UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Carlos Alberto Reyes Maldonado

ANDRÉIA APARECIDA MARTIN MALDONADO CONTREIRAS

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

Sinop - MT

2026

ANDRÉIA APARECIDA MARTIN MALDONADO CONTREIRAS

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora:Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

Sinop - MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

C764a Contreiras, Andréia Aparecida Martin Maldonado.
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA / Andréia Aparecida Martin Maldonado Contreiras. - Sinop, 2026.
162f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Teoria dialógica do discurso. 2. Desafios de aprendizagem. 3. Produção textual. 4. Refacção. I. Mello, Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 81`42

ANDRÉIA APARECIDA MARTIN MALDONADO CONTREIRAS

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos da linguagem e práticas sociais.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora
Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

_____

Avaliadora Externa
Profa. Dra. Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento
UNEMAT – Câmpus Universitário de Cáceres

_____

Avaliadora Interna
Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

_____

Avaliador Suplente Externo
Profa. Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk (Avaliadora Interna)
UNEMAT – Câmpus Universitário de Alta Floresta

_____

Avaliadora Suplente Interna
Prof. Dr. Genivaldo Alves da Silva Sobrinho
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Data da defesa: 13 de março de 2026

Local da defesa: UNEMAT/Câmpus Universitário de Sinop - MT

Dedico esse trabalho aos meus pais, esteios da minha vida. Que com muita perseverança e trabalho criaram os seus quatro filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a oportunidade de me aperfeiçoar, sempre me amparando nos momentos de tribulações e aflições, dando ânimo e coragem para perseverar. Sem Ele nada seria possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, a quem serei sempre grata por toda dedicação e ensinamentos que foram fundamentais para o amadurecimento das ideias. A ela, todo o meu respeito.

Às Professoras Dra. Neusa Inês Philippsen e Dra. Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento, pelas valiosas contribuições na Qualificação do Projeto.

Aos meus professores do mestrado, em especial à nossa saudosa Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho (*in memoriam)*, por toda dedicação e compromisso com a educação.

Ao meu esposo Emílio, pelo companheirismo e apoio durante essa jornada.

Às minhas filhas, Sabrina e Bárbara, amores da minha vida, por terem sido tão compreensivas durante essa etapa.

Aos meus pais, Hélio e Iodeti, por me fazerem ser quem sou.

Às minhas irmãs, Sandra e Adriana, amigas e companheiras, pela compreensão e dedicação aos cuidados com os nossos pais enfermos, possibilitando a minha dedicação ao estudo. Vocês foram fundamentais para a realização de tudo isso.

À toda equipe gestora da Escola Estadual Rosa dos Ventos, que oportunizou e me apoiou no desenvolvimento do projeto.

À professora Silvana, colega de trabalho, por contribuir de forma interdisciplinar no desenvolvimento do projeto.

À coordenação e equipe administrativa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por serem sempre prestativos e gentis.

Aos meus queridos discentes, por participarem deste projeto, pois sem eles nada disso seria possível.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse desafio, muito obrigada!

Somos as coisas que moram dentro de nós. Por isso, há pessoas tão bonitas, não pela cara, mas pela exuberância de seu mundo interior.

Rubem Alves

RESUMO

Este estudo aborda os resultados do projeto de intervenção pedagógica conduzido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT/Sinop-MT), centrando-se nos estudantes do 7º Ano “A” do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Rosa dos Ventos, situada em Sinop - MT. Teve como objetivo promover situações de aprendizagem, mediadas pelos gêneros discursivos entrevista, biografia e autobiografia, a fim de analisar a contribuição destes gêneros no desenvolvimento e na superação dos desafios de aprendizagem na escrita e na produção escrita, de estudantes que participaram da pesquisa. Para a realização do projeto, optou-se por empregar a abordagem da pesquisa-ação, com a adoção da metodologia de Itinerário Didático, amparada nos pressupostos teóricos de Dolz, Lima e Zani (2020), no qual desenvolveu-se principalmente a produção escrita, através da refacção textual proposta por Serafini (1995) e Ruiz (2001). No que tange aos resultados, o desenvolvimento do Itinerário Didático contribuiu imensamente no desenvolvimento das competências escritoras dos estudantes, uma vez que conseguiu superar muitos dos desafios de aprendizagem de cada um dos envolvidos no estudo. Houve uma participação efetiva da maioria deles, com empenho e dedicação nas atividades propostas. O produto educacional Itinerário Didático oportunizou a produção e refacção textual, no sentido de aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes, culminando na produção de um *e-book* com as autobiografias escritas por eles. A intervenção empoderou os estudantes na escrita e na produção de texto, apropriando-os das características textuais do gênero autobiográfico e da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Teoria dialógica do discurso. Desafios de Aprendizagem. Produção textual. Refacção.

ABSTRACT

This study addresses the results of a pedagogical intervention project conducted within the scope of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS/ UNEMAT/Sinop-MT), focusing on students in the 7th grade "A" of Elementary School II, at the Rosa dos Ventos State School, located in Sinop - MT. Its objective was to promote learning situations mediated by the discursive genres of interview, biography, and autobiography, in order to analyze the contribution of these genres to the development and overcoming of learning challenges in writing and written production by the students who participated in the research. For the project, an action research approach was chosen, adopting the Didactic Itinerary methodology, based on the theoretical assumptions of Dolz, Lima, and Zani (2020). This methodology primarily focused on written production through the textual revision proposed by Serafini (1995) and Ruiz (2001). Regarding the results, the development of the Didactic Itinerary contributed immensely to the development of the students' writing skills, as it managed to overcome many of the learning challenges faced by each participant. Most of them participated effectively, demonstrating commitment and dedication to the proposed activities. The educational product, the Didactic Itinerary, provided opportunities for textual production and revision, aiming to improve the students' writing skills, culminating in the production of an e-book containing their autobiographies. The intervention empowered students in writing and text production, enabling them to understand the textual characteristics of the autobiographical genre and the standard norm of the Portuguese language.

Keywords:Dialogic theory of discourse. Learning challenges. Text production. Revision.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada principal da Escola Estadual Rosa dos Ventos.....32
Figura 2: Tabela com a porcentagem de rendimento dos estudantes na Avaliação Processual SEE - 1º bimestre/2024 - 6º ano EF……34
Figura 3: Tabela com a porcentagem de rendimento dos estudantes na Avaliação Processual SEE - 1º bimestre/2024 - 6º ano EF ……34
Figura 4: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante A ……..……..36
Figura 5: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante B ……..……37
Figura 6: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante C ……..……..38
Figura 7: Texto produzido pelo Estudante A ……..……..……39
Figura 8: Texto produzido pelo Estudante B ……..……40
Figura 9: Texto produzido pelo Estudante C ……..41
Figura 10 - Estudantes copiando do quadro para responder às perguntas sobre eles 68
Figura 11 - Produção de um dos estudantes respondendo à pergunta da dinâmica “Você me conhece”……..……..……69
Figura 12 - Caixa com as produções dos estudantes……...……..69
Figura 13 - Estudante lendo a produção de um colega ……..……70
Figura 14 - Estudantes se abraçando de acordo com a dinâmica “Você me conhece”.....71
Figura 15 - Postagem da sala de aula digital “Maestro” na plataforma Plurall…”……..……72
Figura 16 - Roteiro de entrevista biográfica produzido pela professora-pesquisadora ……...……...74
Figura 17 - Gravação de entrevista realizada por um dos grupos……76
Figura 18 - Estudantes realizando a autoavaliação na plataforma Plurall …….....77
Figura 19 - Resposta de alguns estudantes na autoavaliação na plataforma Plurall ……..……...78
Figura 20 - Atividade atribuída na sala de aula virtual “Maestro” na plataforma Plurall ……..79

Figura 21 - Estudantes respondendo na plataforma Plurall perguntas de interpretação textual do livro “ O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”.....80
Figura 22 - Roteiro de produção textual autobiográfica respondida por uma estudante ……...……...82
Figura 23 - Estudante realizando a atividade de refacção……...84
Figura 24 - Parte da produção de uma estudante com a primeira refacção textual realizada por ela ……..…….....86
Figura 25 - Estudantes realizando a atividade de refacção textual com a estratégia de correção indicativa proposta por Serafini (1995) ……...87
Figura 26 - Parte da produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correção indicativa proposta por Serafini (1995) …….……...88
Figura 27 - Produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001) ……...…….90
Figura 28 - Continuidade do bilhete de questionamento da figura anterior ……....91
Figura 29 - Produção de um estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001) ……92
Figura 30 - Continuidade do bilhete de questionamento da figura anterior ……93
Figura 31 - Produção de um estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001) ……...…..94
Figura 32 - Produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001) ……95
Figura 33 - Fotografias dos estudantes com as suas respectivas produções ……..97
Figura 34 - Autorretrato de um dos estudantes……..…..…98
Figura 35 - Autorretrato de um dos estudantes ……...……..98
Figura 36 - Ilustração da autobiografia de um estudante ……..……..99
Figura 37 - Refacção textual coletiva ……..……..…101
Figura 38 - Estudantes realizando a digitação da autobiografia ……..……..…103
Figura 39 - Estudantes realizando a organização da autobiografia digital ……..…104

