permite um aprofundamento do tema e outra visão sobre ele, que se pode classificar como positiva, proporcionando uma confiabilidade maior do aluno para incentivar que ele produza essa emoção para o leitor na sua escrita. Essa reflexão é realizada através de atividades que relacionam esse filme com o outro anteriormente trabalhado e com o conto presente no material de ensino. Também, nessa etapa, os quatro momentos da narrativa são mostrados para o aluno para que reflita sobre o último trecho do conto que leu e de que momento da narrativa se trata (clímax do conflito), tenha uma visão do todo e veja o que ainda falta aparecer no material de ensino autoral (o desfecho do conto).

Solução das atividades da etapa 4:

1. a. Pessoal.

b. Homem: me arrepiei; golpeei; disse eu, dando um passo para trás; soquei; ergui a adaga; saí correndo.

Lobo: ficou de quatro no chão; empurrou; saltou; agarrou.

c. Espera-se que os alunos se refiram aos verbos e pronomes.

d. Montour contava a história. Pode-se perceber por fatores pertencentes ao contexto, a verbos, pronomes, etc.

e. medo, luta, coragem.

f. selvageria, agressividade, ataque.

g. g.2 circunstância de negação

g.3 circunstância de lugar

g.4 circunstância de modo

2. Várias possibilidades. Exemplo: O menino seguiu a luz desconfiadamente.

3. Várias possibilidades. Exemplos: O lobo pulou para cima do menino.

4. a. Pessoal.

b. Pessoal.

c. Pessoal. Mas é importante que os alunos percebam a relação dos seres do filme com o medo.

d. Sim. Exemplos: " Eu me aproximei dele e dei um pulo para trás, arrepiado."; " Um grito de horror escapou de meus lábios.".

e. Pessoal.

5. Mistério.

6. Momento de maior tensão na história, o clímax do conto, em que algo emocionante acontece.

7. O atropelamento do rapaz.

8. O ataque do lobo.

A quinta etapa introduz o desfecho do conto "Na Floresta de Villefore" e, em primeiro lugar, realiza uma reflexão sobre o que realmente aconteceu ao fim da história. Depois, conduz o aluno a verificar que substantivos hiperônimos foram usados para fazer referência ao lobisomem, pedindo que explicassem qual o efeito da escolha dessas palavras (coisa, criatura): constroem um herói ou um vilão? Além disso, há uma atividade que mostra outro recurso de retomar substantivos: o uso de pronomes. Esse exercício leva os alunos a observarem no conto a relação entre os pronomes e os substantivos que retomam. Para finalizar a etapa, mais uma prática de escrita: assistirem novamente o filme e produzirem-lhe um desfecho.

Tabela 5

Quinta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|------------------------|--|
| 5 ^a 2h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler o desfecho do conto. ▪ Refletir sobre o que realmente aconteceu ao final da história. ▪ Identificar os hiperônimos usados para se referir ao lobisomem. ▪ Analisar que efeitos esses hiperônimos causam na formação de um personagem. ▪ Observar a relação entre pronome e substantivo que ele retoma. ▪ Escrita de um desfecho para o filme. |

Solução das atividades da etapa 5:

1. a. Sim, ele teve a preocupação de esperar o homem transformar-se em animal para matá-lo.

Caso o aluno responda que o homem conseguiu matá-lo, ele pode justificar que o homem cortou o lobisomem em pedaços.

Caso o aluno responda que o homem não conseguiu, ele pode justificar que o homem não esperou o suficiente para matá-lo por medo de enlouquecer.

b. Coisa e criatura.

c. Um vilão, pois elas têm um valor negativo, que ajuda a criar um personagem perigoso ou misterioso.

d. d.2 Refere-se à "criatura".

d.3 Refere-se à "criatura".

d. 4 Refere-se a "membros".

d.5 Refere-se à "coisa".

e. Pessoal.

A sexta etapa é uma preparação mais direcionada para a estrutura da produção escrita. Trata-se de um jogo de tabuleiro que exercita o vocabulário usado pelos alunos ao longo do material de ensino que estivessem em desacordo com as convenções ortográficas. A abordagem do jogo envolve contrastar, durante a brincadeira, a forma usada pelos alunos nos materiais de ensino e a forma convencionalizada da escrita das palavras. O jogo fica em anexo no material de ensino e a proposta é que os professores que forem usar, adaptem o vocabulário presente no jogo para a sua realidade, ou seja, para os problemas ortográficos presentes no material de ensino dos seus alunos.

A preparação para o jogo funciona da seguinte forma: os alunos formam grupos de até cinco pessoas. O grupo recebe um tabuleiro. Cada aluno precisa receber uma das folhas do anexo D (professor, tu podes usar as tabelas prontas que constam nesse material como um exemplo ou usar a última página do anexo para criar tabelas diferentes - até 5 tabelas - baseadas nas demandas da tua realidade). Quando o aluno receber esse material, ele precisa realizar os seguintes recortes: o dado (1 por grupo), seu marcador (escolher a cor junto ao grupo) e a tabela pontilhada.

Para jogar, os alunos escolhem quem começa (a forma de escolha fica a critério dos alunos). O primeiro participante joga o dado:

- ✚ Caso tire um número par, ele pode andar no tabuleiro o número de casas indicado no dado.
- ✚ Caso tire um número ímpar, para andar no tabuleiro o número de casas indicado no dado, precisa primeiro interagir com o colega da sua direita.

