

Aprender a escrever contos de aventura para ensinar no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Rosângela Valachinski Gandin¹

Veronica Branco²

Resumo

A pesquisa teve 07 professoras do Grupo Intervenção que produziram um texto na Oficina de Leitura, uma revisão após o Dia do Autor e a segunda revisão após Oficina de Criação Literária. Nesse ínterim, o Grupo de Escrita e Reescrita, com 12 professoras, escreveu um texto e revisou-o quatro meses depois, sem participar das oficinas. O texto deveria conter “o meio ambiente” como tema e “salvar o meio ambiente com um antídoto” ser a ideia principal do conto de aventura. Foram analisados 21 textos do Grupo Intervenção e 24 do Grupo de Escrita e Reescrita. Conclui-se que o primeiro teve influência do curso, porque a 2ª revisão de 06 textos qualificou-se como conto de aventura e um como micro conto, enquanto no segundo grupo, duas produções classificaram-se como conto de aventura, uma como micro conto e outras nove como ensaio, pois necessitam de revisão para atender o solicitado na pesquisa.

Palavras-chave: Conto de aventura; Formação de Professores; Produção de Texto

Data de submissão: Maio. 2023 – Data de aceite: Julho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i2.15141>

¹ Licenciada em Pedagogia pela UFPR. Especialista em Pedagogia Empresarial pelo IBPEX/Facinter. Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Desde 2004 atua como Pedagoga na UFPR e vem desenvolvendo atividades no âmbito da Pedagogia Universitária. Atua também com ações de extensão, desde 2008, no programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura. Na pesquisa, tem interesse nas áreas de formação de professores, alfabetização e letramento, formação de leitores e mediadores de leitura, e na aprendizagem inicial da escrita literária. É integrante do Grupo de Pesquisa Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. Atualmente está realizando estágio pós-doutoral no Cellij (UNESP - Presidente Prudente). <https://orcid.org/0000-0002-3836-7890> E-mail: gandin_valachinski@yahoo.com.br

² Professora Titular da UFPR; Setor de Educação; Depto. Teoria e Prática de Ensino. Professora do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e do Programa de Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional. Curitiba, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5219-7560> E-mail: veronica_branco@hotmail.com

Por que aprender a escrever contos de aventura?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) prevê o direito de aprender a escrever ficção a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, habilidade (EF35LP25), assim como aprender a ler e compreender um texto ficcional, observando os elementos de composição, incluindo a aprendizagem de diferenciar discurso direto e indireto, habilidade (EF35LP26).

Neste, entende-se que a BNCC é ponto de partida e não de chegada, tanto é que a aprendizagem da criação ficcional está prevista para ser desenvolvida em três anos, iniciando-a no ano 3º ano, aprimorando-a no próximo e concluindo-a no 5º ano do Ensino Fundamental, o que é exposto no campo “Artístico-Literário. Portanto, aprender a ler e a escrever ficção andam juntas, pois a habilidade de ler e de escrever numa perspectiva dialética do conhecimento é desenvolvida à medida que se tem contato com o instrumento a ser aprendido, visto que a BNCC (2017, p. 13) expõe que diferentes países têm organizados os seus currículos com base no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo a primeira, no ponto de vista de Delors (2003), a aprendizagem de aprender a conhecer, porque trata-se da aquisição do conhecimento teórico e como ele circula no mundo, enquanto a segunda indica em como colocar na prática o saber compreendido.

Em suma, ler e escrever ficção são competências, mas o desenvolvimento dá-se por meio da aprendizagem passo a passo das habilidades. Para tal, é necessário que o docente, na ótica de Moretto (2003), conheça: os meios didáticos para ensinar; como a criança aprende; e conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Por isso, a 1ª fase da pesquisa “A arte de aprender a escrever aventuras autorais nos primeiros anos do Ensino Fundamental” ateu-se nos saberes docentes, ofertando em 2018 curso de extensão analisado na tese, “Professores escritores de contos de aventuras: aprender a escrever para saber ensinar”, a produção de textos do Grupo Intervenção, participantes do curso, e do Grupo de Escrita e Reescrita, para responder o seguinte problema: A vivência de uma proposta de atividades sequenciais planejadas para mediar a aprendizagem da escrita literária de conto de aventura, para os primeiros anos do ensino fundamental, pode possibilitar ao professor aperfeiçoar/aprimorar sua capacidade de produção textual?

Os pressupostos do estudo foram:

P 1 – As professoras planejam atividade de leitura, contudo desconhecem metodologias de ensino ou estratégias que envolvem os aspectos cognitivos e metacognitivos de leitura, assim como os modelos de processamento de leitura e como isto

acontece no processo de aprendizagem inicial da escrita, independente do gênero textual.

P 2 – As professoras detêm um saber prático de ensino da produção de texto com base em uma única produção de texto e elegem, conforme apontado por Leal e Guimarães (1999) e de Belão e Menin (2005), como bons textos somente os que apresentam poucos erros ortográficos, desconsiderando que a produção de texto é processual e que há etapas que envolvem o comportamento do escritor.

P 3 – As professoras têm conhecimento advindo de suas práticas como docente e de suas próprias leituras quanto a composição do texto ficcional narrativo, porém ao planejar a escrita do seu próprio conto de aventura, desconsideram que o gênero literário tem suas especificidades que não se resumem a começo, meio e fim.

E por fim, o objetivo geral: “Analisar o aperfeiçoamento da produção textual de conto literário de aventura em diferentes versões, de um grupo de professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental”, que participaram das Oficinas de Leitura e de Criação Literária.

(Re) descobrindo as etapas do comportamento do escritor e também as diferentes pessoas vividas pelo escritor no ato de criar textos

Os autores Colomer e Camps (2004), Solé (1998) e Smith (1999) já advogaram que a aprendizagem da leitura acontece no ato de ler e porque o indivíduo tece significados. Portanto, entende-se que é possível ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas, tais como: inferir no texto, ativar o conhecimento prévio, elaborar hipóteses, entre outras.

Da mesma forma, há estratégias para escrever e são passíveis de serem ensinadas, assim como as diferentes roupas que o escritor veste durante o processo de criação que, segundo Bakhtin (2011), trata-se do escritor se comportar como autor-pessoa, autor-artista e autor-contemplador. A vivência destas roupagens é experimentada pelo escritor à medida que ele também vivencia as etapas do comportamento do escritor, na perspectiva de Murray (1984, apud Calkins 1989)ⁱⁱ, ensaio, esboço, revisão e edição, porque durante o ensaio o escritor continua sendo o autor-pessoa, visto que continua observando tudo no intuito de possível uso no texto autoral.

Contudo, o escritor experimenta a roupa do autor-artista ao escrever e conferir significados conotativos às palavras. Já o papel de autor-contemplador é observado nas etapas de revisão e edição, dado ser necessário colocar-se na fronteira do próprio escrito para poder olhar, identificar e alterar o que for necessário, podendo ser considerado na

revisão final o papel também de autor-artista, visto que a obra está “quase” concluída, ficando alguns ajustes finais.

Enfim, esses temas estão previstos na BNCC (2017), conforme exposto no próximo subtítulo.

A aventura como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da competência e da habilidade de escrever ficção

A BNCC (2017) prevê a aprendizagem da escrita de ficção, mas não indica o subgênero literário. Apesar de citar ficções e descrever habilidades, a decisão por qual subgênero literário iniciar o processo de ensino caberá às escolas. Por isso, elegeu-se o conto, porque Moises (2006) afirma ser uma narrativa curta com foco na descrição das ações que acontecem após o anúncio do conflito e antes do desfecho, enquanto a opção pela “aventura” seguiu a orientações do pensamento de Pondé (1985) e Cunha (2005), já que crianças alfabetizadas preferem narrativas que permitem a identificação com os heróis. Além disso, a concepção de Todorov (2006) que afirma que as narrativas de aventuras existem desde a Antiguidade, sendo base para o nascimento dos demais subgêneros literários, tais como suspense, terror e policial.