Figura 40 - Parte da autobiografia digitada da estudante Isabela ……....105
Figura 41 - Refacção textual digital das autobiografias ……..……..106
Figura 42 - Escolha do nome do e-book ……..……107
Figura 43 - criação do e-book ……..……...…108
Figura 44 - Publicação do e-book ……..……..109
Figura 45 - Apresentação do desenvolvimento do projeto e divulgação do e-book para a comunidade escolar ……..…….....110
Figura 46 - Relatos finais de estudantes ……....111
Figura 47 - Parte da primeira produção textual da estudante Isabela com os apontamentos realizados pela professora-pesquisadora …….……..…..112
Figura 48 - Continuação da primeira produção textual da estudante Isabela ……..114
Figura 49 - Segunda produção da estudante Isabela depois da refacção textual de apontamentos (Serafini 1995) ……..……115
Figura 50 - Continuação da segunda produção da estudante Isabela depois da refacção textual de apontamentos (Serafini 1995) ……..….116
Figura 51 - Reescrita do texto da estudante Isabela, após a correção com bilhete de questionamentos ……117
Figura 52 - Continuação da reescrita do texto da estudante Isabela, após a correção por bilhete de questionamentos……..……..…118
Figura 53 - Primeira produção textual do estudante Enzo Dinomar com os apontamentos realizados por ele ……..……..119
Figura 54 - Produção textual do estudante Enzo Dinomar com os apontamentos realizados pela professora-pesquisadora ……..……120
Figura 55 -Reescrita do texto do estudante Enzo Dinomar, após a correção por bilhete de questionamentos ……..……..…….....122
Figura 56 - Bilhete de questionamento realizado na produção do estudante Enzo Dinomar ……..……..……..123
Figura 57 - Produção textual do estudante Enzo Dinomar após a refacção textual-interativa ……..…….....124
Figura 58 - Correção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual ……..……..125
Figura 59 - Continuação da refacção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual …….....126

Figura 60 - Continuação da correção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual …….....127
Figura 61 - Apontamentos realizados pela professora-pesquisadora na produção textual do estudante Henrique.……..……..128
Figura 62 - Continuação dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora na produção textual do estudante Henrique ……..…….....129
Figura 63 - Refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora ……..……..…….130
Figura 64 - Continuação da refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora ……..….131
Figura 65 - Continuação da refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora ……..….132
Figura 66 - Bilhete de questionamento realizado pela professora-pesquisadora na produção do estudante Henrique ……..……..133
Figura 67 - Refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora ……..…….....134
Figura 68 - Continuação da refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora ……..……...135
Figura 69 - Continuação da refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora …...……..…...136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14
2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS..... 18
2.1 Concepções de língua e linguagem..... 18
2.2 Gêneros discursivos e ensino..... 20
2.3 O gênero autobiografia..... 23
2.4 Produção e refacção textual..... 25
2.4.1 Tipos de correção textual..... 26
3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....29
3.1 Bases metodológicas de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa..... 29
3.2 Contexto da pesquisa..... 32
3.3 Instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica..... 33
3.4 Itinerário Didático como instrumento metodológico..... 42
4 RELATOS DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....66
4.1 O desenvolvimento do Itinerário Didático..... 66
4.1.1 1º Ateliê - Apresentação da situação..... 67
4.1. 2 2º Ateliê - Leitura de biografias..... 71
4.1.3 3º Ateliê - Produzindo entrevistas..... 73
4.1.4 4º Ateliê - Socializar entrevistas..... 75
4.1.5 5º Ateliê - Autoavaliação..... 77
4.1.6 6º Ateliê - Conhecendo o gênero autobiografia..... 79
A BNCC traz a seguinte redação:..... 80
4.1.7 7º Ateliê - Produção e refacção autobiográfica..... 81
4.1.8 8º Ateliê - Refacção textual da 2ª versão..... 86
4.1.9 9º Ateliê - Refacção textual da 3ª versão..... 89
4.1.10 10º Ateliê - Autorretrato..... 96
4.1.11 11º Ateliê - Autobiografia ilustrada..... 99
4.1.12 12º Ateliê - Refacção textual da 4ª versão..... 100
4.1.13 13º Ateliê - Escrita digital da autobiografia..... 102
4.1.14 14º Ateliê - Organização da autobiografia digital..... 103
4.1.15 15º Ateliê - Refacção das autobiografias digitais..... 105
4.1.16 16º Ateliê - Escolha do nome do e-book autobiográfico..... 107
4.1.17 17º Ateliê - Criação do e-book..... 108
4.1.18 18º Ateliê - Publicação e divulgação do e-book autobiográfico..... 109
4.1.19 19º Ateliê - Relato final..... 110
4.2 Análise da evolução da habilidade de escrita dos estudantes..... 112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....138
REFERÊNCIAS..... 141
APÊNDICES..... 147
ANEXOS..... 154

1 INTRODUÇÃO

O mundo é um grande espaço de construção de histórias. Histórias são vividas, protagonizadas, contadas, narradas, ouvidas, lidas, assistidas. Algumas verídicas, outras nem tanto. Histórias que alimentam a imaginação de crianças, jovens e adultos.

É nesse contexto de histórias que a pesquisa foi pensada, delineada e desenvolvida. No entanto, procurou-se embasar em histórias reais, escritas a partir da vivência de estudantes de uma turma do 7º ano, de uma escola pública da cidade de Sinop-MT. Nesse estudo, os estudantes são os protagonistas de suas próprias histórias, pois escreveram suas narrativas de vida, com a utilização do gênero autobiografia.

A pesquisa nasceu das necessidades observadas nas aulas de Língua Portuguesa, quando foi identificado que muitos dos estudantes não conseguiam produzir textos em conformidade com as habilidades e competências esperadas para sua fase de escolarização. Estes apresentavam defasagem de aprendizagem, principalmente, em relação à escrita, como, por exemplo, equívocos ortográficos, de acentuação e pontuação, falta de coerência e coesão, entre outras situações que necessitavam de atenção.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa em rede coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no campus de Sinop. O programa concentra-se na área de 'Linguagens e Letramentos', estruturando-se em duas linhas: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e II – Estudos Literários. O presente estudo vincula-se à primeira linha, contando com a orientação da Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

A questão problema que moveu a pesquisa-ação foi: É possível superar defasagem na aprendizagem de escrita e de produção escrita, de estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, com atividades propostas por meio de um Itinerário Didático, guiado pelo gênero textual autobiografia?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como situações de aprendizagem de Língua Portuguesa, planejadas sob a orientação de um Itinerário Didático e mediadas pelos gêneros entrevista, biografia e autobiografia, podem favorecer o

desenvolvimento de competências e habilidades de escrita preconizadas para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Dentre os objetivos específicos, a proposta buscou planejar um itinerário didático com situações de aprendizagem mediadas pelos gêneros discursivos entrevista, biografia e autobiografia. Além disso, pretendeu-se desenvolver o itinerário planejado a fim de analisar a contribuição desses gêneros na superação dos desafios de escrita de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, bem como elaborar um e-book, como produto educacional, contendo as autobiografias produzidas na atividade final.

O presente trabalho delineia-se em três seções, que apresentam conceitos acerca das áreas de estudos da linguagem e práticas sociais, a metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento do projeto, o desenvolvimento processual do projeto com a explanação de todos os ateliês do Itinerário Didático desenvolvido, análises de dados e resultados obtidos.

Na primeira seção – Concepções de Língua e Linguagem e Gêneros Discursivos –, traz-se uma breve apresentação dos fundamentos teóricos que orientaram a pesquisa-ação desenvolvida, da concepção de língua e linguagem, de gêneros discursivos e ensino, bem como dos gêneros entrevista, biografia e autobiografia. Aborda ainda a concepção de produção e refacção textual, especificando as diversas práticas.

Neste sentido, propôs-se um trabalho sistematizado de refacção textual, com atividades elaboradas para minimizar as lacunas evidenciadas. Para tanto, embasou-se teoricamente nos pressupostos sociointeracionistas de Bakhtin (1997; 1999; 2003; 2011; 2015; 2016; 2017; 2018), visto que se desenvolveu o trabalho abordando a língua/linguagem na perspectiva discursiva, na qual um texto, ao ser produzido, não é considerado pronto e acabado, mas, a partir da interação com o interlocutor/leitor, pode ganhar muitos significados. Dessa forma, "A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores." (Bakhtin/Volochinov, 1999, p.127).