A interação se dará da seguinte forma: esse colega da direita lhe mostrará a tabela recortada e, na primeira linha, o jogador deverá escolher entre as duas células dessa linha, a que contiver palavras escritas de acordo com as convenções ortográficas. (nas outras rodadas serão utilizadas as outras 4 linhas). Exemplo:

Escolher a célula da primeira linha cujas palavras estejam escritas de acordo com as convenções ortográficas.

| | |
|--|---|
| VESES CALSAR TRALMA SONBRA | VEZES CAUSAR TRAUMA SOMBRA |
| VIU PEDIU ZUMBIS CRIANÇA ASSUSTADO | VIO PEDIU ZUMBIZ CRIANSA ASUSTADO |
| CI MECHENDO DEITOUCE CUIDÃO | SE MEXENDO DEITOU-SE CUIDAM |
| PESSOAS ACIDENTE COISAS | PESOAS ASIDENTE COIZAS |
| MUINTO CAIO OBISERVANDO | MUITO CAIU OBSERVANDO |
| SUSPENSE INVENTOU SOMBRIA | SUSPENCI EMVEMTOU SONBRIA |

Caso o jogador acerte a célula correta, ele pode andar no tabuleiro o número de casas indicado no dado. Para saber se o jogador acertou, o colega da direita pode olhar na outra tabela que recebeu, pois essa contém as respostas:

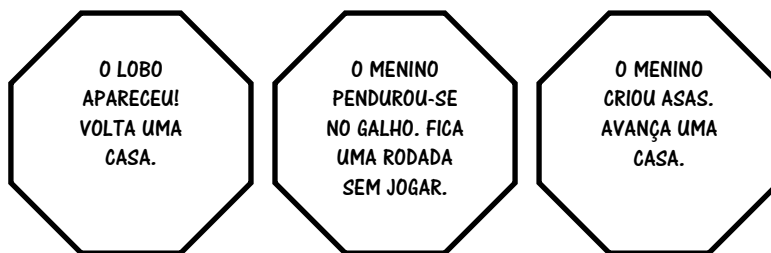
Se o jogador escolheu a segunda célula, na segunda coluna, ele acertou e pode andar no tabuleiro o número de casas do dado.

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|---|--|
| VESES CALSAR TRALMA SONBRA | VEZES CAUSAR TRAUMA SOMBRA |
| VIU PEDIU ZUMBIS CRIANÇA ASSUSTADO | VIO PEDIU ZUMBIZ CRIANSA ASUSTADO |
| CI MECHENDO DEITOUCE CUIDÃO | SE MEXENDO DEITOU-SE CUIDAM |
| PESSOAS ACIDENTE COISAS | PESOAS ASIDENTE COIZAS |
| MUINTO CAIO OBISERVANDO | MUITO CAIU OBSERVANDO |
| SUSPENSE INVENTOU SOMBRIA | SUSPENCI EMVEMTOU SONBRIA |

No tabuleiro, há casas com algumas tarefas para os alunos cumprirem caso eles parem nesses locais. Essas tarefas lembram fatos do filme; além disso, o tabuleiro contém imagens da animação.



Todos os marcadores dos jogadores ficam na casa que diz "Início" e ganha quem chegar primeiro ao "final".

O interessante é que, se sobrar tempo, os alunos podem jogar de novo, mas, a cada recomeço, devem passar as tabelas para outro colega, o da esquerda, no sentido horário. Assim, as tabelas serão novas e os alunos têm a oportunidade de aprender mais palavras.

Após a realização do jogo, fornecer aos alunos uma listagem em ordem alfabética das palavras trabalhadas na brincadeira, para que os alunos possam consultar ao longo das atividades de escrita.

Tabela 6

Sexta etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|------------------------|--|
| 6 ^a 5h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a escrita correta das palavras. ▪ Construir um esquema com dados das atividades anteriormente realizadas na unidade. |

Depois da atividade do jogo, na etapa seis, os alunos preencherão um esquema, construído em torno dos momentos da narrativa. A proposta do exercício é que os alunos transcrevam o que completaram em determinadas atividades ao longo da aplicação do material de ensino autoral para um esquema com quadros e setas que auxilia o aluno a perceber que recursos (de descrição, de narração, substantivos, adjetivos, advérbios e verbos) ele pode usar em cada momento da narrativa, quando escrever seu conto.

A sétima etapa envolve escrita e revisão da produção dos alunos. A escrita de um conto, a partir do processo de retextualização do filme de curta metragem de animação "Uma noite sombria", é individual, e conta com o uso de dicionário, do esquema anteriormente preenchido no material de ensino e da lista de vocabulário oriunda do jogo. Nesse momento, lembrá-los de que não haverá no conto recursos do gênero filme como trilha sonora e imagens, nem as metáforas, simbolismos e metamorfoses. Portanto, eles precisarão usar recursos linguísticos e do gênero conto de mistério para reproduzir em sua produção escrita os sentidos que perceberam na narrativa. Além disso,

conversar sobre outros pontos importantes que serão avaliados como adequação ao gênero e adequação linguística.

Para a revisão, realizar uma atividade em que eles escreverão no material de ensino sugestões para quatro trechos de colegas, um de cada momento da narrativa. Contarão com o uso do dicionário e da lista de vocabulário. Esses trechos serão selecionados entre os contos produzidos e entregues digitados pela professora para que colem no espaço indicado no material e logo abaixo escrevam as revisões. O interessante é compartilhar com toda turma as sugestões de casa aluno, para se ter uma ideia das diferentes contribuições que se pode dar para uma escrita, refletindo que a primeira produção não será a última, é possível investir cada um na sua escrita. Durante essa etapa é importante que o professor ofereça opções de solução, refletindo sobre as diferentes possibilidades de reescrever o trecho.

Tabela 7
Sétima etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|-------------------------|--|
| 7 ^a 15h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever um conto, retextualizando o filme "Uma noite sombria". ▪ Revisar trechos de contos de colegas. |

A oitava e última etapa é constituída da reescrita e socialização dos contos. A reescrita conta com o dicionário, a lista de vocabulário, o esquema, a ajuda de um colega e o bilhete orientador da professora. Os alunos sentarão em duplas e reescreverão um conto de cada um dos dois colegas por vez. Lerão o bilhete orientador⁴ e procurarão utilizar as sugestões escritas pela professora. É importante que o professor transite entre as duplas no momento da reescrita para assinalar alguns fatores importantes que por ventura precisarem ser revisados e os alunos ainda não tenham conseguido detectar independentemente da intervenção do professor.

Tabela 8
Oitava etapa de aplicação do Material de Ensino Autoral

| Etapa | Propósitos da etapa |
|-------------------------|---|
| 8 ^a 15h/a | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar seu próprio conto e reescrevê-lo. ▪ Socializar os contos em rede social. ▪ Refletir sobre o desenvolvimento da unidade didática durante uma roda de conversa. |

Por fim, os textos podem ser publicados em um grupo de rede social para que os alunos possam ler os contos dos colegas, curtir e comentar. Os comentários são guiados por uma tabela contida no material de ensino e também disponibilizada no grupo. Antes mesmo de postar os comentários na internet, os alunos irão construí-los no próprio material de ensino, numa atividade construída para esse propósito. Este momento é o de socialização, em que as produções escritas têm sua autenticidade reforçada.