Por isso, neste estudo tornou-se fundamental os professores aprenderem a escrever contos de aventuras para depois mediar a aprendizagem em sala de aula, porque concorda-se com Becker (1993) que o ensino pensado na construção de conhecimentos terá que conter debate, hipóteses divergentes, conflitos de ideias e apresentação de assuntos de forma sistematizada. Logo, ao fazer isto no curso com professores, eles estariam preparados para discutir as especificidades do conto de aventura com as crianças, em sala de aula.

Professoras Participantes: Grupo Intervenção e Grupo de Escrita e Reescrita

A pesquisa qualitativa contou com a pesquisa-intervenção no desenvolvimento do comportamento de escritor para produzir um conto de aventura. Reuniu professoras no Grupo Intervenção e no Grupo de Escrita e Reescrita, que serviu para qualificar o impacto da intervenção.

O Grupo de Escrita e Reescrita teve 12 professoras participantes, identificadas como

C-01, C-02, C-03, C-04, C-05. C-06, C-07, C-08, C-09, C-10, C-11 e C-12, concursadas na rede municipal de ensino, sendo 04 de Guaratuba, 04 de Matinhos e 04 de Paranaguá, Litoral do estado do Paraná. Todas têm curso superior em Pedagogia ou Normal Superior, com exceção de uma que é egressa de Letras. Dentre elas, uma não atuou como docente na Educação Infantil e 04 professoras não tinham experiência como docente no Ensino Fundamental I. Ele teve a função de produzir um texto e quatro meses depois, revisá-lo e nas duas ocasiões, fazendo uso tão somente dos conhecimentos prévios a respeito do conto de aventura. O texto deveria conter o Meio Ambiente como tema e, salvar o mundo com o antidoto, ser a ideia principal. Respondeu também três perguntas analisadas no subtítulo Conhecimentos prévios sobre o que é um conto de aventura.

Entretanto, o Grupo Intervenção contou com 06 professoras da rede municipal Guaratuba e 01 da rede municipal de Matinhos, identificadas como I – A, I – B, I – C, I – D, I – E, I – F e I – G, todas concursadas e com diplomas do curso superior em Pedagogia, exceção para uma professora participante que, em 2018, dispunha apenas do diploma do Magistério. Dentre elas, cinco professoras não atuaram na Educação Infantil e todas possuíam experiência como docente no Ensino Fundamental I. As professoras desse grupo participaram do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”, no período de agosto a dezembro/2018, criando também um texto de aventura com o mesmo tema e ideia principal solicitado ao Grupo de Escrita e Reescrita. Porém, produzindo um texto e duas revisões, isto é: um texto inicial, qualificado como avaliação diagnóstica, redigido após o 2º encontro da Oficina de Leitura e contou com os conhecimentos prévios sobre a composição do “conto de aventura”. Nesse ínterim, deu-se a 1ª revisão após o “Dia do Autor” e, portanto, já dispunha de aspectos específicos do texto ficcional vistos até o 3º encontro da Oficina de Criação Literária, enquanto a 2ª revisão, designada como versão final, ocorreu após o término do curso de extensão, aliás, apresentado à frente:

O curso “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”

O curso de extensão, vinculado ao programa de extensão O Mundo Mágico da Leitura II, foi aprovado pelo Comitê Assessor de Extensão - CAEX da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEC da Universidade Federal do Paraná – UFPR, no dia 19/05/2018, conforme Ata nº 539. Foi coordenado pelas autoras deste artigo e ministrado pela primeira. Teve um “Cantinho de Leitura”, 40 horas de estudo organizado em duas oficinas e 20 horas, não presenciais, para produção de texto e para o instrumento de avaliação do curso.

Encontros para (re) descobrir a escrever textos ficcionais: Oficina de Leitura

A “Oficina de Leitura” teve três encontros, totalizando 10 horas de estudo de: conceito de leitura e níveis de conhecimento exigidos nela, apontados por Kleiman (2011) e Colomer e Camps (2004); perfil leitor na visão de Dembo (2000 apud em Gomes e Boruchovitch, 2013)iii; conceito de compreensão responsiva, passiva e de efeito retardado na ótica de Bakhtin (2011); estratégias cognitivas e metacognitivas empregadas na leitura consoante com Kleiman (2011); estudo sobre inferências nas perspectivas de Kleiman (2011), Brandão e Spnillo (2001) e Solé (1998); e o planejamento do ensino da leitura conforme Solé (1998).

Os textos *A joaninha diferente* de Braidó (2008) e *O pequeno fantasma* de Bandeira (2009) serviram para ilustrar o enredo. Trabalhou-se coletivamente o emprego das estratégias de leitura e, como atividade formativa, o planejamento do ensino da leitura de um dos textos do “Cantinho da Leitura”.

Encontros para (re) descobrir a escrever textos ficcionais: Oficina de Criação Literária

A Oficina de Criação Literária permitiu ao Grupo Intervenção experimentar as etapas do comportamento de escritor e redigir como autor-pessoa, comportar-se como autor-contemplador para alcançar o autor-artista de Bakhtin (2011). Ela teve 30 horas de estudos com uma sequência de atividades para favorecer a escrita autoral, conforme segue: 1ª Etapa: Determinar os parâmetros da situação de produção de texto; 2ª Etapa: Escrita Individual da 1ª versão do texto (ensaio); 3ª Etapa: Leitura da 1ª versão do texto (ensaio) dos colegas e apontamentos sobre o que falta no texto; 4ª Etapa: Leitura de textos de literatura infantil e de filmes de aventuras que circulam na sociedade; 5ª Etapa: Dia do Autor e da 1ª revisão do texto; 6ª Etapa: Atividades de sistematização linguística específica para o gênero literário narrativo e conto de aventura; e 7ª Etapa: 2ª Revisão e Edição de textos preparando-o para versão final.

No 1º encontro, foram discutidos os temas: as preferências de leitura das crianças com base em Pondé (1985) e Cunha (2005) e o desenvolvimento do pensamento infantil a partir de Piaget (1964) e de Vigotsky (1984, 2001), justificando o conto de aventura ter sido escolhido; as etapas do comportamento do escritor; o dia do autor, adaptação para este

estudo da atividade de Calkins (1989); os motivos que levaram a solicitar a produção de texto contendo “tema” e “ideia principal”, pois compõem as estratégias de leitura na ótica de Solé (1998) e particularmente sobre o tema e a ideia principal ser uma situação presente na vida da região do litoral do Paraná, trabalhando assim com a Pedagogia Histórico-crítica, abordagem constante nos documentos oficiais da rede de ensino dos municípios de Guaratuba e de Matinhos.

Já no 2º encontro, as etapas da sequência de atividades foram expostas e dito que a 1ª e a 2ª etapa foram realizadas no 2º encontro da Oficina de Leitura. Por isso, concentrou-se na 3ª e na 4ª etapa da sequência de atividade, iniciando com a explicação sobre como a composição do enredo e quais eram os personagens protagonistas, segundo Todorov (2006). Em seguida, foi exposto a transposição didática de Jolibert (2006) para facilitar aprendizagem que compreende: situação inicial, situação problema, trama, solução do problema e situação final. Contudo, as autoras deste artigo acrescentaram “o ponto alto ou clímax” antes da solução do problema, para ensinar a hesitação que esta parte do texto promove no leitor.

Após, cada participante leu a versão inicial do texto de outra participante, vivendo a etapa edição e concentrando-se em apontar se nele continha “toda a estrutura de um texto narrativo e também personagens”, devolvendo-o com os apontamentos à colega. Comentou-se sobre o contrato pedagógico das atividades da Oficina de Criação Literária, o conceito de “conto” segundo Moiseis (2006) e a caracterização dos personagens principais (herói, anti-herói e antagonista), os secundários e os figurantes na perspectiva de Brait (1985). A leitura dirigida do audiovisual, *Moana: um mar de aventuras* (2006), ilustrou os conceitos vistos.