As aulas de Língua Portuguesa configuram um espaço propício ao aprimoramento da linguagem e interação discursiva, pois, se bem preparadas, são capazes de transpassar por todos os eixos da língua, garantindo uma aprendizagem significativa que ultrapassa as paredes da sala de aula, ganhando espaço no

cotidiano do estudante junto à família e demais ambientes sociais. É nessa perspectiva que o Itinerário Didático se materializou, ganhando vida na construção sociocomunicativa e reafirmando na prática o que Bakhtin vem garantindo em seus estudos, a saber:

> [...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.(Bakhtin, 1997, p. 41).

Na segunda seção – Métodos e Procedimentos Metodológicos **-,** fundamenta-se a Pesquisa-ação de Thiollent (2008), sua concepção e organização, o Procedimento Didático de Dolz, Lima e Zani (2020) que embasaram o desenvolvimento da pesquisa ganhando vida no Itinerário Didático, subsidiando as sequências de ações propostas que resultaram na confecção do *e-book* com as autobiografias dos estudantes.

Deste modo, adotou-se a metodologia de natureza qualitativa, subsidiada pela pesquisa-ação, pois teve-se como material de pesquisa os textos dos estudantes, que são os suportes onde constam as informações, ou seja, os dados que subsidiaram a pesquisa, atendendo às especificidades da pesquisa qualitativa, uma vez que esta busca "[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto." (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Visto que as produções textuais evidenciam o contexto da vida dos estudantes que fazem parte da pesquisa.

Segundo Thiollent (2008), a pesquisa-ação possibilita a utilização da metodologia de natureza qualitativa de uma forma global, pois possui um caráter investigativo, formativo e resolutivo, que busca resolver problemas observados por meio de uma ação. Sob essa perspectiva, a pesquisa-ação desenvolvida pretendeu identificar os desafios educacionais pertinentes às habilidades da prática de linguagem na produção textual escrita e, a partir deles, desenvolver atividades estratégicas com o objetivo de, se não resolver, pelo menos minimizar tais obstáculos. Também nesta seção é apresentada a escola onde o projeto de pesquisa foi desenvolvido.

Na terceira e última seção - Relatos do Desenvolvimento Metodológico e Análise dos Resultados –, apresenta-se o trabalho desenvolvido em cada ateliê, bem como a produção inicial, o processo percorrido até chegar à produção final e a culminância com a publicação do *e-book*. Enfatiza-se nesta seção a análise dos

textos dos estudantes.

As informações geradas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa foram descritas e analisadas de forma interpretativista, à luz dos fundamentos de Bortoni-Ricardo (2008). O produto educacional selecionado para o desenvolvimento da pesquisa foi o Itinerário Didático, conforme propõem Dolz, Lima e Zani (2020). Trata-se de um dispositivo didático organizado por ateliês que visa trabalhar uma situação problema com atividades contextualizadas e de sequência, possibilitando que as atividades sejam preparadas de acordo com a necessidade dos estudantes.

A proposta desenvolvida com o gênero autobiografia, com os estudantes matriculados no 7º ano, se deu a partir de uma produção inicial incentivada por meio de atividades contextualizadas e de interação. Os estudantes passaram, então, por todo um processo de aperfeiçoamento da escrita através da refacção textual, proposto por Serafini (1995) e Ruiz (2001), até chegar ao produto final, cujo objetivo foi um texto escrito de acordo com as regras da Língua Portuguesa padrão.

Para finalizar, apresentam-se as considerações sobre o trabalho desenvolvido, sua contribuição no desenvolvimento pedagógico dos estudantes, a contribuição com a aprendizagem e o desenvolvimento integral deles, considerando-se seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Infere-se que, em sua totalidade, as iniciativas são sugestões promissoras que acrescentam valor aos potenciais leitores da área e estudiosos.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS

Nesta seção abordam os pressupostos teóricos que balizaram a pesquisa-ação desenvolvida, tendo como base o desenvolvimento subsidiado pelos pressupostos de um Itinerário Didático (Dolz, Lima e Zani, 2020). Assim, fundamentam as concepções de língua e linguagem, de gêneros discursivos e ensino, bem como dos gêneros entrevista, biografia e autobiografia. Discorrendo, ainda, sobre aspectos relacionados ao trabalho com a produção e refacção textual, bem como sobre os tipos de correção textual.

2.1 Concepções de língua e linguagem

Tomam-se como bases epistemológicas fundamentos da teoria dialógica do discurso, edifício teórico basicamente integrado pelas contribuições de pensadores como Mikhail Bakhtin (1997; 1999; 2003; 2011; 2015; 2016; 2017; 2018), Valentin Volóchinov (1929) e Pável Medviédev (1928), que integravam, nos anos entre 1920 a 1929, o Círculo de Bakhtin[1]".

Segundo Bakhtin (1999), a língua é viva e dinâmica, dela nasce a comunicação verbal, que significa a principal forma de interação social. Como afirma Bakhtin, "A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da significação" (Bakhtin, 1999, p. 132).

Desta forma, dominar a língua significa ter um lugar de destaque entre os falantes. A língua é uma das formas que o ser humano utiliza para se comunicar, assim como ela, existem muitas outras formas de comunicação que são definidas como linguagem. Pode-se destacar aqui: a mímica, imagens, desenhos, pinturas, música, dança, placas de sinalização, entre outras. A linguagem, portanto, na concepção bakhtiniana, em um enfoque dialógico, determina ser versátil, no sentido de que ela é o lugar de manifestação ideológica.

---

[1] O Círculo de Bakhtin foi um grupo informal de intelectuais russos que se reuniram entre 1919 e 1929 em São Petersburgo, dedicados a debater questões de filosofia, estética, linguística e cultura. O termo "Círculo de Bakhtin" foi criado por estudiosos posteriores para se referirem a esse coletivo, que incluía Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov, Pavel Medvedev e outros pensadores que se reuniam para discutirem as implicações da Revolução Russa. As principais ideias do grupo incluem a visão da linguagem como essencialmente dialógica e social, a análise de como a linguagem registra conflitos entre diferentes grupos sociais e a importância do "enunciado concreto" e do "signo ideológico".

Volóchinov (1929) apresentou um novo enfoque de estudo da língua. Este, sob a perspectiva social. Segundo o autor, a interação verbal nasce da ideologia do cotidiano, no qual se materializa através de determinados gêneros textuais, que fazem parte do dia a dia das pessoas, os quais se distinguem dos contextos comunicativos sistemáticos, ou de maior formalidade. Ainda de acordo com o autor:

> Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mau, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (Volóchinov, 2017, p.181).

Nesse sentido, cada ato comunicativo se torna único e, assim como tal, também a língua ou linguagem empregada nesse momento. Assim como Volóchinov (2017), Medviédev (1928) compreende que a língua se constitui a partir da interação social e ideológica, defendendo a sua existência apenas a partir do discurso. Conforme o autor:

> Existe um conceito antigo e, em geral, correto, segundo o qual o homem toma consciência e compreende a realidade com a ajuda da língua. De fato, fora da palavra é impossível uma consciência ideológica minimamente clara. No processo de refração da existência por meio da consciência, a língua e as suas formas possuem um papel fundamental. Entretanto, esse conceito precisa de um complemento essencial. Não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade. Quando se diz que pensamos com palavras, que no processo de vivência, de visão, de compreensão, existe um fluxo de discurso interior, não se compreende o que isso significa. Pois não pensamos com palavras ou frases, e estas não constituem o fluxo do discurso interior. Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas. Esses atos de orientação do homem na realidade, que são interiores, íntegros e expressos de modo material, assim como as formas desses atos, são extremamente importantes. É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre" (Medviédev, 2012[1928], p. 198).

A língua, portanto, de acordo com os referidos autores, é objeto de conhecimento, construção de saberes e interação social na perspectiva discursiva.

2.2 Gêneros discursivos e ensino

O trabalho no ensino de língua portuguesa através de gêneros textuais começou não faz muito tempo. Teve como base a linguística textual, que surgiu na Europa na década de 1960, sendo incorporada aos poucos no Brasil e consolidando-se a partir dos PCNs, publicados em 1998. A partir de então, a abordagem nas aulas de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais ganhou força, sendo cada vez mais contextualizada e promovendo interação. Bakhtin (2003) afirma que esses gêneros textuais podem ser considerados “gêneros discursivos”, pois, quando o texto deixa de ser apenas da produção de alguém e ocorre a interação, esse produto textual se denomina gênero discursivo.

Como define Bakhtin (2003, p. 262), “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. O enunciado é denominado por ele como uma unidade no sistema de comunicação discursiva, que tem como outras unidades um autor, um destinatário e um sentido, garantindo assim a relação dialógica. Bakhtin (1997[1929], p. 195) retrata ainda que: “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”.

Para falar um pouco mais sobre o conceito de gênero textual e discursivo e analisar outros posicionamentos, além de Bakhtin (2003), conta-se com a contribuição de Adam (2008), Bronckart (1999) e Rojo (2005).