⁴ Conceito e exemplo de bilhete orientador no anexo D.

ANEXO A- Ficha de autoavaliação e avaliação da atividade⁵

| | |
|---|--|
| Nome: _____ Data: _____ | |
| AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AULAS | |
| <p>1. Estive atento às atividades da aula? () sim () não () em parte</p> <p>2. Participei das atividades? () sim () não () em parte</p> <p>3. Respondi às perguntas realizadas? () sim () não () em parte</p> <p>4. Interagi com os colegas? () sim () não () em parte</p> <p>5. Quando tive dúvidas: ()tirei ()desisti ()Não as tive.</p> | |
| <p>Eu acho que isso é fácil:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | <p>Eu acho que isso é difícil:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| Vamos repetir isso porque eu gostei!! | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | |
| Vamos fazer isso DE NOVO porque eu ainda não aprendi muito bem!! | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | |

⁵ Adaptada de: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/52/13/d7/5213d7a193d8a5054970d483ffb0f717.jpg>> Disponível em: 01/03/2016

ANEXO B - Rubricas de avaliação dos contos dos alunos.

Tabela 1
Dimensões da performance discente quanto ao uso do esquema
para a construção dos momentos da narrativa, p. 30

| <u>Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado</u> | | |
|---|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| O aluno usou o esquema em sua produção escrita ou na reescrita, apresentando notável progresso em relação à sondagem quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. | O estudante não aproveitou muitas informações de seu esquema, deixando de realizar construções importantes tanto na escrita, como na reescrita, evoluindo pouco quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. | O aluno não usou nenhuma informação de seu esquema para a construção do conto, abrindo mão de todas as construções da atividade que poderiam constar em sua escrita, não evoluindo em relação à sondagem quanto aos momentos da narrativa, descrições e escolha de vocabulário. |
| () | () | () |

Tabela 2
Dimensões da performance discente quanto à sequência de ações do filme, p.21

| <u>Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado</u> | | |
|--|--|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se na escrita ou na reescrita que o aluno evoluiu significativamente quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois detalhou mais os fatos e observou a sequência de acontecimentos. | Percebe-se que, mesmo na reescrita, o aluno evoluiu pouco quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois raramente detalhou os fatos e pouco observou a sequência de acontecimentos. | Percebe-se que, mesmo na reescrita, o aluno não evoluiu quanto à sondagem em relação às ações do filme, pois não detalhou os fatos e nem observou a sequência de acontecimentos. |
| () | () | () |

Tabela 3
Dimensões da performance discente quanto à paragrafação, p. 30

| <u>Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado</u> | | |
|---|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Aluno mostrou progresso na escrita ou reescrita quanto à paragrafação em relação à sondagem, organizando com coerência a estrutura do texto. () | Aluno mostrou pouco progresso na escrita ou reescrita quanto à paragrafação em relação à sondagem, precisando organizar melhor, de forma mais coerente a estrutura do texto. () | Mesmo na reescrita, aluno continua não organizando seu conto em parágrafos. () |

Tabela 4
Dimensões da performance discente quanto aos momentos da narrativa, p. 30

| <u>Objetivo específico pedagógico: realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado</u> | | |
|---|---|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Notou-se progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa com suas particularidades em relação à sondagem. () | Notou-se pouco progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa, sem investimentos significativos quanto às suas particularidades em relação à sondagem. () | Não se notou progresso na produção do aluno quanto à construção dos momentos da narrativa com suas particularidades em relação à sondagem. () |

Tabela 5
Dimensões da performance discente quanto à construção da atmosfera de medo e mistério, p. 3

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|---|--|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se na escrita ou reescrita do aluno, evolução na seleção de vocabulário e descrições que contribuem para a criação de um ambiente de medo e mistério. | Percebe-se que o aluno evoluiu em parte quanto ao uso de vocabulário e descrições que contribuem para a criação de um ambiente de medo e mistério na sua escrita ou reescrita. | Percebe-se que o aluno não evoluiu, nem na reescrita, quanto ao uso de vocabulário e descrições que contribuam para a criação de um ambiente de medo e mistério. |
| () | () | () |

Tabela 6
Dimensões da performance discente quanto ao foco narrativo, p. 23

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|---|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Na escrita ou reescrita, o aluno mostrou progresso quanto à construção do foco narrativo, à medida que manteve coerência na construção desse foco ao aprimorar seu conto. | Na escrita ou reescrita, o aluno ainda mostra problemas de coerência quanto à construção do foco narrativo, ainda que tenha aprimorado sua produção. | Aluno manteve na reescrita os problemas de coerência quanto ao foco narrativo de seu conto. |
| () | () | () |

Tabela 7

Dimensões da performance discente quanto à adequação ao gênero, p. 31

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> realizar produções escritas com adequação ao gênero trabalhado | | |
|--|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Na escrita ou reescrita, o aluno conseguiu evoluir em sua produção, adequando-a ao gênero, pois investiu nos momentos da narrativa e utilizou recursos linguísticos que construíram uma atmosfera de medo e mistério. () | Na escrita ou reescrita, o aluno pouco evoluiu em sua produção, pois ainda precisa adequá-la melhor ao gênero, investindo nos momentos da narrativa ou utilizando recursos linguísticos que construam melhor uma atmosfera de medo e mistério. () | O aluno não conseguiu aprimorar sua produção escrita, pois não adequou-a ao gênero, não investiu nos momentos da narrativa nem utilizou recursos linguísticos que construísem uma atmosfera de medo e mistério. () |

Tabela 8

Dimensões da performance discente quanto à pontuação, p. 18

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|--|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Aluno mostrou crescimento quanto ao uso da pontuação na sua escrita ou reescrita. () | Aluno ainda precisa aprimorar o uso da pontuação, pois corrigiu em parte o uso dos sinais ao longo de suas produções escritas. () | Aluno não mostrou crescimento quanto ao uso da pontuação nem na reescrita, cometendo os mesmos erros de uso dos sinais. () |