Os critérios de seleção das obras do Cantinho da Leitura foram expostos. Entretanto, para facilitar a aprendizagem das habilidades previstas na BNCC (2017) para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, o grupo intervenção escolheu uma obra e realizaram a leitura dirigida, respondendo às perguntas: a) O texto narra uma aventura?; b) Qual é a abertura do texto e o seu fechamento?; c) Como o texto progride da abertura até o fechamento?; d) Qual é o pronome pessoal utilizado pelo narrador no texto?; e) Qual é o tempo verbal utilizado no início do texto?; f) Qual é o tempo verbal utilizado na execução das provas?; g) Qual é o tempo verbal utilizado na situação final do texto?; h) O texto tem passagem que causa emoção?; i) Quais foram as provas que os personagens tiveram que enfrentar para alcançar o objetivo ou cumprir a missão?; j) Quem são os personagens que ajudaram o protagonista?; k) Quem são os personagens que ajudaram o antagonista?; l) Qual será o problema que as personagens têm que resolver?; m) Qual foi a missão que o protagonista recebeu?; n) Em que tempo cronológico (calendário) aconteceram as provas?; o) O texto tem um personagem sábio que conhecia sobre as provas?; p) Como era este personagem

sábio?; q) Quem escreveu as provas e em que tempo na história as provas foram escritas?; r) Em que local físico a trama aconteceu.

O 3º encontro teve como atividade central o “Dia do Autor”, momento o qual as participantes leram a versão inicial do seu texto para as colegas do curso, com o intuito de receber delas sugestões. A ministrante entrevistou quando necessário, informando a respeito de como estava a estrutura do texto e outros elementos de composição. Em seguida, iniciou-se a 1ª revisão do texto, concluindo a 5ª etapa da sequência de atividades, sendo os próximos encontros, 4º, 5º, 6º e 7º e 8º, dedicados aos estudos correspondentes à 6ª etapa da sequência que reúne cinco grupos de conteúdo. São eles: estrutura do conto de aventura e personagem, foco narrativo e linguagem literária ou discurso, espaço, ambiente e provas/obstáculos, identificação e caracterização do tempo, e por último, figura de linguagem onomatopeia e elementos de coesão e coerência.

O texto de Bandeira (2009), *O pequeno fantasma*, lido na Oficina de Leitura, portanto, conhecido do Grupo Intervenção, tornou-se “texto-base” para atividades dos encontros da 6ª etapa, com exceção da atividade estrutura do texto, pois o foco dela era o estudo de partes do enredo. Por isso, no 4º encontro e com base em Moiseis (2006), Todorov (2006), Mesquita (2006) e na adaptação para este estudo de Jolibert (2006) foi manipulada a estrutura do texto *O pequeno bicho-papão*, também de Bandeira (1998), por meio da ficha de texto semivazio que continha o título, a situação inicial e a situação final do texto, cabendo às participantes escrever a situação problema, os obstáculos e as provas, o clímax e a solução do problema. Em seguida, o Grupo Intervenção recebeu uma segunda ficha de texto semivazio, contendo informações da primeira e mais a situação problema de *O pequeno bicho-papão*. Nesta segunda ficha, deveria ser escrito os obstáculos e as provas, o clímax e a solução do problema. A atividade foi concluída com a leitura do texto original de Bandeira (1998) para conhecer e também comparar com o escrito nas fichas de texto semivazio.

Na sequência, comentou-se dos detalhes da aventura da Idade Média e da Contemporaneidade, usando *Moana: um mar de aventura* (2016), destacando as provas e os obstáculos enfrentados pela heroína. A partir de Todorov (2006), traços do texto policial de enigma, do policial noir, da ficção científica foram comentadas para ilustrar e destacar a estrutura do texto de aventura. A atividade foi concluída com a reflexão a partir de: “se a ficha de texto semivazio que continha a “situação problema” do texto *O pequeno bicho-papão* facilitou a escrita das demais partes da estrutura do texto? Após, recordou-se os níveis de conhecimentos exigidos para ler e salientado conhecer a estrutura para escrever textos.

Na 2ª parte do 4º encontro, comentou-se sobre o conceito e a classificação de

personagem por relação na obra literária, típicas e redondas, divulgados por Brait (1985) e a classificação de função no enredo na visão de Coutinho (2015) e os recursos para criação de personagens na concepção de Cândido (2014). A avaliação formativa contou com a identificação e a caracterização dos protagonistas, dos secundários, do figurante e do sábio no texto-base, O pequeno fantasma. Após a correção coletiva, Tala, a avó da protagonista em Moana: um mar de aventura, e o Mestre dos Magos da série animada Caverna do Dragão (1983-1985) serviram como exemplo de personagens sábios. A análise prosseguiu nos textos: A onça e o saci de Bandeira (2003), A Branca de Neve na versão de Marques e Belli (s/data) e a pedido das participantes, no 5º encontro, com A pequena bruxa de Bandeira (1998) e Soltei o Pum na escola de Franco e Lollo (2012).

No 5º encontro, foi abordado foco narrativo, tipos que possuem narrador e tipos sem narrador, exposto por Leite (2002). Destacou-se que o texto Até as princesas soltam pum de Brenman (2008) apresenta ora foco onisciente intruso, ora foco onisciente neutro, assim como foi dito que há predominância de foco e que existem textos escritos com um dos focos, como em A chuvarada de Carpaneda (2006). Enfatizou-se que a BNCC (2017) prevê que a criança tem o direito de saber diferenciar textos escritos em 1ª e 3ª pessoa. A avaliação formativa ocorreu com a identificação do tipo de foco narrativo, seus atributos e como surgiu no texto de Bandeira (2009), O pequeno fantasma (3ª pessoa) e na obra de Franco e Lollo (2012), Soltei o Pum na escola (1ª pessoa, protagonista).

No 6º encontro foi estudado os tipos de discurso abordados por Leite (2008), discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, analisando o texto Até as princesas soltam pum de Brenman (2008) para mostrar a presença de cada discurso. Evidenciado, todavia, que a BNCC (2017) prevê o trabalho em sala de aula a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e com o discurso direto e indireto.

Para avaliação formativa, foram lidos e identificado os discursos em: O pequeno fantasma de Bandeira (2009), visto ter o foco narrativo onisciente e discurso indireto como predominante; Soltei o Pum na escola de Franco e Lollo (2012), tecido com foco narrativo protagonista (1ª pessoa) e discurso indireto; e A chuvarada de Carpaneda (2006), criada com foco narrativo neutro e discurso indireto. A correção foi coletiva.

Na sequência, foi dito que o espaço físico e a caracterização do ambiente têm relevância, porque podem provocar emoção e suspense, justamente pelas provas/obstáculos permanecerem por determinando tempo da aventura e ser decisivo para a solução do problema. Todavia, não é uma regra geral as provas enfrentadas acontecerem em espaço diferente daquele encontrado na situação inicial.

Foram vistos a partir de Dimas (1994), a classificação de ambiente e espaço, ambientação franca, ambientação reflexa e ambientação dissimulada, e o conceito que

afirma ser o ambiente e o espaço uma função para criar desvio, suspender, abrir ou alargar o que é narrado nas sequências narrativas. A chuvarada de Carpaneda (2006), os textos lidos no 2º encontro da Oficina de Criação Literária e o filme Moana: um mar de aventura (2016) serviram de referência literária ilustrativa sobre o papel do espaço físico e do ambiente no texto ficcional.

Como atividade formativa coletiva, o grupo leu os textos, O pequeno fantasma de Bandeira (2009), Soltei o Pum na escola de Franco e Lollo (2012) e Até as princesas soltam pum de Brenman (2008) para indicar o espaço e a ambientação em cada parte do enredo, isto é, na situação inicial, na situação problema, nas provas/obstáculos, no ponto alto, na solução do problema e na situação final.