Adam (2008) estudou o texto e o discurso sob o enfoque sóciodiscursivo, tendo por base os conceitos bakhtinianos de gênero e de enunciado. A partir de sua obra de 1992, intitulada **"***Les textes: types et prototypes***"** (Os textos: tipos e protótipos), traz uma proposta de análise do texto, que parte da noção de sequência textual, na qual ele denomina a unidade textual como proposição-enunciado, ou seja, produto de um ato de enunciação, de valor pragmático. Essas proposições-enunciados em conjunto ou macroproposições formam unidades complexas que “[...] correspondem a cinco tipos de relações macro semânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual.” (Adam, 2008, p. 204). São elas: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Já Bronckart (1999) retoma teorias de Vygotsky (1989) e de Bakhtin (2003). Para ele, a linguagem ocorre a partir do interacionismo sóciodiscursivo, no qual as

diferentes práticas e complexidade das linguagens geram tipos diferentes de textos, de diferentes gêneros.

Neste sentido, Bronckart (1999) não considera o gênero como objeto de análise, mas sim o texto, visto que cada texto nasce de uma condição específica, única, no seu contexto social, histórico e cultural, onde os atores são também únicos. Porém, as esferas de criação propiciam situações similares, quando pode-se denominar os gêneros.

Rojo (2005) aponta que todos os teóricos que se propunham a analisar o texto e o discurso recorriam aos estudos de Bakhtin e ainda reafirma que:

> [...] os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor- isto é , sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (Rojo, 2005, p. 196).

Segundo Rojo (2005), foram geradas duas vertentes de análise demonstrando que há diferenças de método e de concepção. Aqueles que adotam os gêneros discursivos darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático.

Como demonstra-se, essa análise de teorias e posições de diferentes estudiosos é necessária para perceber que há duas formas de analisar um texto, e o contexto educacional precisa ter uma abordagem a partir de novas ideias, para conseguir de fato alcançar seus objetivos no ensino de Língua Portuguesa, sendo que um deles é oportunizar que o estudante desenvolva as competências discursivas.

Segundo Perrenoud (2000, p. 17), a competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. Desta forma, o indivíduo vai desenvolvendo as suas competências de acordo com o surgimento das necessidades para chegar aos seus objetivos.

Todavia, “[...] é necessário lembrar que os seres humanos são diferentes e não vivem as mesmas situações. Eles desenvolvem diferentes competências adaptadas cada qual a seu modo” (Dias; Mesquita; Finott; Oton; Lima; Rocha, 2011, p.153). As autoras destacam ainda:

> [...] que a competência discursiva engloba outras, tais como: a competência linguística, – capacidade de usar, nas diversas situações de comunicação, os recursos linguísticos que a língua oferece, proposta por Chomsky (1971); A competência textual – capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos, proposta por Van Dijk (1972); a competência comunicativa – capacidade de usar a língua de acordo com a situação e local onde o falante se encontra, de saber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira; de saber e de usar as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere, proposta por Dell Hymes (1984). (Dias; Mesquita; Finott; Oton; Lima; Rocha; 2011, p.153).

Desta forma, não se pode desassociar competência discursiva, língua e linguagem de práticas sociais, comunidades linguísticas e cidadania. De acordo com Baltar (2003; 2004), tal competência refere-se à capacidade de interagir sóciodiscursivamente, sabendo escolher o melhor gênero presente nos ambientes discursivos para expor suas ideias; dominar as especificidades estruturais que compõem os gêneros; conhecer os meios de textualização e de enunciação; ser capaz de mobilizar conteúdos temáticos, observando as posições dos sujeitos e dos interlocutores no contexto discursivo; e, por fim, ser capaz de construir saberes provenientes do ambiente escolar e do ensino-aprendizagem para outros ambientes discursivos, reconhecendo a divisão das vozes sociais e das instituições que as mantêm.

O ensino de Língua Portuguesa, por meio de gêneros textuais, sob uma perspectiva discursiva, possibilita ao estudante uma compreensão contextualizada dos mecanismos linguísticos. Essa abordagem fundamenta-se na concepção sociointeracionista (ou enunciativo-discursiva), pois o objetivo é levar o estudante a compreender a língua como um processo social em que o texto, suas regras e normas se articulem em prol da comunicação. Assim, reconhecer e utilizar diferentes gêneros em situações sociodiscursivas confere autonomia e confiança ao usuário. Ao transitar com fluidez pelos gêneros, o sujeito torna-se capaz de afirmar e reafirmar sua identidade.

Bazerman (2005, p.32) também traz uma reflexão a respeito da

contextualização dos gêneros. Para ele, o reconhecimento de certos gêneros mobiliza um conjunto de outros gêneros. Segundo ele, “[...] um conjunto de gêneros é a coleção de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”.

2.3 O gênero autobiografia

Nas narrativas de vida ou narrativas autobiográficas, sejam estas orais ou escritas, são narrativas em que o indivíduo, ao narrar a sua própria história de vida, geralmente explicita sua identidade, e pode reafirmar o seu existir no mundo. Desta forma, o gênero textual autobiográfico, assim como outros gêneros da esfera discursiva, tem a função social de registrar histórias de vida que podem ser publicizadas e eternizadas no tempo. Como afirma Arfuch (2010, p. 17):

> “Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, por mais de dois séculos, dessa obsessão de deixar impressões, traços, inscrições, dessa ênfase na singularidade que é ao mesmo tempo uma busca de transcendência.”

Quando o autor/escritor produz um texto autobiográfico, não está falando apenas de seu próprio existir, mas também deixa registrada a realidade sociocultural e histórica em que vive. Observa-se isso na posição de Calligaris (1998, p. 46),quando afirma que “[...] a condição básica para o escrito autobiográfico é dupla: a saída de uma sociedade tradicional e (portanto) o sentimento da história como aventura autônoma, individual.”

Desta forma, pode-se classificar as produções autobiográficas como gênero discursivo, visto que se tratam de enunciados que ao interagir com o leitor, este fará a sua leitura de acordo com os seus conhecimentos de vida, criando significados únicos para cada informação que ali estiver exposta. Configurando, assim, o que afirma Bakhtin (2015, p. 12), ao mencionar sobre as diversas possibilidades de gêneros de discursos e as suas infinitas formas:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato,

> também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato cotidiano, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico e padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante variado (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de múltiplos volumes).

Uma autobiografia pode ser produzida em diferentes gêneros. Para comprovar tal afirmação, cita-se Philippe Lejeune, um pesquisador francês que analisou obras produzidas no contexto europeu do século XVII. Ele procurou definir o gênero autobiografia. “Seria possível definir a autobiografia?” (Lejeune, 2014, p. 15). Em suas pesquisas, chegou à conclusão de que a autobiografia seria uma: “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, 2014, p. 16).

Desta forma, Lejeune (2014) aponta que o gênero autobiográfico tem suas especificações próprias e que há outras formas de narrativas semelhantes, o que ele chama de gêneros vizinhos da autobiografia, como: memórias, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário, autorretrato e ensaio.

Segundo o autor, o que há em comum entre estas formas é o tema, no qual todos falam sobre os acontecimentos que marcam vidas, todas essas formas têm como objetivo deixar evidente a figura do eu. Para sistematizar tal proposta, Lejeune (2014) criou um esquema denominado “espaço autobiográfico”. Para ele, para que haja uma autobiografia, deve haver no texto:

> 1) Forma da linguagem: a) Narrativa; b) Em prosa.
> 2) Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade.
> 3) Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.
> 4) Posição do narrador: a) identidade do narrador e do personagem principal; b) perspectiva retrospectiva da narrativa. (Lejeune, 2014, p. 16-17).

Ele ainda reforça que “[...] para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (Lejeune, 2014, p. 18). Lejeune estabelece critérios

rigorosos para diferenciar a autobiografia de outros gêneros, como o romance autobiográfico ou as memórias. Em resumo, o autor define autobiografia como um relato retrospectivo em prosa, no qual um autor real narra sua própria existência com ênfase na construção de sua personalidade. Segundo a obra *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*, o gênero se caracteriza pela coincidência entre quem escreve, quem narra e quem viveu (autor-narrador-personagem), firmando um pacto de sinceridade com o leitor sobre a veracidade dos fatos e focando na trajetória individual.

2.4 Produção e refacção textual

Uma das principais funções do ensino de Língua Portuguesa consiste em propiciar aos estudantes, possibilidades de desenvolver capacidades de produzir textos de diferentes gêneros. Como afirma Geraldi (1993, p.135), a produção textual é considerada "[...] como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade." Desta maneira, a partir do momento em que o professor a entende e a trabalha de forma efetiva, dando a devida importância à abordagem de produção textual, estará garantindo uma aprendizagem dinâmica e significativa ao estudante.