Tabela 9
Dimensões da performance discente quanto a descrições, p. 17 e 18

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|---|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Na escrita ou reescrita, o aluno aprimorou suas descrições, contribuindo para a adequação ao gênero e à construção do clima de medo e mistério do conto. () | O aluno aprimorou em parte as descrições, deixando de descrever algo inerente ao cenário, ao tempo ou aos personagens. () | O aluno não construiu nenhuma descrição, nem na reescrita, deixando de descrever itens inerentes ao cenário, ao tempo ou aos personagens. () |

Tabela 10
Dimensões da performance discente quanto à ortografia, p. 29

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|---|---|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Notou-se que na escrita ou reescrita o aluno conseguiu solucionar os problemas de ortografia existentes em produções anteriores. () | Notou-se que na escrita ou reescrita o aluno conseguiu solucionar alguns dos problemas de ortografia existentes em produções anteriores. () | O aluno manteve grande parte dos mesmo problemas ortográficos em todas as suas produções escritas. () |

Tabela 11
Dimensões da performance discente quanto ao uso de advérbios, p. 24

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|--|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se, na escrita ou na reescrita, um enriquecimento ao longo das produções escritas do aluno através do uso de advérbios coerentemente inseridos no conto. | Percebe-se, na escrita ou na reescrita, um avanço em parte em relação ao uso de advérbios ao longo das produções escritas do aluno. | Em nenhum momento o aluno usou advérbios que contribuíssem para a construção do conto, não apresentando esse tipo de avanço. |
| () | () | () |

Tabela 12
Dimensões da performance discente quanto ao uso de recursos coesivos, p. 21 e 28

| <u>Objetivo específico pedagógico:</u> Ampliar o uso de Recursos linguísticos nas produções escritas | | |
|--|---|--|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se aperfeiçoamento no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. | Percebe-se aperfeiçoamento em parte no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. | Não se percebe aperfeiçoamento no uso de recursos coesivos, como os pronomes, ao longo de suas produções escritas. |
| () | () | () |

Tabela 13
Dimensões da performance discente quanto ao uso das sugestões do bilhete orientador, p. 37

| <u>Objetivo específico pedagógico: Ampliar o uso de recursos linguísticos nas produções escritas</u> | | |
|---|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| Percebe-se que o aluno atentou-se à grande parte das sugestões do bilhete orientador, aprimorando sua produção escrita, inclusive sua ortografia. | O aluno usou algumas sugestões do bilhete orientador, mas permanece com problemas cuja solução estavam sugeridas no bilhete. | O aluno não usou nenhuma sugestão do bilhete orientador, permanecendo seu conto com os mesmos problemas de escrita. |
| () | () | () |

Tabela 21
Dimensões da performance discente quanto à socialização dos contos, p.41 e 42

| <u>Objetivo específico pedagógico: Socializar os contos produzidos</u> | | |
|---|--|---|
| Satisfatória | Necessita melhoras | Insatisfatória |
| O aluno visitou o grupo formado numa rede social para curtir e comentar (recursos próprios dessa página da internet) pelo menos um conto dos colegas. | O aluno visitou o grupo formado numa rede social, mas somente visualizou ou curtiu (recursos próprios dessa página da internet) alguns contos, sem realizar comentários. | O aluno não chegou a visitar o grupo formado numa rede social para fins de socialização dos contos. |
| () | () | () |

ANEXO C- Modelo de lista de palavras resultante do jogo.

**ESCRITA
CONVENCIONALIZADA
DE ALGUMAS
PALAVRAS
USADAS
NA UNIDADE
"BUU!"**

A GENTE
A POUCO
ACIDENTE
ACORDOU
AFIADOS
AGARRA
APARECE
APROXIME
ÁRVORES
ASSOMBRAÇÃO
ASSOMBRADO
ASSUSTADO
ASSUSTOU
ATERRORIZANTE
ATRAVÉS
AVANÇOU
BARULHENTA
BURACO
CAIU
CAUSAR
CERTO
CHORANDO
COISAS
COMECEI
COMEÇA
COMEÇOU
CONSEGUIR
CRIANÇA
CUIDAM
DEITOU-SE
EM CIMA
EMPURROU
ENCONTROU
ENFIM
ESBURACADA
ESPÍRITO
ESTRANHOS
FANTASIARAM
FAZER
FEROZ
FORÇA
FUGIR
FUGIU
FUNDO
GALHO
GOLPEEI
GRILO
GRITANDO
GRITAR

GRITO
HALLOWEEN
HOMEM
HORRIPILANTE
HORRÍVEL
HORROROSA
INSISTIU
INSTANTES
INVENTOU
JÁ
JEITO
JUNTANDO
LÁ
LIGEIRAMENTE
MÁGICA
MENINO
MEXENDO
MISTERIOSA
MONSTRO
MUITO
NATUREZA
OBSERVANDO
PARANORMAL
PEDIU
PENDURADO
PENHASCO
PERCEBE
PESSOAS
PORQUE
PRÓXIMO
PULOU
PUXA
PUXOU
QUANDO
ROSNOU
RUÍDOS
SALVAM
SE
SÓ
SOLTOU
SOMBRA
SOMBRIA
SOZINHO
SUSPENSE
TENTOU
TERRÍVEL
TRAUMA
VAMPIRO
VEZES
VIU
VOANDO
VOAR
VOOU
ZUMBIDO
ZUMBIS

Anexo D: Construção do bilhete orientador.

Além da revisão coletiva, proposta na atividade 2 da etapa 7, outro processo admite a intervenção pedagógica do professor ainda mais especificamente. É o caso do bilhete orientador. O uso desse bilhete, segundo Fuzer (2012)⁶, provoca e orienta a reescrita, não somente pela preocupação com inadequações linguísticas, mas pela oportunidade de dialogar com os alunos, enquanto professores da linguagem. Por isso a importância da implementação dessa técnica na reescrita do conto produzido.