Teve ainda a explanação sobre o que vem a ser “provas/obstáculos e ritos”, sendo comentando que as provas ou obstáculos não são elementos da estrutura da narrativa. Elas correspondem às ações que os personagens têm ou deverão ter, sendo escritas no desenvolvimento do texto e logo após a situação do problema. No entanto, é papel delas prender o leitor e um dos itens que caracterizam a aventura. Depois, com base em Todorov (2006), o conceito de provas e ritos, recompensa (prova com êxito) e punição (prova malogro) foram expostos, sendo ilustrado com: A chuvarada de Carpaneda (2006); Moana: um mar de aventura (2016); Excalibur (1981); e Caverna do Dragão (1983-1985).

O textos, O pequeno fantasma, e A pequena bruxa, ambos de Bandeira (2009, 1998) serviram na avaliação formativa para: identificar o tipo de prova; caracterizar os heróis e o vilão; verificar se há personagem sábio e/ou auxiliares; identificar como o personagem herói cumpriu as provas; e se teve recompensa ou punição. O assunto foi retomado no 7º encontro para sanar dúvidas. Por isso, a série Jornada nas Estrelas (1966-1969), apesar de ser ficção científica, serviu para diferenciar aventura da Idade Média da Idade Contemporânea e o filme Indiana Jones em a última cruzada (1989) e os audiovisuais citados exemplificaram o uso do rito nos roteiros.

Caracterizou-se o herói de uma aventura que contém rito e o de aventuras redigidas com provas e como isto impacta o comportamento do leitor. Foi recordado o comportamento do próprio Grupo Intervenção ao ler pela primeira vez O pequeno fantasma de Bandeira (2009), visto que existiu envolvimento com o Psiu e por isso o grupo criou expectativas junto com o personagem. Destacou-se a importância de ser dito isto às crianças, pois na visão de Todorov (2006), a narrativa de enigma, de suspense e noir são evoluções da aventura e porque há filmes e animações que mesclam os dois tipos de aventura.

Prosseguindo, o tempo - tempo psicológico, tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e tempo linguístico - foi comentado a partir do exposto em Nunes (1995).

Enfatizado o papel do “narrador” como voz que configura o tempo no enredo e nos planos do discurso, em particular, quando acontece de forma paralela entre o tempo do discurso e o tempo da história.

Mencionado que o tempo no texto de aventura sofre alteração, visto que os discursos dos personagens durante a execução das provas são sempre no tempo verbal presente, enquanto a fala do personagem sábio está no tempo verbal passado, pelo menos em parte, para falar que a profecia foi elaborada há tempos. Contudo, foi exposto que a profecia poderá aparecer no tempo verbal “futuro”, caso ela seja narrada de forma que indique o que o herói deverá fazer.

Em seguida, coletivamente, identificou-se os tipos de tempos existentes, em especial os tempos verbais (presente, passado e futuro) em *O pequeno fantasma* e depois em *Fonchito e a Lua de Llosa* (2011), um texto novo para o Grupo Intervenção, eleito propositalmente para realçar a necessidade de se trabalhar com textos lidos. Como resposta, o Grupo afirmou que, por ser texto novo, a atividade ficou mais tensa.

No 8º encontro, o estudo concentrou-se na figura de linguagem onomatopeia e nos elementos de coesão e coerência, sendo explicado que a onomatopeia reproduz sons da natureza, de objetos, de pessoas e de animais e apresenta função de expressividade. Na atividade formativa, foi solicitado para indicar as onomatopeias existentes e as possibilidades de existência nos textos: *O pequeno fantasma* e *A pequena bruxa*. A correção foi coletiva.

Em relação à coesão e à coerência, foi exposto que o texto ficcional é composto por macrossequências, responsáveis por manter a coerência textual, e por microssequências que correspondem aos parágrafos e às frases que contam os fatos, sendo ligados por conectores discursivos. Conclui-se com Koch (2006) que diz não ter limite para distinguir o alcance da coesão ou da coerência, porque estão interligados. Na avaliação formativa, o grupo identificou a presença de conectores em *O pequeno fantasma* e em *A chuvarada*. Ao longo da avaliação coletiva, foi dito ser necessário escolher um texto com diferentes conectores, para não acontecer como em *A chuvarada* que tem um conector discursivo predominante.

A respeito do conceito, da função e das respectivas tipologias de cadeia referencial, foi comentado na perspectiva de Koch (2006), substituição, por elipse (ou zero), por conectores, por contiguidade (palavras do mesmo campo semântico) e por sinônimos, à medida que a ministrante lia em voz alta *O pequeno fantasma* e registrava no quadro a referência ao personagem protagonista. De posse visual da cadeia referencial, enfatizou-se que o escritor repetiu muitas vezes a palavra “PSIU”. Contudo, referenciou-o usando pronome demonstrativo, adjetivo, diminutivo e substituiu por zero em algumas cenas do

texto. O mesmo tipo de análise foi realizado com o texto A chuvarada.

Concluída a 6ª etapa, o grupo foi conduzido para realizar a 7ª etapa da sequência e recebeu orientações quanto a 2ª revisão do conto autoral de aventura, tais como: se o texto tem a presença de toda a estrutura da narrativa (enredo, personagem, tempo, espaço e ambiente, foco narrativo/discurso); se o texto tem provas para o herói enfrentar; se o texto tem conectores entre as sequências narrativas e coesão referencial; e se o texto tem onomatopeia, apesar de ser facultativa a presença dela. Ele teve um tempo não presencial ao curso para fazer a 2ª revisão do texto e responder às perguntas analisadas a seguir e no subtítulo Percepção do Grupo Intervenção após a conclusão do curso de extensão “Estratégias de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”.

Conhecimentos prévios sobre o que é um conto de aventura

A análise começará por saber quais eram os conhecimentos prévios sobre o que é texto narrativo literário, conto literário e também o que é conto de aventura para os dois grupos participantes. A análise das respostas contou com Bardin (1977).

Texto narrativo literário foi considerado como “*gênero e subgêneros literários*” para duas participantes do Grupo de Escrita e Reescrita, aparecendo também uma resposta para “*tem que ter ações para os personagens*” e “*tem que ter narrador e personagem*”. Comum entre os dois grupos foram: “*enredo completo*” com uma resposta em cada um; “*citou parte do enredo como essencial*” e “*outras respostas*” para três professoras do Grupo Intervenção e para uma do outro grupo; e como “*fato ou ficção*” foi para quatro do Grupo Intervenção e para três do Grupo de Escrita e Reescrita, revelando o desconhecimento do conceito de fábula e de trama.

Ao ser questionado sobre o que é Conto Literário, foram encontradas respostas comuns, tais como: “*texto curto*” para quatro professoras do Grupo de Escrita e Reescrita e para uma do outro grupo; “*envolve fantasia*” foi o conceito de uma professora do primeiro grupo e para três do Grupo Intervenção, enquanto duas do primeiro e uma do segundo grupo disseram “*presença obrigatória de elemento de composição ou parte do enredo*”. As demais categorias vieram do Grupo de Escrita e Reescrita com uma resposta para “*conceito de texto narrativo literário*”, “*destinado ao público infantil*”, “*lazer*” e duas respostas para “*presença obrigatória de personagens*”. Com base nas categorias, infere-se que nenhuma resposta se aproximou do conceito de conto de Moiseis (2006).

Para conceituar o que é Conto de Aventura, respostas como “*aventura*” vieram de quatro participantes do Grupo de Escrita e Reescrita e de uma professora do Grupo Intervenção, enquanto “*presença do herói*” teve cinco respostas do primeiro e três do segundo grupo e uma professora do Grupo de Escrita e Reescrita exaltou “*a qualificação do herói*” para ser conto de aventura. Por outro lado, cinco participantes, duas do Grupo de Escrita e Reescrita e três do Grupo Intervenção, “*não*

veem diferença” e uma professora do Grupo de Escrita e Reescrita deu uma resposta próxima do conceito de Todorov (2006). Notou-se que o personagem “herói” está presente nas respostas dos dois grupos, destacando-se como centro para se ter a aventura.