Tal importância está preconizada na BNCC[2], que destina um eixo para a produção textual. "O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]" (Brasil, 2017, p. 74). Também evidencia-se a importância da aprendizagem da produção textual na DRC/MT[3], que assim a estabelece:

> [...] tendo em vista que uma das funções da escola é garantir que o aluno desenvolva a habilidade da escrita, considera-se como fundamental que os professores de língua portuguesa estimulem constantemente o desenvolvimento dessa capacidade linguística, essencial para o processo de interação, como também para garantir que os estudantes sejam autores de seus textos/discursos. (Mato Grosso, 2018, p. 20).

[2] A "BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" (Brasil, 2017,p. 7).
[3] Documento de Referência Curricular de Mato Grosso.

Produzir textos escritos assegura a interação prática com a escrita e o seu aperfeiçoamento. No entanto, a produção não pode ficar delimitada apenas na escrita e correção, que geralmente é realizada pelo professor. O processo de produção textual para que seja de fato significativo e gere mudanças nas habilidades linguísticas discursivas do estudante deve passar por uma refacção.

A refacção textual é denominada no dicionário Michaelis como o "[...] processo de reescrita de texto que, através do desenvolvimento de uma atitude crítica, possibilita ao aluno que o produziu modificá-lo várias vezes, tornando-o mais claro e objetivo à leitura." (MIchaelis, 2023, n.p.).

Ao reescrever o texto, o estudante, além de revisar as questões ortográficas e gramaticais, estará fazendo uma análise reflexiva sobre o seu objeto de produção. Como afirma Bakhtin (2003, p. 332), "[...] a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal." Desta feita, a cada nova escrita é possível construir novos conhecimentos, garantindo o avanço no processo de aprendizagem

2.4.1 Tipos de correção textual

A produção textual se faz prática fundamental no ensino de Língua Portuguesa, mas como fazer para que a produção textual de fato garanta aprendizado significativo no exercício da escrita?

É fato que, quando se escreve algo e depois realize uma revisão, sempre são encontradas marcas na escrita que podem ser melhoradas, isso quando não se encontram erros ortográficos, de concordâncias verbal e nominal, entre outras. Trabalhar na revisão textual do estudante contribui na melhora de sua escrita.

Para tanto, existem metodologias de correção textual que podem auxiliar o trabalho do professor, como orienta Serafini (1995), pioneira na correção textual. Ela elaborou três propostas principais que os professores podem usar para corrigir os textos, sendo: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória.

Para Serafini, "A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros." (Serafini,1995, p. 113). Neste processo, o professor indica nas margens e corpo do

texto os erros que o estudante cometeu, fazendo sinais e traços para que ele os observe.

Na correção resolutiva, o professor corrige os erros do estudante de forma a evidenciá-los, grifando e reescrevendo tudo que fugir das normas e regras da Língua Portuguesa. Segundo Serafini (1995, p. 113), esta metodologia:

> [...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Já na correção classificatória, o professor se utiliza de símbolos pré-definidos para realizar a correção. Ele aponta os erros cometidos pelo estudante, sendo que é o próprio estudante que faz as correções no texto, através dos apontamentos realizados pelo professor. Conforme a autora: “Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.” (Serafini, 1995, p. 114).

Na correção classificatória, o estudante desenvolve maior capacidade crítica sobre o seu próprio texto, visto que ele terá que reler e realizar a correção das palavras escritas erradas e também encontrar as melhores opções para o que não estiver escrito de uma forma que gere boa compreensão. “Esse método, além do mais, leva o professor a interpretar apenas parcialmente as intenções do estudante, sem se sobrepor a elas; de fato, a autocorreção ajuda o aluno a se expressar, e seu novo texto corresponderá às suas intenções originárias.” (Serafini, 1995, p. 115). Mas, para que tal método seja bem sucedido,“[...] as categorias de erros devem ser claras não só para o professor mas também para o aluno.” (Serafini, 1995, p. 109).

Outra referência em correção/reescrita textual é o trabalho desenvolvido por Eliana Donaio Ruiz no livro "Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa". A obra é o resultado de pesquisa da tese de doutorado da autora, defendida em 1998, com o tema "Como se corrige redação na escola". No livro (cuja primeira edição é de **2001**), Ruiz descreve a metodologia de “correção textual-interativa”, elaborada por ela.

Nessa perspectiva, a correção do texto ocorre sempre com o objetivo de revisar, “Além de constatar, no corpus, a existência dessas três categorias mais gerais de correção propostas por Serafini (1989), encontrei, também, uma outra espécie de intervenção, não-prevista pela autora em sua tipologia, que chamarei de correção textual-interativa” (Ruiz, 2001, p. 63).

Segundo a autora, a correção textual-interativa:

> Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são escritos em sequências ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] Esses “bilhetes", em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (Ruiz, 2001, p. 63).

Os bilhetes citados por Ruiz fazem com que o estudante retome o seu texto com a função de revisá-lo, reescrevendo-o, de forma a corrigir os equívocos de escrita, tornando-o mais conciso, expressivo e dentro dos padrões e normas da Língua Portuguesa.

De acordo com as propostas de correção/refacção textual elaboradas por Serafini (1995) e Ruiz (2001), o trabalho de produção textual torna-se mais significativo e com resultados que agregam saberes indispensáveis ao estudante na construção das habilidades discursivas da modalidade escrita.

O trabalho de correção textual realizado pelo professor se configura, assim, prática indispensável no desenvolvimento da escrita do estudante. Dar ênfase na atividade de reescrita dá oportunidade aos estudantes de realizarem uma análise crítica no texto produzido, observando as suas evoluções no processo de escrita e refletindo sobre o que é necessário melhorar.

Nesse contexto, o texto não pode ser considerado um produto pronto e acabado, mas objeto na construção do processo de desenvolvimento da escrita. Como afirma Serafini, “[...] para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações” (Serafini, 1995, p. 22). Sendo, deste modo, um processo cognitivo e procedimental, composto por etapas planejadas e executadas de forma estruturada.

3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os pressupostos metodológicos que subsidiaram o estudo. Define-se a pesquisa-ação, sob uma abordagem qualitativa, e fundamenta-se tanto a sistematização descritiva das informações quanto as análises interpretativistas.

3.1 Bases metodológicas de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa

Ao pensar na metodologia a ser usada no desenvolvimento da pesquisa, optou-se em delinear pela natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo como referencial Thiollent (2008), que se refere a esta abordagem como sendo de participação ativa de todos os envolvidos no processo, uma vez que prevê mudanças no problema que motivou a elaboração da proposta interventiva. Thiollent (2008, p. 16) define a pesquisa-ação como:

> [. . .] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e feita em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O viés condutor da pesquisa-ação é o método de pesquisa aplicada que ocorre a partir da elaboração de diagnósticos e identificação de problemas. O seu desenvolvimento se dá na busca de soluções através da intervenção que ocorre ao testar hipóteses, na perspectiva de obter mudanças de comportamentos que geram os resultados esperados.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, elaborou-se um planejamento denominado Itinerário Didático, pautado nas orientações de Dolz, Lima e Zani (2020). Este planejamento foi trabalhado com o número de 25 a 30 estudantes matriculados na turma do 7º ano “A” do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades de aprendizagem relacionadas à escrita ortográfica e à produção textual. Observa-se aqui que não há um número exato de estudantes, visto que a escola apresenta uma grande rotatividade de matrículas e transferências.

Para desenvolver uma pesquisa-ação no ambiente escolar, é necessário que o professor se assuma como professor-pesquisador, pois, como afirma Bortoni-Ricardo:

> O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.(Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Desta feita, a mediação do desenvolvimento do Itinerário Didático ocorreu com foco na criação de situações de aprendizagem. Nelas, os gêneros textuais entrevista, biografia e autobiografia foram utilizados como objetos de ensino para desenvolver habilidades inerentes à escrita desses gêneros.

A análise dos dados gerados foram examinados por meio do paradigma interpretativista, uma vez que a pesquisa está estruturada em uma abordagem qualitativo-interpretativista. Para dar suporte metodológico, tem-se Denzin e Lincoln. Os autores definem a pesquisa qualitativa como:

> [...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17).

Isso posto, os dados foram gerados através das produções escritas dos estudantes, que atuaram como protagonistas no processo de desenvolvimento da escrita proposto no produto educacional, Itinerário Didático. Com esse trabalho, eles também tiveram a oportunidade de desenvolver a sua criticidade, tão importante na formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar nos diferentes contextos sociais.

As produções autobiográficas dos estudantes foram registradas em um diário de campo, descritas e analisadas de forma interpretativista. Esta análise, segundo Bortoni-Ricardo (2008), tem por objetivo identificar e estudar situação-problema, pontual e específica, com o intuito de que essa metodologia possa, posteriormente, contribuir na abordagem de outras situações semelhantes.