Ainda na linha do dialogismo, Nascimento (2009)⁷ ressalta a vantagem e a eficácia desse método de intervenção direta na produção do aluno em relação a outros métodos de interferência na revisão individual da produção escrita. Dessa forma, pode-se trabalhar questões mais específicas de cada aluno, porém num âmbito contextual e não somente material da produção escrita.

O bilhete orientador é considerado aqui como um gênero catalisador, no sentido de Signorini (2006), ou seja, como um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 08). O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutive, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema (SERAFINI apud RUIZ, 2003). Através do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. (NASCIMENTO, 2009, p. 102)

Um exemplo de que o bilhete permite mais interação que outras estratégias de correção de textos é que o professor acaba sendo o primeiro interlocutor do aluno, assumindo dois papéis: o de leitor e o de assistente. Dentro das orientações de escrita que o professor insere no bilhete orientador, estão as possibilidades citadas anteriormente por Nascimento (2009, p.102), como a abordagem de questões mais amplas relativos à macroestrutura do texto e a como esse texto circula.

Para visualizar melhor a construção de um bilhete orientador, trago a seguir um exemplo de bilhete e como os quatro movimentos citados por Fuzer (2012, p. 226) podem aparecer nessas orientações:

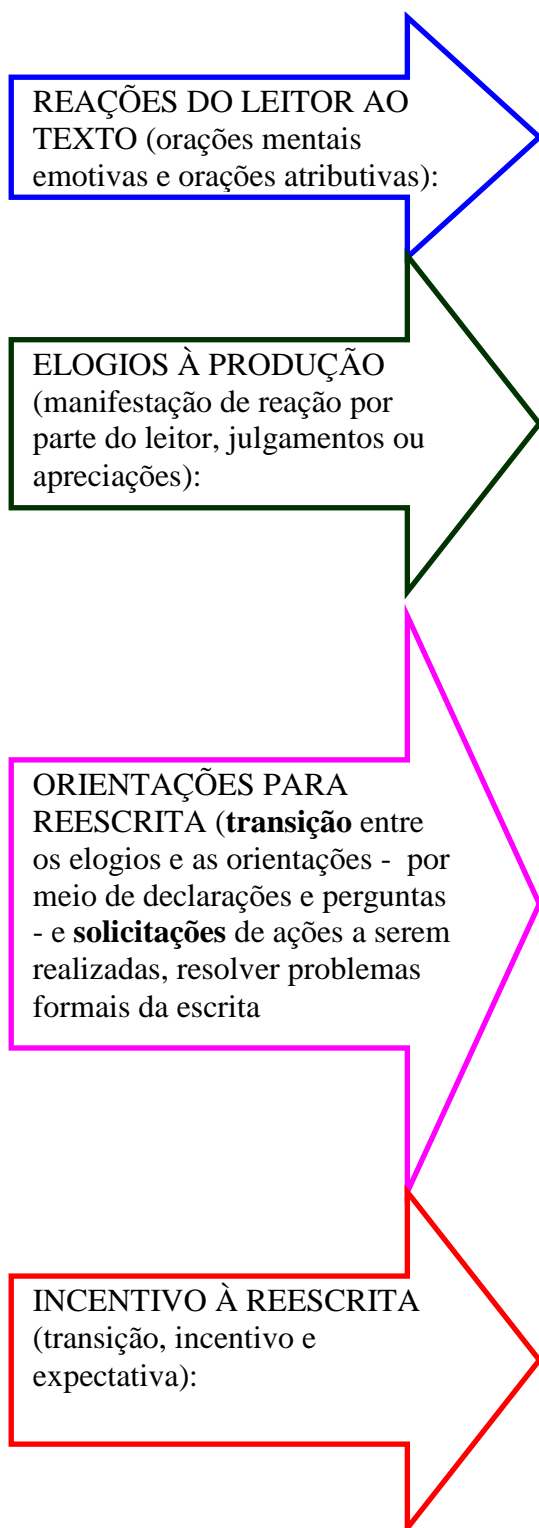
Uma das dificuldades enfrentadas por professores em formação no momento de elaborar o bilhete orientador é como distribuir as informações de modo organizado, de modo a facilitar ao aluno o acompanhamento de suas orientações. Uma tentativa nesse sentido foi realizada ao longo das atividades

⁶ FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012 Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs.2.2/index.php/letras/article/view/12198/7592>> Acesso em: 23/09/2015.

⁷ NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. **O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009.

desenvolvidas para o Ateliê de Textos ministrado na escola referida na seção anterior. A professora em formação, participante do projeto, foi orientada a elaborar seus bilhetes com base em **quatro movimentos: reações ao texto do aluno, elogios à produção (sempre que houvesse essa possibilidade), orientações para a reescrita e incentivo à reescrita**. Essa sistemática de organização, proposta com base nos papéis desempenhados pelo professor ao longo do processo de produção textual (TRIBBLE, 1996), contempla especialmente os papéis de leitor e assistente, haja vista o caráter pedagógico que o bilhete orientador pretende ter. (grifo meu)

EXEMPLO DE BILHETE ORIENTADOR [Bilhete de minha autoria com indicação aos quatro movimentos que baseiam sua elaboração, conforme Fuzer (2010)]:



Bárbara:

Oi, Bárbara! Adorei teu conto! Deste um espaço de uma linha entre o título e o texto, o que destaca o título e organiza o texto pra quem lê, ótimo! Percebi que usaste o mesmo nome do filme para teu conto "Uma noite sombria": não tem problema.

Percebi que realizaste uma paragrafação maravilhosa, praticamente cada parágrafo representa um momento da narrativa, o que é ótimo! Parabéns! Vejo que usas a letra maiúscula para iniciar parágrafos, muito bom! Mas cuida porque estás usando inicial maiúscula em palavras em que não há necessidade. Vi que usaste o ponto final e o ponto de exclamação para finalizar teus parágrafos, ~~excelente!~~ Podes usar no meio dos parágrafos também, não só no final. Senti falta das vírgulas: não esqueças que deves usar vírgula em casos como as enumerações de características da floresta, do lobo, da noite, mas também para enumerar as ações do menino e do lobo.

Achei ótimo na situação inicial usares a expressão "quando se deu conta". Quando ele se agarrou num galho, ele conseguiu o quê?