Portanto, as categorias de respostas indicam que os dois grupos tinham conhecimento prévio muito semelhantes a respeito do tema da tese, antes de participarem da pesquisa.

Conhecendo o impacto da intervenção na (re)descoberta de escrever contos de aventura

A análise da produção textual considerou o que diz Todorov (2006) sobre a caracterização de conto de aventura. Por isso, antes da classificação final, os textos foram analisados observando a presença: de enredo completo, dos personagens protagonistas, da mudança do comportamento do antagonista, de provas, obstáculos e recompensa, de hesitação fantástica, da situação problema e da solução do problema.

Inicia-se pela análise da presença do herói e/ou do anti-herói, visto que toda narrativa ficcional de aventura deverá ter um deles. Assim sendo, o quadro 01 expõe que apenas a “versão inicial” de I – A e I – E não tinham herói, sendo tecido na 1ª e concluída na 2ª revisão. Contudo, é observável a evolução do herói no texto I – B, alterando e mantendo o herói na 2ª revisão. Já em I – C, o herói foi definido na 2ª revisão, enquanto I – F e I – G resolveram modificar o herói na 2ª revisão. Somente I – D manteve o mesmo herói nas revisões.

Quadro 01 – Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo Intervenção

Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo Intervenção				
Cód	Personagem	Inicial (1)	1ª revisão (2)	2ª Revisão (3)
I-A	Herói	Não há	O cientista	O cientista
	Anti-herói	Não há	Os moradores no mutirão	Os moradores no mutirão
I-B	Herói	Rebeca e Alyne	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista
	Anti-herói	Não há	Não há	Pássaro Guará
I-C	Herói	Os animais da ilha	Pássaro Sábio	Pavão
	Anti-herói	Não há	Girafa, Leão e Macaco	Girafa, Leão e Macaco
I-D	Herói	João e José	João e José	João e José
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há
I-E	Herói	Não há	Trena	Trena
	Anti-herói	Trena	Os escorpiões	Escorpião Nitro
I-F	Herói	Narrador Protagonista	Narrador Protagonista	Joci
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há
I-G	Herói	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista
	Anti-herói	Não há	Não há	Não há

No entanto, há três textos no Grupo de Escrita e Reescrita que manteve o anti-herói na 1ª revisão, exceto o texto da participante C – 11 que teve alteração, conforme quadro 02.

Quadro 02 – Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo de Escrita e Reescrita

Presença do Herói ou do Anti-Herói - Grupo de Escrita e Reescrita				
Código	Herói		Anti-Herói	
	Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	Não há	Não há	Luiz e seus amigos	Luiz e seus amigos
C – 02	Mário	Mário	Não há	Não há
C – 03	Não há	Não há	Ozônio	Ozônio
C – 04	Matheus	Matheus	Não há	Não há
C – 05	A menina	A menina	Não há	Não há
C – 06	Não há	Não há	O menino da vassoura	O menino da vassoura
C – 07	Cientista / bióloga marinha	Cientista / bióloga marinha	Não há	Não há
C – 08	Coletivo de estudantes	Coletivo de estudantes	Não há	Não há
C – 09	Índio Ketá	Índio Ketá	Não há	Não há
C – 10	Dudu, Laila e Brigadeiro	Dudu, Laila e Brigadeiro	Não há	Não há
C – 11	Não há	Sr Airton e seus filhos	Sr Airton e seus filhos	Não há
C – 12	Jovem herói	Jovem herói	Não há	Não há

FONTE: As autoras (2021)

Com isso, constata-se que os estudos realizados na Oficina de Criação Literária, em particular o assunto “personagem” do 4º encontro e o texto-base O pequeno fantasma, auxiliaram a construção do herói e do anti-herói dos textos do Grupo Intervenção.

Nos conhecimentos prévios, o personagem “herói” apareceu em 08 respostas, indicando ser vital para os dois grupos definirem conto de aventura. Todavia, Todorov (2006) afirma que não há aventura sem herói e sem antagonista. Entretanto, foi observado no quadro 03 que o grupo de Escrita e Reescrita teve 03 textos, C – 01, C – 04, C – 07, sem antagonista, enquanto o Grupo Intervenção apresentou o personagem em todos os textos da 2ª revisão, inclusive I – B que o teve após a escrita do enredo completo, conforme quadro 09.

Quadro 03 – Presença do Antagonista

Presença do Antagonista						
Grupo Intervenção				Grupo de Escrita e Reescrita		
Cód.	Inicial	1ª revisão(2)	2ª revisão (3)	Código	Inicial	1ª revisão
I – A	Os turistas	Os turistas	Os turistas	C – 01	Indefinido	
I – B	Não há	Não há	Os caçadores	C – 02	As pessoas que jogavam lixo	
I – C	Os turistas	Os turistas	Os turistas	C – 03	Fábricas e carros	
I – D	Inferência	Os moradores	Os moradores	C – 04	Não há	
I – E	Os humanos	Os humanos	Os humanos	C – 05	Tripulantes do navio	
I – F	Sociedade	Sociedade	Sociedade	C – 06	Capitão do navio	
I – G	Agricultor	Agricultor	Narrador Protagonista	C – 07	Não definido	
				C – 08	Moradores e os heróis	
				C – 09	Pessoas que estão próximas a aldeia	
				C – 10	Cientista	
				C – 11	Sr. Wilson	
				C – 12	Pessoas que passavam pelo rio	

FONTE: As autoras (2021)

O comportamento do antagonista foi objeto de redação, tanto é que ele foi modificado com o antídoto na 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção. No entanto, as produções do Grupo de Escrita e Reescrita, ao serem revisadas, nem todas tinham o vilão e tampouco uma mudança no comportamento dele. Diante disto, notou-se que as revisões e os conteúdos da Oficina de Leitura e da Oficina de Criação Literária apoiaram o Grupo Intervenção na caracterização do antagonista e na criação de um texto que expôs a ideia principal solicitada, isto é, “salvar o meio ambiente com um antídoto”, indicou o quadro 04.

Quadro 04 – Mudança de Comportamento do Antagonista

Mudança de Comportamento do Antagonista									
Grupo Intervenção				Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Inicial	1ª revisão	2ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I-A	Sim	Mantido	Mantido	C-01	Não tem vilão		C-08	Sim	Mantido
I-B	Sem vilão	Sem vilão	Sim	C-02	Não tem como afirmar		C-09	Sim	Mantido
I-C	Sem desfecho	Sim	Mantido	C-03	Sim	Mantido	C-10	Não	Mantido

I-D	Sim	Mantido	Mantido	C-04	Sem vilão	Mantido	C-11	Não	Mantido
I-E	Não	Sem desfecho	Sim	C-05	Sim	Mantido	C-12	Sim	Mantido
I-F	Sim	Mantido	Mantido	C-06	Não	Mantido			
I-G	Sim	Mantido	Mantido	C-07	Não tem vilão definido				

FONTE: As autoras (2021)

A redação da situação problema em I – A, I – C, I – D, I – F teve aprimoramento na 2ª revisão. Destes, somente I – C redigiu novo problema na 1ª e melhorou-o na 2ª revisão, enquanto isso I – A e I – D melhoraram a escrita do que fora mantido na revisão anterior e I – F vinha lapidando-a desde a 1ª revisão. Já o texto I – B não tinha problema na versão inicial, escreveu um na 1ª revisão e um novo na 2ª revisão, ocasião que mostrou enredo completo. O problema do texto de I – G depois de ser retocado, apresentou um novo na 2ª revisão. Somente I – E manteve o mesmo problema nas três versões.

Em se tratando da solução do problema, notou-se aprimoramento na escrita em I – A, I – C, I – D e I – F, enquanto I – B e I – E passaram a tê-la na 2ª revisão, ocasião que os textos tiveram enredos completos, conforme quadro 11, e diferente da solução apresentada na versão inicial. Já I – G teve uma solução diferente das duas versões anteriores, apontou o quadro 05.