O diário de campo, como afirma Macedo (2010, p. 134):

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Desta forma, como é visto, trata-se de um dispositivo de registro utilizado nas pesquisas científicas, tendo uma utilidade fundamental na coleta e análise de dados. No que se refere à prática investigadora, ocorreu através de análise dos textos produzidos pelos estudantes. A partir de cada produção, houve um trabalho sistêmico em identificar as lacunas de aprendizagem referentes às práticas de produção textual e análise linguística/semiótica. Identificado cada objeto de conhecimento que necessitava de intervenção para a geração de aprendizagem, sendo, a partir destes dados, construído um planejamento específico, à luz da refacção textual proposta por Serafini (2004) e Ruiz (2010).

Como já dito anteriormente, esta intervenção pedagógica se inscreve nos princípios da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Para o trabalho com o gênero autobiografia, foram utilizados os procedimentos teórico-metodológicos do dispositivo Itinerário Didático proposto por Dolz, Lima e Zani (2020).

O dispositivo didático se materializou, por meio de atividades contextualizadas, visto que buscou identificar e intervir de maneira efetiva nos desafios de aprendizagem inerentes à escrita, observados durante a avaliação diagnóstica. Foram utilizadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)[4] e as metodologias ativas, no intuito de realizar uma ação pedagógica atualizada, a fim de promover engajamento e interação por parte dos estudantes.

Como o trabalho iniciou a partir das defasagens escritas, propuseram-se atividades principalmente de produção, correção e refacção textual. Para isso, pautou-se em Ruiz (2010). Serafini citado por Ruiz (2010) faz referência há três tipos de correção textual, sendo: indicativa, resolutiva e classificatória, conforme já explicitamos anteriormente. Ruiz (2010) aponta, ainda, que existe a correção e refacção textual na perspectiva de correção textual-interativa por meio de questionamentos, apontamentos e comentários. Sendo que o professor escreve

[4] O termo TDIC significa Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Representam o conjunto de ferramentas, sistemas e mídias — como internet e dispositivos móveis — que integram pessoas e ambientes para facilitarem o processamento, armazenamento e troca de informações, aprimorando a comunicação e a difusão de conhecimento, tanto na educação quanto na sociedade.

bilhetes textuais, na produção do estudante, de acordo com o tipo de correção que se pretende realizar.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada em uma cidade de quase 200 mil habitantes, denominada Sinop, que se localiza na região Centro-Oeste do Brasil, no Norte de Mato Grosso, com uma turma do 7ª ano, em uma escola pública pioneira na cidade, a escola estadual Rosa dos Ventos, fundada em 14 de fevereiro de 1991, sob o Decreto nº 3.119/91, cuja entrada principal se pode ver na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Entrada principal da Escola Estadual Rosa dos Ventos



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora.

A escola atende do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, funciona nos períodos matutino e vespertino, atualmente trabalha com uma média de 720 estudantes, distribuídos em 24 turmas, com média de 30 alunos cada.

Conta com o atendimento de Sala de Recursos Multifuncionais[5] , Projeto

[5] A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço físico em escolas comuns equipado com materiais, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta com um professor especializado para atender estudantes que possuem laudo de deficiência (física, intelectual, auditiva ou múltiplas) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Também são atendidos estudantes que não possuem laudo, mas que atendam os requisitos de uma avaliação biopsicossocial e estudo de caso educacional. Os estudantes são atendidos no contraturno escolar.

Educart[6], Mediação Escolar[7] e Equipe Psicossocial nas Escolas[8], com atendimento presencial uma vez por semana.

O público, são estudantes advindos dos bairros próximos e também de bairros periféricos. Muitos estudantes pertencem a famílias de baixa renda, se deparam com a falta de alimentos e produtos pessoais básicos.

Há uma grande rotatividade de estudantes na escola, pois muitas famílias dependem de aluguel para morar, tendo que se mudar com frequência, o que dificulta realizar uma intervenção pedagógica a longo prazo com resultados mais promissores no processo de aprendizagem.

3.3 Instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica

Apresenta-se aqui a realidade de aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa. Com base na avaliação diagnóstica realizada no ano anterior ao desenvolvimento do estudo, evidenciaram-se as necessidades interventivas para a criação de uma proposta que atendesse à demanda da turma no desenvolvimento das competências linguísticas estipuladas para essa fase.

Um dos instrumentos de avaliação diagnóstica foi a Avaliação Processual do Sistema Estruturado de Ensino da Fundação Getulio Vargas (FGV), referente ao primeiro bimestre de 2024, que identificou as principais defasagens dos estudantes referentes às habilidades de produção textual escrita, visto que a pesquisa pretendia focar, dentre os eixos de ensino da Língua Portuguesa, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), que são Oralidade, Leitura, Escrita (produção textual) e Análise Linguística/Semiótica, no eixo da Escrita (produção textual).

O Sistema Estruturado de Ensino da FGV é o sistema implantado pelo governo do estado de Mato Grosso, que visa melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes a longo prazo. De acordo com o referido documento, o seu objetivo é:

---

[6] O Projeto Educarte acontece no contraturno, integrando a arte, cultura e esportes. Oferece oficinas como música, dança, teatro, artesanato, judô e futebol, visando o desenvolvimento integral, criatividade e valorização da cultura.

[7] O Projeto Mediação Escolar visa transformar conflitos em aprendizado, utilizando a autocomposição e a escuta ativa para promover a cultura de paz e reduzir a violência. Implementa práticas restaurativas, como círculos de diálogo e formação de alunos mediadores, melhorando o clima escolar e reduzindo ocorrências.

[8] O projeto Equipe Psicossocial Pedagógico nas Escolas visa integrar profissionais de psicologia e serviço social ao cotidiano escolar para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo: Implementar o Sistema Estruturado de Ensino na rede estadual de Mato Grosso visando a elevação dos resultados educacionais do estado em todas as etapas e modalidades, por meio da atuação integrada em cinco eixos: adequação e produção de material didático, avaliações sistemáticas, formação continuada de educadores, implantação de plataforma educacional e adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem.[9]

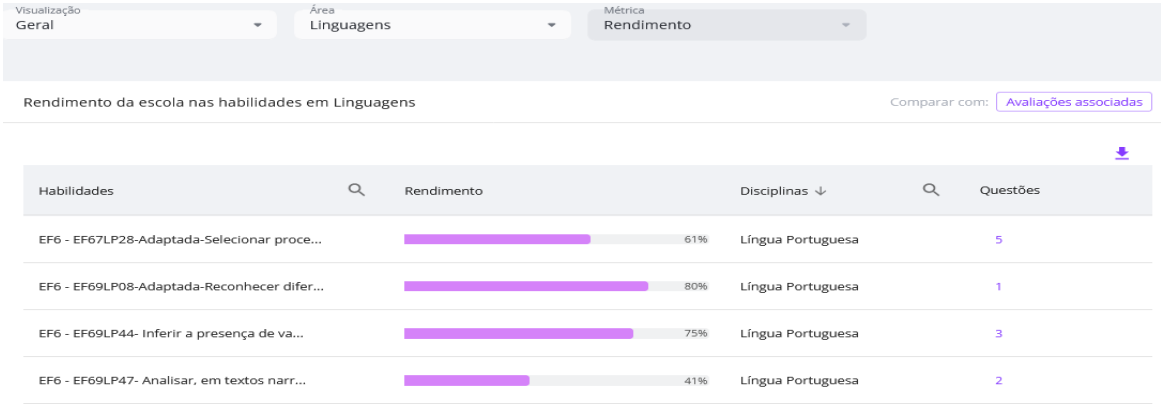
Apresenta-se, logo abaixo, o resultado da Avaliação Processual do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) - 1º bimestre de 2024, do 6º ano do Ensino Fundamental, disponível na plataforma Plurall[10], em que todos os estudantes da rede estadual de ensino de Mato Grosso devem fazer uma avaliação bimestral:

Figura 2: Tabela com a porcentagem de rendimento dos estudantes na Avaliação Processual SEE - 1º bimestre/2024 - 6º ano EF



Fonte:https://resultadoavaliacoes.plurall.net/SKILLS/SCHOOL/GENERAL/AREAS/3be27639-47e9-47ea-ab88-01513778ecb6/EFFICIENCY?examId=33a585e6-0870-43fa-b0c2-d15e3979067b&entityId=a96d8e7e-3348-42cd-b9ac-6f59069557fd&discipline=all .

Figura 3: Tabela com a porcentagem de rendimento dos estudantes na Avaliação Processual SEE - 1º bimestre/2024 - 6º ano EF



[9] Disponível em: https://dgpe.fgv.br/projeto/sistema-estruturado-de-ensino-do-mato-grosso . Acesso em: 20 de abr. de 2024.