Nas ações do menino, percebi que é um momento onde especialmente precisas revisar o uso da vírgula.

O clímax da história, a parte mais emocionante do conto foi quando ele seguiu em frente, mas caiu na toca do lobo. Percebi que não deste muita atenção para esse trecho, pois não descreveste o lobo, não contaste como o menino se sentiu, se o lobo conseguiu atacá-lo, se o menino conseguiu se salvar quando tudo girou.

O desfecho, trecho final em que o menino acende a luz e se dá conta de que tudo era um pesadelo, ficou muito legal! Podes contar também onde o menino estava quando se acordou e contar isso para teu leitor para que ele possa imaginar a cena, perceber o que aconteceu, já que ele não viu o filme,

Bom trabalho, boa reescrita!

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

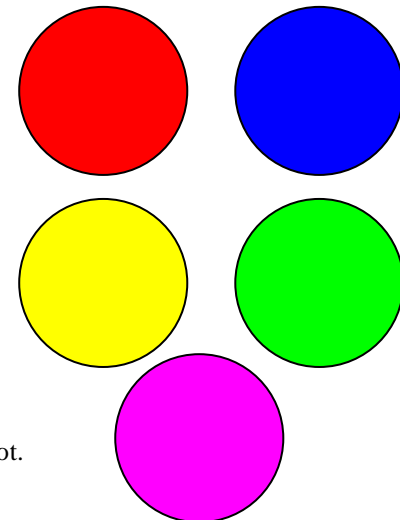
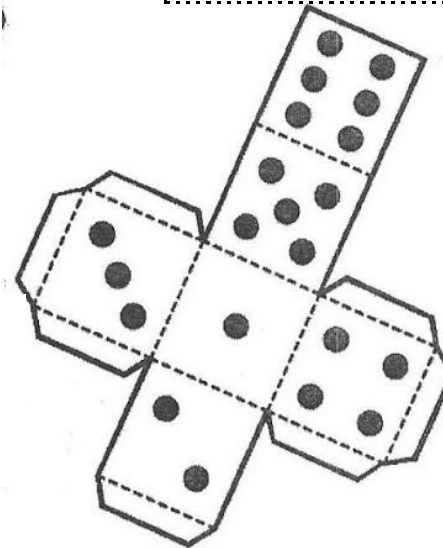
- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|---|---|
| COMECEI ZUMBIDO HORRÍVEL FUGIU | COMEÇEI SUMBIDO ORRIVEL FUGIL |
| VANPIRO PUCHA SOUTOU RUISNOU | VAMPIRO PUXA SOLTOU ROSNOU |
| SE LEVANTOU AVANÇOU PUXOU BURACO | SEALEVANTOU AVANSOU POCHOU BURRACO |
| FAZER EM FIM FUNTO | FAZER ENFIM FUNDO |
| FORÇA GRITO ATRAVÉS | FORSA CRITO ATRAVEL |
| PUCHOU GEITO LIGERAMENTE | PUXOU JEITO LIGEIRAMENTE |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| T A B E L A | COMECEI ZUMBIDO HORRÍVEL FUGIU | COMEÇEI SUMBIDO ORRIVEL FUGIL |
| | VANPIRO PUCHA SOUTOU RUISNOU | VAMPIRO PUXA SOLTOU RUSNOU |
| | SE LEVANTOU AVANÇOU PUXOU BURACO | SEALEVANTOU AVANSOU POCHOU BURRACO |
| | FAZER EM FIM FUNTO | FAZER ENFIM FUNDO |
| | FORÇA GRITO ATRAVÉS | FORSA CRITO ATRAVEL |
| | PUCHOU GEITO LIGERAMENTE | PUXOU JEITO LIGEIRAMENTE |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauenp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

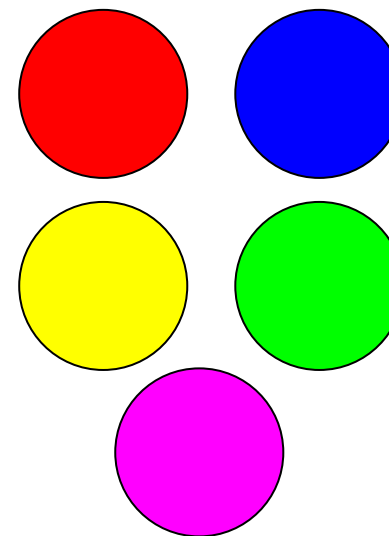
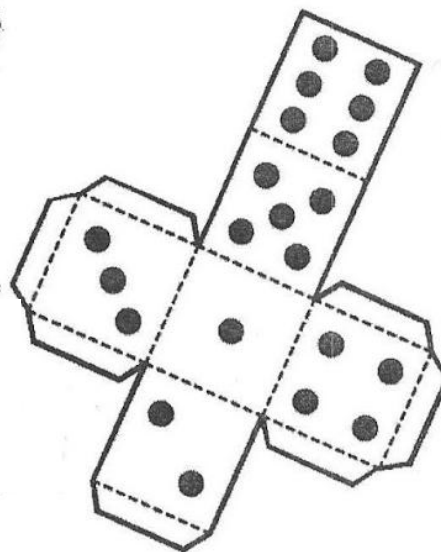
- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|--|--|
| SÓ INSISTIU LÁ GALHO | SO ESISTIL LA CALHO |
| ASSOMBRADO HORROROSA ASSUSTOU JÁ | ASONBRADO OROROZA ASUSTO JA |
| CHORANDO ASSOMBRAÇÃO RUIDOS ESTRANHOS | CHORRANDO ASSOLPRAÇÃO RUIDOS ISTRAIOS |
| PARA NORMAL AGARA PELASCO PROSSIMO | PARANORMAL AGARRA PENHASCO PRÓXIMO |
| MISTERIOSA FEROZ JUNTANDO | MISTERIOSSA FEROS JULTADO |
| A POUCO TERRÍVEL TENTOU | APOUCO TERIVEL TEM TOU |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| T A B E L A | SÓ INSISTIU LÁ GALHO | SO ESISTIL LA CALHO |
| | ASSOMBRADO HORROROSA ASSUSTOU JÁ | ASONBRADO OROROZA ASUSTO JA |
| | CHORANDO ASSOMBRAÇÃO RUIDOS ESTRANHOS | CHORRANDO ASSOLPRAÇÃO RUIDOS ISTRAIOS |
| | PARA NORMAL AGARA PELASCO PROSSIMO | PARANORMAL AGARRA PENHASCO PRÓXIMO |
| | MISTERIOSA FEROZ JUNTANDO | MISTERIOSSA FEROS JULTADO |
| | A POUCO TERRÍVEL TENTOU | APOUCO TERIVEL TEM TOU |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauensp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