Quadro 05 – Apresentação do Problema nos Textos do Grupo Intervenção

Apresentação do Problema nos Textos do Grupo Intervenção								
Cód.	Texto	Inicial		1ª revisão (2)		2ª revisão (3)		
		Problema		Problema		Problema		
		Situação	Solução	Situação	Solução	Situação	Solução	
I – A	A cidade dos sonhos	A	A	E	C	C	C	
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	A	A	F	B	A B	
I – C	O pássaro mascarado	A	F	B	A	C	C	
I – D	Memórias	A	A	E	C	C	C	
I – E	A missão da borboleta	A	A	D	F	D	B	
I – F	A conscientização de todos	A	A	C	B	C	C	
I – G	Poluição do meio ambiente	A	A	C	B	B	B	

FONTE: As autoras (2021).

A – Escrito B – Novo problema ou nova solução do problema D – Mantido igual F – Ausente

C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema

E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere

Entretanto, no Grupo de Escrita e Reescrita, os textos C – 05, C – 08, C – 09, C – 10 e C – 11 conservaram na 1ª revisão a solução do problema com ajustes de escrita, enquanto C – 11 criou uma nova solução. Em C – 02, C – 03 e C – 07 a solução do problema foi mantida na 1ª revisão. Nesse grupo, os textos, C – 01 e C – 04, não tem solução do problema. Quanto a redação da situação problema, C – 01 não o tem, C – 02, C – 07 e C – 12 aprimoraram ao revisar, enquanto C – 03, C – 04 e C – 08 tiveram novos problemas e C – 06 e C – 10, os problemas são descobertos por inferência, mostrou o quadro 06.

Quadro 06 – Apresentação do Problema nos Textos do Grupo de Escrita e Reescrita

Apresentação do Problema nos Textos do Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Texto	Situação Problema		Solução do Problema	
		Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	O pesadelo	G	G	F	F
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	A	C	A	D
C – 03	O herói invisível	A	B	A	D 1
C – 04	Amigos da natureza	A	B	F	F
C – 05	Um olhar de menina	A	E	A	E
C – 06	O navio	A1	A1	A	C
C – 07	O cientista e a fórmula	A	C	A	D
C – 08	Acampamento de férias	A	B	A	E
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	E	A	E
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A1	A1	A	E
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	B
C – 12	O elemento secreto	A	C	A	E

FONTE: Gandin (2021).

A – Escrito A 1 – Descoberto por inferência B – Novo problema ou nova solução do problema

C – Aprimorado, porque definiu melhor o problema ou a solução do problema D – Mantido igual F – Ausente

D 1 – E – Mantido com ajuste de escrita que não G – Não
Mantido parte interfere na ideia inicial definido

Ao comparar os dados dos quadros 05 e 06, percebeu-se a influência dos conteúdos das duas oficinas nas produções do Grupo Intervenção, particularmente com a manipulação da escrita do problema nas fichas de texto semivazio do 4º encontro.

Ao observar a escrita dos obstáculos, notou-se que em I – A e I – C eles são resultados de aprimoramentos das duas revisões. I – A manteve na 2ª revisão para os anti-heróis uma penalidade escrita na anterior e aprimorou a recompensa para o herói que junto com o anti-herói foram escritos na 1ª revisão. Enquanto isso, I – C teve o aprimoramento da penalidade para os anti-heróis, situação semelhante com a recompensa redigida na 1ª versão.

Já os textos I – B e I – D tiveram um processo criativo semelhante, pois apresentaram obstáculos somente na 2ª revisão, sendo que I – B teve penalidade para o anti-herói e recompensa para o herói e I – D não teve penalidade para nenhum personagem, mas teve recompensa que foi aprimorada nas revisões. Os demais, I – E, I – F, I – G, são fruto de retoques durante as revisões. I – E fez ajustes de escrita dos obstáculos na 2ª revisão, escreveu e depois excluiu algumas penalidades na 1ª revisão, ocasião que não apresentou desfecho, conforme quadro 11, e recompensa para o anti-herói na versão inicial e depois para o herói no texto revisado.

Os textos I – F e I – G tiveram processos semelhantes, pois exibiram obstáculos, depois excluíram alguns na 1ª revisão, mantiveram os anteriores e criaram novos na 2ª revisão. Entretanto, I – F não tem penalidade para os personagens, mas há recompensa para o herói, tecida a partir das revisões, visto que na 2ª revisão algumas foram excluídas e novas redigidas. Já em I – G, notou-se que as penalidades eram alteradas a cada revisão, enquanto a recompensa foi redigida na 2ª revisão, expôs o quadro 07:

Quadro 07 – Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo Intervenção

Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo Intervenção										
Código	Texto	Obstáculos			Penalidade			Recompensa		
		IN	1ª	2ª	IN	1ª	2ª	IN	1ª	2ª
I – A	A cidade dos sonhos	A	C	C	F	A	D	A	E	C
I – B	Meio ambiente sem poluição	F	F	A	F	F	A	F	F	A
I – C	O pássaro mascarado	A	C	C	A	C	C	F	A	C

I – D	Memórias	F	F	A	F	F	F	A	C	C
I – E	A missão da borboleta	A	D1	E	A	D 2	D	A	D B	E B
I – F	A conscientização de todos	A	D 2 B	D 1	F	F	F	A	D 1	E B
I – G	Poluição do meio ambiente	A	D 2	D 1	A	D 2	D 2 B	F	F	A

FONTE: As autoras (2021).

A/ Escrito B/Nov a redação C/Apri morado D/Mant ido igual D 1/Mantido parte e criação de novos

D 2/Mantida parte e excluía outras E/Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F/Ause nte

Nos textos C – 01, C – 02, C – 03, C – 04 não há obstáculos e nem penalidades. Há recompensa em C – 02 e C - 04 para o herói e em C – 03 para o anti-herói, que geralmente não vence as provas. Contudo, em C – 05 e C – 07 existe trecho que não se enquadra como obstáculos, enquanto isso em C – 06 e C - 08 apresentaram obstáculos na versão inicial, porém ao ser revisado, ambos os textos não se enquadraram como conto de aventura, assim como os anteriores, exceção para o texto C – 02, qualificado como micro conto, segundo o quadro 09. Entretanto, há recompensa para o herói nos textos C – 05 e C – 07, sendo que C - 7 tem penalidade para os heróis. Já em C – 06 há somente penalidade para o anti-herói e em C – 08 tem apenas recompensa para os heróis.

Com exceção de C – 11, os textos de C - 09, C – 10 e C – 12 não possuem penalidades. Os quatros têm recompensa na versão revisada. Contudo, C-09 por apresentar um texto resumido após revisar, excluiu obstáculos deixando de ser um conto de aventura, enquanto isso o texto C – 10 não sofreu nenhuma alteração após a revisão e o texto C – 12, apesar de ajustes da escrita, não aprimorou a escrita dos obstáculos e nem da recompensa. Somente C – 11 apresentou alteração na escrita da penalidade, pois o anti-herói passou a ser herói na revisão e teve a recompensa redigida, apontou o quadro 08.

Quadro 08 – Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo de Escrita e Reescrita

Obstáculos, Recompensa e Penalidade - Grupo de Escrita e Reescrita							
Cód	Texto	Obstáculos		Penalidade		Recompensa	
		Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão	Inicial	1ª revisão
C – 01	O pesadelo	F	F	F	F	F	F
C – 02	Todos juntos com o meio ambiente	F	F	F	F	A	E

C – 03	O herói invisível	F	F	F	F	F	A
C – 04	Amigos da natureza	F	F	F	F	A	B
C – 05	Um olhar de menina	B 1	B 1	F	F	A	D
C – 06	O navio	A	B 1	A	E	F	F
C – 07	O cientista e a fórmula	B 1	B 1	A	D	A	D
C – 08	Acampamento de férias	A	B 1	A	F	A	E
C – 09	O indiozinho Ketá e a floresta em perigo	A	D 2	F	F	A	E
C – 10	Um por todos e todos pelo rio	A	D	F	F	A	D
C – 11	Uma noite de trabalho duro	A	D	A	D2 B	F	A
C – 12	O elemento secreto	A	E	F	F	A	E

FONTE: Gandin (2021).