[10] Plurall é uma ferramenta digital educacional disponibilizada à rede estadual de ensino de Mato Grosso, disponível em https://home.plurall.net/, com acesso restrito ao uso do *e-mail* institucional de professores, estudantes e gestores escolares. Essa plataforma propõe-se a reunir conteúdo e ferramentas digitais da educação básica para promover a transformação digital, facilitar a gestão pedagógica e potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: https://resultadoavaliacoes.plurall.net/SKILLS/SCHOOL/GENERAL/AREAS/3be27639-47e9-47ea-ab88-01513778ecb6/EFFICIENCY?examId=33a585e6-0870-43fa-b0c2-d15e3979067b&entity Id= 96d8e7e-3348-42cd-b9ac-6f59069557fd&discipline=all .

As tabelas acima apresentam as habilidades avaliadas, juntamente com o percentual de rendimento obtido pelos estudantes em cada uma delas. Na primeira habilidade “EF06LP04 - Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.” nota-se um ótimo desempenho, com 76% de consolidação pela turma. Esse aproveitamento indica que a base conceitual sobre as classes de palavras está bem estabelecida, permitindo que os estudantes identifiquem formas verbais e nominais isoladas com segurança.

Contudo, a segunda habilidade “EF06LP06 - Empregar as regras de concordância nominal e verbal” está com uma defasagem exacerbada, pois apenas 24% dos estudantes obtiveram êxito. Tal discrepância revela que, embora o estudante reconheça a classe gramatical, ainda não domina a relação de dependência entre as palavras na construção da frase e como se articula.

Os estudantes apresentaram um rendimento de 61% na habilidade EF67LP28 (Adaptada), que consiste em selecionar procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos, gêneros e suportes (como romances infantojuvenis, contos, lendas, crônicas, poemas, entre outros). Na habilidade EF69LP08 (Adaptada) — “Reconhecer diferentes gêneros textuais” — o rendimento foi de 80%, o que demonstra que a maioria dos alunos já identifica os gêneros trabalhados.

Já na habilidade “EF69LP44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”, igualmente 80% dos estudantes demonstraram estar com a referida habilidade desenvolvida.

A análise detalhada dos resultados obtidos revela um cenário de contrastes significativos no desempenho acadêmico das turmas. No que tange à competência de leitura e análise literária, na habilidade (EF69LP47) que propõe:

> Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de

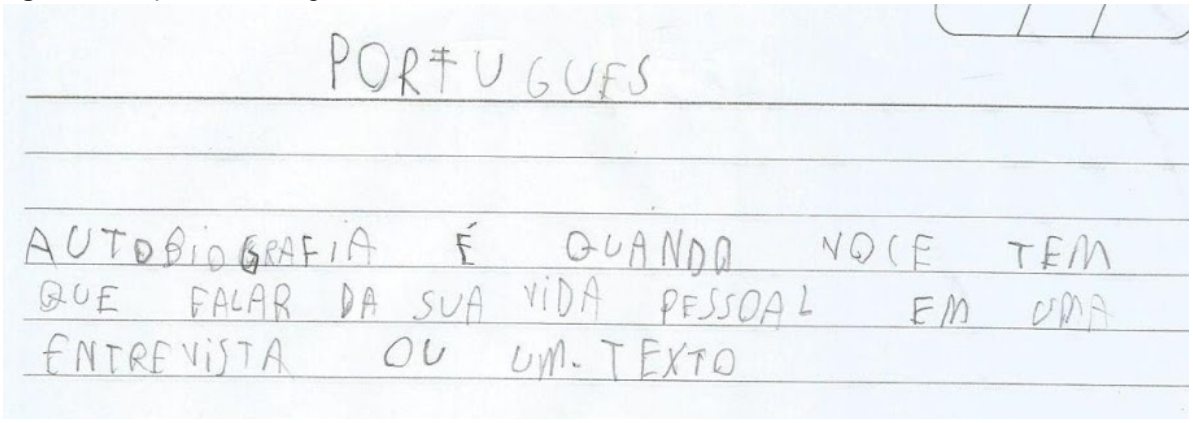
> composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (Mato Grosso, 2018, p. 119).

Nesse contexto, a turma apresentou um índice crítico de defasagem: apenas 41% dos estudantes demonstraram êxito ao identificar elementos estruturais complexos, como a articulação do tempo narrativo, as escolhas lexicais e os efeitos de sentido gerados pelos diferentes focos narrativos. Esse dado sinaliza uma dificuldade acentuada na percepção da narrativa como um sistema de engrenagens, no qual o léxico e a gramática operam conjuntamente para construir espaços físicos e psicológicos.

Complementando o diagnóstico, foi utilizada como ferramenta de sondagem qualitativa uma produção textual. A professora solicitou aos estudantes que respondessem à pergunta: O que é autobiografia? A maioria dos alunos, como já era esperado, não sabia do que se tratava.

A seguir, a título de ilustração, são elencadas algumas respostas dos estudantes.

Figura 4: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante A[11]

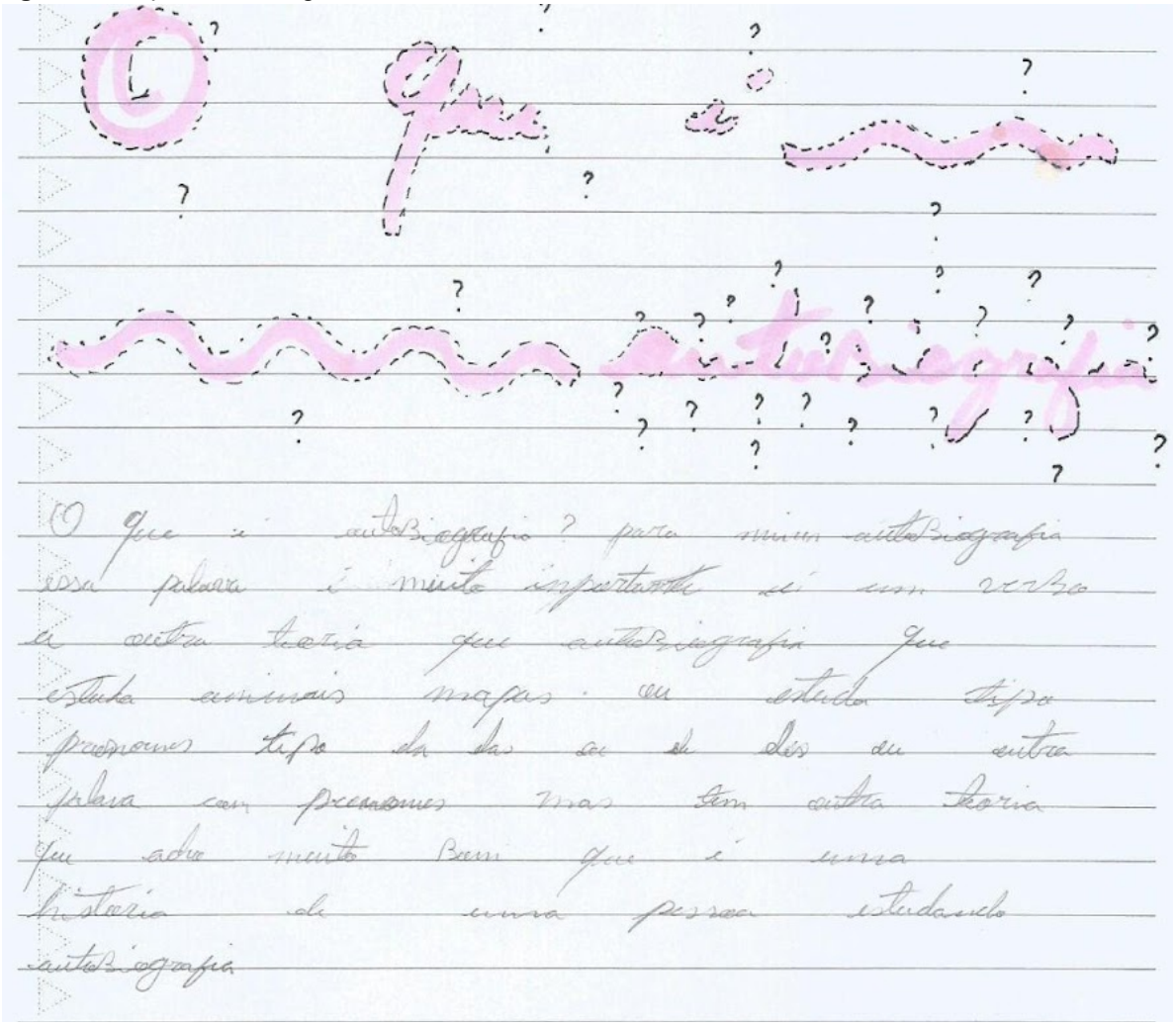


[11] Para manter o anonimato dos discentes, serão chamados de Estudante A, B, C e assim sucessivamente.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Na produção, o estudante A demonstrou ter noção do que se tratava o gênero textual em questão; no entanto, evidenciaram-se várias habilidades que ainda não foram desenvolvidas, podendo-se destacar as relacionadas à ortografia, acentuação e pontuação.