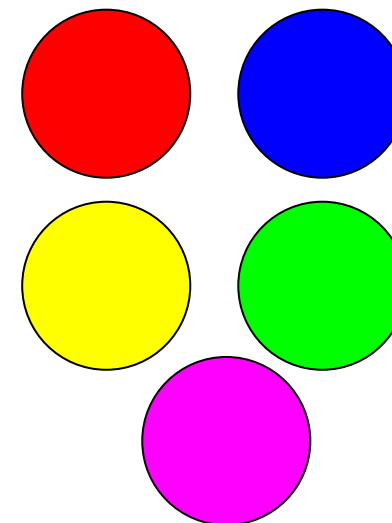
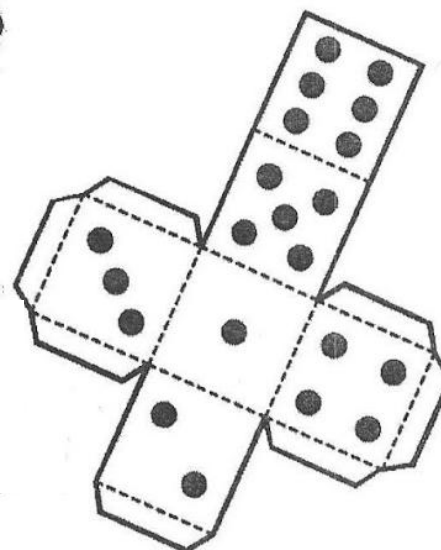
- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|--|---|
| SOSINHO INSTANTIS A PARESE COMESA | SOZINHO INSTANTES APARECE COMEÇA |
| HORRIPILANTI ARVORES HOMEN VUAR | HORRIPILANTE ÁRVORES HOMEM VOAR |
| VUOU APROSIME CRIDANDO AVIADOS | VOOU APROXIME GRITANDO AFIADOS |
| CONSEGUIR FUGIR VOANDO COMEÇOU | CONCIGUIR FUCHIR FUANDO COMESSOU |
| GOLPEEI EM CIMA MONSTRO | GOLPEI ENCIMA MOSTRO |
| MÁGICA ESPÍRITO CERTO | MAGICA ESPIRITO SERTO |

| | | |
|--|--|---|
| T A B E L A P A R A R E C O R T A R | SOSINHO INSTANTIS A PARESE COMESA | SOZINHO INSTANTES APARECE COMEÇA |
| | HORRIPILANTI ARVORES HOMEN VUAR | HORRIPILANTE ÁRVORES HOMEM VOAR |
| | VUOU APROSIME CRIDANDO AVIADOS | VOOU APROXIME GRITANDO AFIADOS |
| | CONSEGUIR FUGIR VOANDO COMEÇOU | CONCIGUIR FUCHIR FUANDO COMESSOU |
| | GOLPEEI EM CIMA MONSTRO | GOLPEI ENCIMA MOSTRO |
| | MÁGICA ESPÍRITO CERTO | MAGICA ESPIRITO SERTO |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauensp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

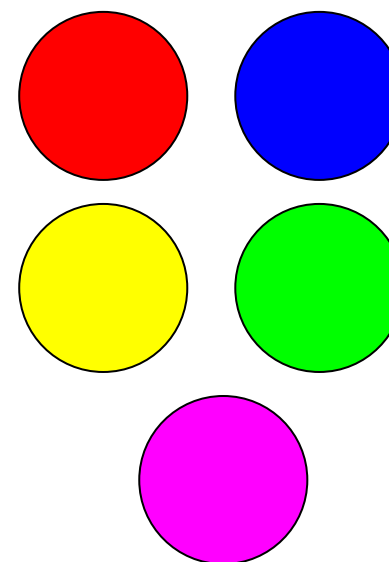
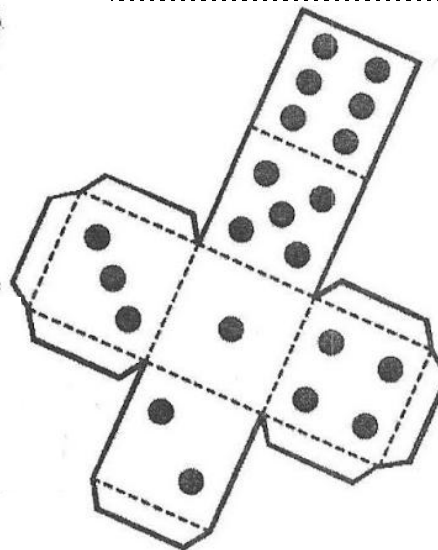
- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|--|---|
| TERORIZANTE BARULENTA EMCONTRO POLOU | ATERRORIZANTE BARULHENTA ENCONTROU PULOU |
| PINDURADO PERSEBE CONDO MININO | PENDURADO PERCEBE QUANDO MENINO |
| GRITAR GRILO ESBURACADA ENCONTROU | CRITA CRILO EMBORACADA EM CONTROU |
| ACORDOU PORQUE NATUREZA A GENTE | AGORDO PQ NATURESA AGENTI |
| RALOIN FANTAZIARÃO ZUNBIDO | HALLOWEEN FANTASIARAM ZUMBIDO |
| EMPURROU SAUVO - SALVAM EMSIMA | EMPURROU SALVAM EM CIMA |

| | | |
|---|----------------|---------------|
| T | TERORIZANTE | ATERRORIZANTE |
| A | BARULENTA | BARULHENTA |
| B | EMCONTRO | ENCONTROU |
| E | POLOU | PULOU |
| L | PINDURADO | PENDURADO |
| A | PERSEBE | PERCEBE |
| P | CONDO | QUANDO |
| A | MININO | MENINO |
| R | GRITAR | CRITA |
| A | GRILO | CRILO |
| R | ESBURACADA | EMBORACADA |
| A | ENCONTROU | EM CONTROU |
| R | ACORDOU | AGORDO |
| E | PORQUE | PQ |
| C | NATUREZA | NATURESA |
| O | A GENTE | AGENTI |
| R | RALOIN | HALLOWEEN |
| T | FANTAZIARÃO | FANTASIARAM |
| A | ZUNBIDO | ZUMBIDO |
| R | EMPURROU | EMPURROU |
| | SAUVO - SALVAM | SALVAM |
| | EMSIMA | EM CIMA |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauenp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