A – Escrito B – Nova redação B 1- Redação que não caracteriza obstáculos C – Aprimorado

D – Mantido igual D 1 – Mantido parte e criação de novos (as) D 2 – Mantida parte e excluído(a) outros (as)

E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

Como a recompensa e/ou a penalidade estão conectadas aos obstáculos, a comparação dos quadros 07 e 08 demonstrou que o Grupo Intervenção se serviu dos assuntos das oficinas. Destaca-se o papel do texto-base “O pequeno fantasma” nesse processo, visto ser um texto com obstáculos e penalidade que permitiu a reflexão da relação do herói e dos demais personagens com os obstáculos, penalidade e recompensa e também com a caracterização do anti-herói.

Quanto a presença das partes que compõem o enredo, notou-se que a 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção foi redigida com o enredo completo e de acordo com adaptação da transposição didática de Jolibert (1994, 2006), não sendo observado isso na 1ª revisão dos textos do Grupo de Escrita e Reescrita, pois das 12 participantes, somente C – 08, C – 09, C – 10 e C – 11 apresentaram todas as partes após a revisão, expõe o quadro 09.

Quadro 09 – Presença/Ausência de Partes do Enredo

Presença/Ausência de Partes do Enredo									
Grupo Intervenção				Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Inicial	1ª revisão	2ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I-A	E	A	A	C - 01	F	E F	C - 08	G	A
I-B	C D E G	E F G	A	C - 02	D E	D E	C - 09	A	A
I-C	F G	A	A	C - 03	D E	D E	C - 10	A	A
I-D	D E	D E	A	C - 04	D E F	E	C - 11	A	A
I-E	A	F G	A	C - 05	E	E	C - 12	E	E
I-F	A	A	A	C - 06	E	E			
I-G	A	A	A	C - 07	B	B			

E – Clímax FONTE: As autoras (2021)

A – Enredo Completo B – Situação inicial C – Situação problema D – Desenvolvimento

E – Clímax

F – Solução do problema

G – Situação final

Com isso, afirma-se que as duas oficinas apoiaram o Grupo Intervenção, particularmente a “ficha de texto semivazio” da atividade do 4º encontro, pois a manipulação das partes do enredo fez com que o conhecimento da estrutura textual, exigido também na leitura, promovesse na 2ª revisão a produção textual segundo o conceito de Todorov (2006).

Notou-se que a 2ª revisão dos textos do Grupo Intervenção apresentou o elemento caracterizador do fantástico, exceção para I – D que expôs um antídoto explicado pela ciência. Todavia, no Grupo de Escrita e Reescrita, os textos de C-01, C-02, C-04, C-05, C-06 não o contém e C-08 ao revisar o texto, exclui-o, enquanto C - 03, C - 07, C - 10, C - 11, C - 12 escreveram o elemento nas duas versões, exceção C - 09 que ao resumir o texto após revisar, reduziu a descrição do elemento caracterizador do fantástico, mostrou o quadro 10.

Quadro 10 – Presença de Elementos que Caracterizam o Fantástico nos Textos

Presença de Elementos que Caracterizam o Fantástico nos Textos								
Grupo Intervenção					Grupo de Escrita e Reescrita			
Cód.	Caracteriza o Fantástico				Cód.	Caracteriza o Fantástico		
	Inicial	1ª revisão (2)	2ª revisão (3)	↓		Inicial	1ª revisão	↓

I-A	A	E	C	Sim	C – 01	F	F	Não
I-B	F	F	A	Sim	C – 02	F	F	Não
I-C	F	A	C	Sim	C – 03	A	D	Sim
I-D	A	C	C	Não	C – 04	F	F	Não
I-E	A	B	C	Sim	C – 05	F	F	Não
I-F	A	C	E	Sim	C – 06	F	F	Não
I-G	A	E	C	Sim	C – 07	A	E.	Sim
					C – 08	A	F	Não
					C – 09	A	D1	Sim
					C – 10	A	D	Sim
					C – 11	A	D	Sim
					C – 12	A	D	Sim

FONTE: As autoras (2021).

A – Escrito B – Novo antídoto C – Aprimorado, porque definiu melhor o antídoto D – Mantido igual

D 1 – Mantido parte E – Mantido com ajuste de escrita que não interfere na ideia inicial F – Ausente

Enfim, o quadro 11 indicou que o Grupo Intervenção teve os textos da 2ª revisão qualificados como conto de aventura na perspectiva de Todorov (2006), com exceção da produção I – D, classificado como “micro conto”. Entretanto, no Grupo de Escrita e Reescrita, das 12 produções, apenas C – 11 e C – 12 foram qualificadas como conto de aventura, no conceito daquele autor. Nesse grupo também teve um texto classificado como micro conto, C – 02, sendo as demais categorizadas como ensaio que, para Murray (1984, apud Calkins 1989), significa a constante procura por elementos que auxiliem a criação do texto ficcional.

Contudo, somente a revisão do texto C – 10 foi classificada como ensaio de conto de aventura e por apresentar alguns elementos de composição da aventura, enquanto as produções das participantes C – 01, C – 03, C – 04, C – 05, C – 06, C – 07 foram qualificadas como ensaio de narrativa sem classificação definida, porque redigiram um texto considerado como narrativo, todavia, não apresentaram no enredo os elementos que o definem como aventura, apontou o quadro 09, pois não redigiram obstáculos e nem elementos que definem outros subgêneros literários. Destaca-se que a produção C – 01 apresentou embrião de três enredos.

Curiosamente, a produção C – 08, classificação como ensaio de conto de aventura, ao ser revisada, tornou-se um ensaio de conto de enigma e a produção C – 09, que teve a 1ª versão considerada como um conto de aventura, pois ao revisar suprimiu partes do texto, portanto, sofrendo prejuízo. Por isso, a revisão foi classificada como ensaio do conto de aventura. Entretanto, a produção C-10 teve as duas versões qualificadas como ensaio

de conto de aventura, registrou o quadro 11.

Quadro 11 – Classificação Final do Enredo

Classificação Final do Enredo								
Grupo Intervenção			Grupo de Escrita e Reescrita					
Cód.	Inicial	2ª revisão (3)	Cód.	Inicial	1ª revisão	Cód.	Inicial	1ª revisão
I – A	A	D *	C- 01	I G	I G	C- 08	E	F
I - B	B	D *	C- 02	H	H	C- 09	D3	E1
I – C	A	D *	C- 03	G	G	C- 10	E	E
I – D	B	H*	C- 04	G	G	C- 11	D2	D2
I – E	A	D	C- 05	G	G	C- 12	E	D2
I – F	A	D	C- 06	G	G			
I – G	C	D1	C- 07	G	G			

FONTE: As autoras (2021).

A - Esboço próximo do maravilhoso-puro

E- Ensaio de Conto de Aventura

B - Ensaio de narrativa próximo do maravilhoso-puro

E1 - Ensaio de Conto de Aventura (versão resumida)

C- Esboço com características do fantástico-maravilhoso

F - Ensaio de Conto de Enigma

D - Conto de aventura com características do fantástico maravilhoso

G - Ensaio de narrativa sem classificação definida

D1 - Conto de aventura com características do fantástico-estranho

H - Micro conto

I - Embrião de três enredos

D2 - Conto de Aventura

1 - Durante a Oficina de Leitura

D3 - Conto de aventura contemporâneo

3 - Após Oficina de Criação Literária

Por isso, entende-se que os temas abordados em “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral” enriqueceu a revisão dos textos do Grupo Intervenção.

Percepção do Grupo Intervenção após a conclusão do curso de extensão “Estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita autoral”:

Chegou o momento de saber a percepção do Grupo Intervenção a respeito do Curso de Extensão, comentando sobre: as emoções das participantes durante o processo de criação; a contribuição no momento de escrever do Dia do Autor, das atividades posteriores e da estratégia de leitura da Oficina de Leitura.