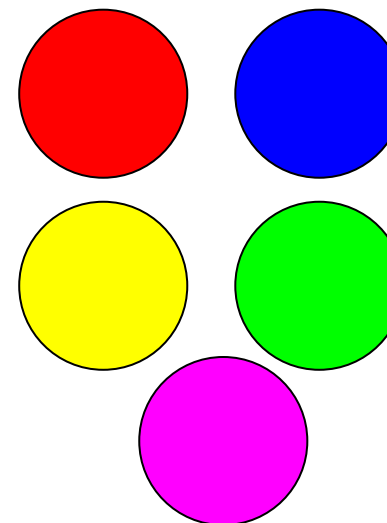
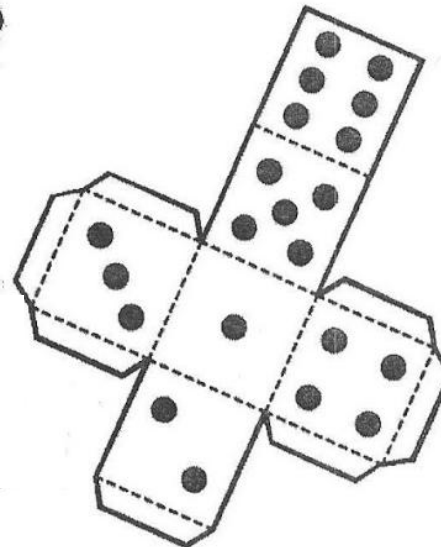
- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

| | |
|---|--|
| VESES CALSA TRALMA SONBRA | VEZES CAUSAR TRAUMA SOMBRA |
| VIU PEDIU ZUMBIS CRIANÇA ASSUSTADO | VIO PEDIO ZUMBIZ CRIANSA ASUSTADO |
| CI MECHENDO DEITOUCE CUIDÃO | SE MEXENDO DEITOU-SE CUIDAM |
| PESSOAS ACIDENTE COISAS | PESOAS ASIDENTE COIZAS |
| MUITO CAIO OBISERVANDO | MUITO CAIU OBSERVANDO |
| SUSPENSE INVENTOU SOMBRIA | SUSPENCI EMVEMTOU SONBRIA |

| | | |
|--|--|---|
| T A B E L A P A R A R E C O R T A R | VESES CALSA TRALMA SONBRA | VEZES CAUSAR TRAUMA SOMBRA |
| | VIU PEDIU ZUMBIS CRIANÇA ASSUSTADO | VIO PEDIO ZUMBIZ CRIANSA ASUSTADO |
| | CI MECHENDO DEITOUCE CUIDÃO | SE MEXENDO DEITOU-SE CUIDAM |
| | PESSOAS ACIDENTE COISAS | PESOAS ASIDENTE COIZAS |
| | MUITO CAIO OBISERVANDO | MUITO CAIU OBSERVANDO |
| | SUSPENSE INVENTOU SOMBRIA | SUSPENCI EMVEMTOU SONBRIA |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauenp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016

JOGO DE TABULEIRO - ORIENTAÇÕES E REGRAS:

- * Formem grupos de até cinco alunos por tabuleiro.
- * Recorta e monta o dado (cada aluno pode montar o seu ou monta-se um dado por grupo).
- * Recorta teu marcador, escolhendo tua cor.
- * Recorta a tabela "para recortar".
- * Coloquem todos os marcadores na casa "início".
- * Para poderes andar as casas ímpares do dado, precisas acertar a escrita de uma linha da tabela do teu colega do lado direito.
- * Siga as instruções que aparecerem no caminho e vence quem chegar à casa "fim" primeiro!

BOA SORTE!

A coluna destacada em amarelo é a que apresenta as adequações às convenções da escrita!

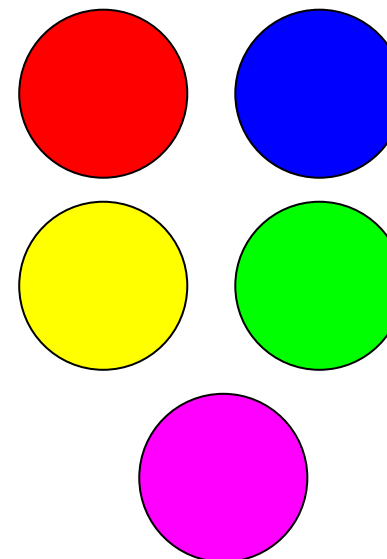
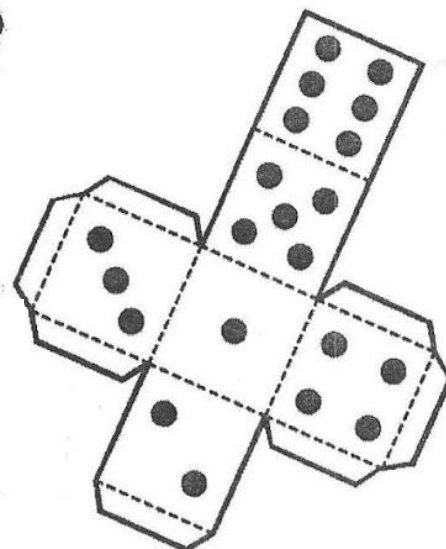
| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

T
A
B
E
L
A

P
A
R
A

R
E
C
O
R
T
A
R

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



Disponível em: <http://ensinodegeografiauenp.blogspot.com.br/p/jogos.html> Acesso em: 24/04/2016