Das sete professoras que responderam à pergunta “Conte um pouco sobre como se sentiu quando lhe foi feito o pedido de escrever um conto de aventura antes de participar da oficina de Criação Literária”, quatro delas sentiram-se inseguras, apesar de uma delas afirmar ter facilidade em escrever. As demais, duas disseram ter dificuldades para escrever e uma revelou não ter o hábito de escrever. Apenas uma professora disse que se sentiu desafiada, mesmo tendo facilidade para escrever, enquanto uma professora sentiu-se tensa por não gostar de escrever. A tranquilidade por ter facilidade com a escrita foi dita por uma professora do grupo.

Prosseguindo, as sete professoras responderam que tiveram contribuição com a atividade do Dia do Autor, quando descreveram objetivamente como a atividade “Dia do Autor” contribuiu para revisão do seu conto de aventura? Para duas professoras, a contribuição aconteceu para melhorar a estrutura do texto, enquanto para uma, as sugestões fizeram com que ela tivesse novas ideias para o texto. Uma professora registou que o Dia do Autor serviu para preparar melhor o texto e para outras três professoras, a contribuição teve foco na troca de ideias e apoiou a 1ª revisão do texto.

A contribuição, das atividades sucessoras ao Dia do Autor, para três professoras aconteceu na apropriação dos elementos de composição e para outras duas professoras na adequação do texto à estrutura e ao enredo do conto de aventura. O elemento de composição “tempo” foi citado por uma professora, pois ela pode escrever fatos acontecendo em diferentes tempos. Apenas uma professora citou o aprimoramento nas concordâncias verbal e nominal.

Ao serem questionadas se a estratégia de leitura estudada na Oficina de Leitura contribuiu com a escrita, das sete participantes do Grupo Intervenção, somente uma professora disse que o conteúdo não auxiliou na escrita do seu conto de aventura.

Conclusão

Retomando o objetivo da tese, conclui-se que ele foi atingido, visto que o quadro 11 demonstrou que as professoras participantes do Grupo Intervenção tiveram evolução nas suas produções textuais, porque seis tiveram a 2ª revisão qualificada como conto de aventura e o texto de uma participante foi categorizado como micro conto. Esse resultado permite dizer que elas se beneficiaram dos conteúdos estudados no curso de extensão.

Por outro lado, o Grupo de Escrita e Reescrita, que balizou a análise com foco na comparação da produção textual, teve oito produções classificadas como “ensaio”, pois demandam uma nova revisão para obter a classificação solicitada na pesquisa, permanecendo na etapa “ensaio” do comportamento de escritor. Houve ainda um texto com regressão, não sendo visto o mesmo no Grupo Intervenção e outro texto que iniciou o ensaio da aventura e apresentou a revisão como ensaio do conto de enigma. Contudo, uma participante mostrou ter conhecimento de composição de narrativa de aventura, visto que teve o seu texto considerado como conto. Este grupo também teve uma produção classificada como micro conto.

Destaca-se que, os conhecimentos prévios sobre conceitos de texto narrativo literário, conto e conto de aventura confirmam o Pressuposto 03, permitindo afirmar que o curso ampliou os conhecimentos prévios do Grupo Intervenção. É possível confirmar também o Pressuposto 01, pois seis professoras desse grupo disseram que a estratégia de leitura estudada contribuiu com o processo de produção textual. Confirma-se ainda o Pressuposto 02, porque a análise dos textos indicou o desconhecimento das etapas de escrita, o que sugere a hipótese que os dois grupos, com exceção de uma professora que é graduada em Letras, não tiveram contato com os conteúdos deste estudo nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Por fim, O Grupo Intervenção viveu habilidades que constam na BNCC (2017) para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino do Fundamental, o que autoriza a responder o problema da pesquisa, isto é: sim. Tanto é que em 2019, três professoras deram continuidade aos estudos, aplicando uma proposta de atividades sequenciais em salas de aula, envolvendo 110 crianças na pesquisa que deu continuidade a este estudo. Na ocasião, elas contaram com a assessoria pedagógica da primeira autora deste artigo.

Learning to write adventure stories to teach in the 3rd, 4th and 5th year of Elementary School

Abstract

The research had 07 teachers from the Intervention Group who produced a text in the Reading Workshop, a review after the Author's Day and the second review after the Literary Creation Workshop. In the meantime, the Writing and Rewriting Group, with 12 teachers, wrote a text and revised it four months later, without participating in the workshops. The text should have "the environment" as the theme and "saving the environment with an antidote" be the main idea of the adventure tale. Twenty-one texts from the Intervention Group and 24 from the Writing and Rewriting Group were analyzed. It is concluded that the first was influenced by the course, because the 2nd revision of 06 texts was qualified as an adventure tale and one as a micro tale, while in the second group, two productions were classified as an adventure tale, one as a micro tale and another nine as essays, as they need to be revised to meet the requirements of the research.

Keywords: Adventure tale; Teacher formation; Text Production

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BELÃO, Vania K e MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar e aprender com textos produzidos pelos alunos. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 72-75, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1687>
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, Ana C P e SPINILLO, Alina G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. In: **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>
- CALKINS, McCormick Lucy. **A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito**. Porto Alegre: Artmed. 1986.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: **A personagem da ficção**. 13ª ed. Perspectiva, 2014.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CUNHA, Maria A. A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DELORS, Jean. Os quatro pilares da educação. In: **Um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: Contribuições da Psicologia Cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Alina Spinillo (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- _____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando o segredo do texto**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13 – 20.

LEAL, Telma F. e GUIMARÃES, Gilda L. Como as professoras avaliam o texto narrativo das crianças? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 80, n. 196, p. 262-276, 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i195.984>

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, pp. 41 a 44. 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 10 jan. 2018.

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

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964, p 1-61.

PONDÉ, Gloria. O que é um livro infantil. In: **A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Referências Literárias

BANDEIRA, Pedro. **O pequeno bicho-papão**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A pequena bruxa**. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **A onça e o saci**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O pequeno fantasma**. Ilustrações Openthedoor. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BRAIDO, Eunice. **A joaninha diferente**. São Paulo: FTD, 2008.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. 12ª reimpressão, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A chuvarada**. São Paulo: FTD, 2006.

CAVERNA do Dragão. Direção: Kevin Paul Coates; Mark Evanier; Dennis Marks. Estados Unidos: Bob Richardson; Karl Geurs: BVS, 1983-1985. Animação (27 capítulos com 24 minutos cada), colorido.

EXCALIBUR. Direção: John Boorman. Inglaterra e Estados Unidos da América, 1981, 1 filme (140

minutos), sonoro, dublado, color.

FRANCO, Blandina e LOLLO, José C. **Soltei o Pum na escola!** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

INDIANA JONES e a última cruzada. Direção: Steven Spielberg. EUA: Lucasfilm. Dist. Paramount Pictures, 1989, 1 filme (126 mim), sonoro, dublado, color.

JORNADA nas estrelas. Criação Gene Roddenbery. Estados Unidos: National Broadcasting Company (NBC), 1966-1969. Série na Netflix com 79 capítulos com 50 minutos cada.

LLOSA, Mario Vargas. **Fonchito e a lua.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MARQUES, Cristina e BELLI, Roberto. **Branca de Neve.** Blumenau, SC: Brasileitura. Coleção Clássicos de Ouro.

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

ⁱ Não é o foco discutir a construção e a implantação da BNCC (2017). Há artigos significativos publicados em periódicos que abordaram a questão. Nossa intenção está centrada em apresentar estratégias de ensino da produção de textos ficcionais que auxiliem professores no exercício da docência, pois acredita-se que toda ação pedagógica deverá respeitar as especificidades de cada escola, cabendo ao regente adaptar à realidade local.

ⁱⁱ MURRAY, Donald M. **Write to Learn**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1984.

ⁱⁱⁱ DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success-a self-management approach**. Londres: LEA, 2000.