Figura 5: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante B



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

O estudante B levanta várias hipóteses do que é autobiografia, sendo que a última seria a definição mais apropriada. Evidenciaram-se, na produção, vários problemas de escrita, como, paragrafação, equívocos ortográficos e ausência de pontuação.

Figura 6: O que é autobiografia, de acordo com o Estudante C



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Já o estudante C tem a compreensão do gênero textual autobiografia como um objeto totalmente desconhecido. Evidenciou-se que ele fez uma análise da nomenclatura associando-a à geografia. Observam-se na escrita equívocos ortográficos.

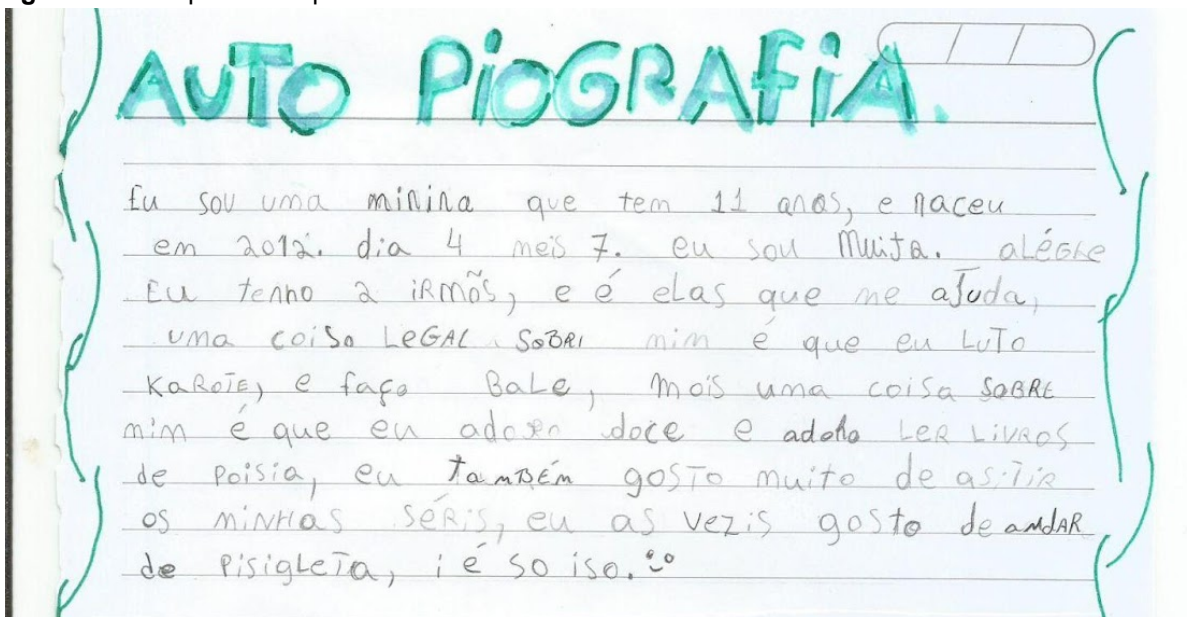
Posteriormente, a professora explicou que se tratava de um gênero textual e os convidou a produzi-lo, mesmo que não tivessem passado ainda por um ensino

sistematizado deste gênero, pois a intenção, no momento, era obter um produto escrito por parte dos estudantes, para que se pudesse evidenciar o nível atual de escrita e não a estrutura textual.

Alguns conseguiram atender à solicitação e escrever de acordo com as características pertinentes ao gênero textual em questão, no entanto, mesmo nos que conseguiram escrever o texto de acordo com o solicitado, observaram-se diversos problemas de escrita, o que exige um planejamento de ensino e aprendizagem focado nas habilidades cognitivas pretendidas.

A seguir, a título de ilustração, elencam-se alguns textos produzidos pelos estudantes. Neles, não se analisa a apropriação da estrutura do gênero, mas sim questões relacionadas à estrutura da língua.

Figura 7: Texto produzido pelo Estudante A[12]


AUTO PIOGRAFIA.

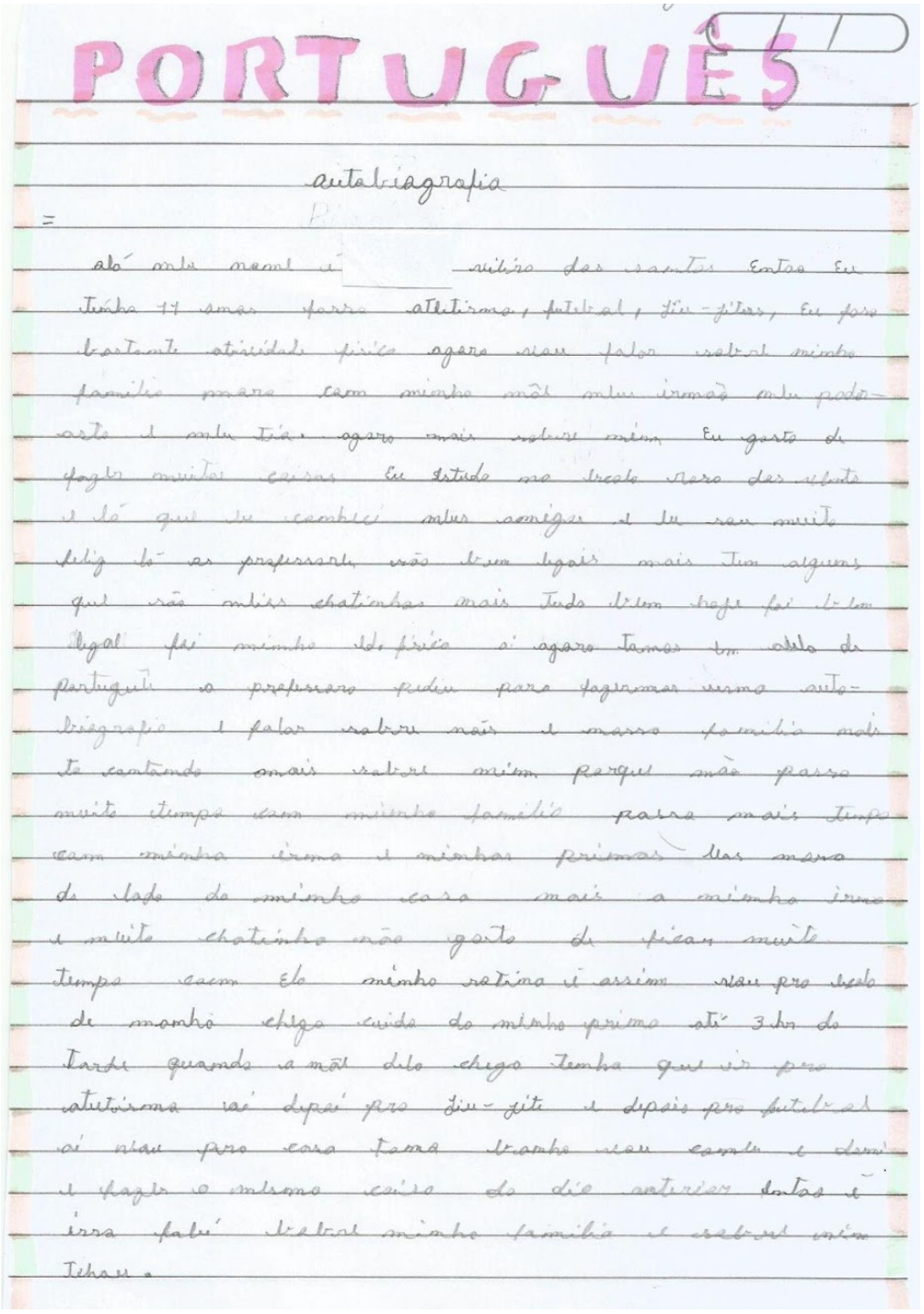
Eu sou uma minina que tem 11 anos, e naceu em 2012. dia 4 meis 7. eu sou Muito. alégre Eu tenho 2 iRMÃS, e é elas que me ajuda, uma coiso LeGAL SOBRI mim é que eu LuTo KaRoTe, e faço BaLe, mois uma coisa SOBRE mim é que eu adoro doce e adoro LeR LiVROS de Poisia, eu TAMBÉM GOSTO muito de asistir os minHas SÉRIS, eu as vezis gosto de andAR de Pisigleta, i é so iso.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Na produção do estudante A, constatou-se o cumprimento da proposta quanto ao gênero. Contudo, outros critérios avaliados revelam falhas ortográficas, de pontuação e dificuldade com a letra cursiva.

Figura 8: Texto produzido pelo estudante B

[12] Para manter o anonimato dos discentes, serão chamados de Estudante A, B, C, e assim sucessivamente.



PORTUGUÊS

autobiagrafia

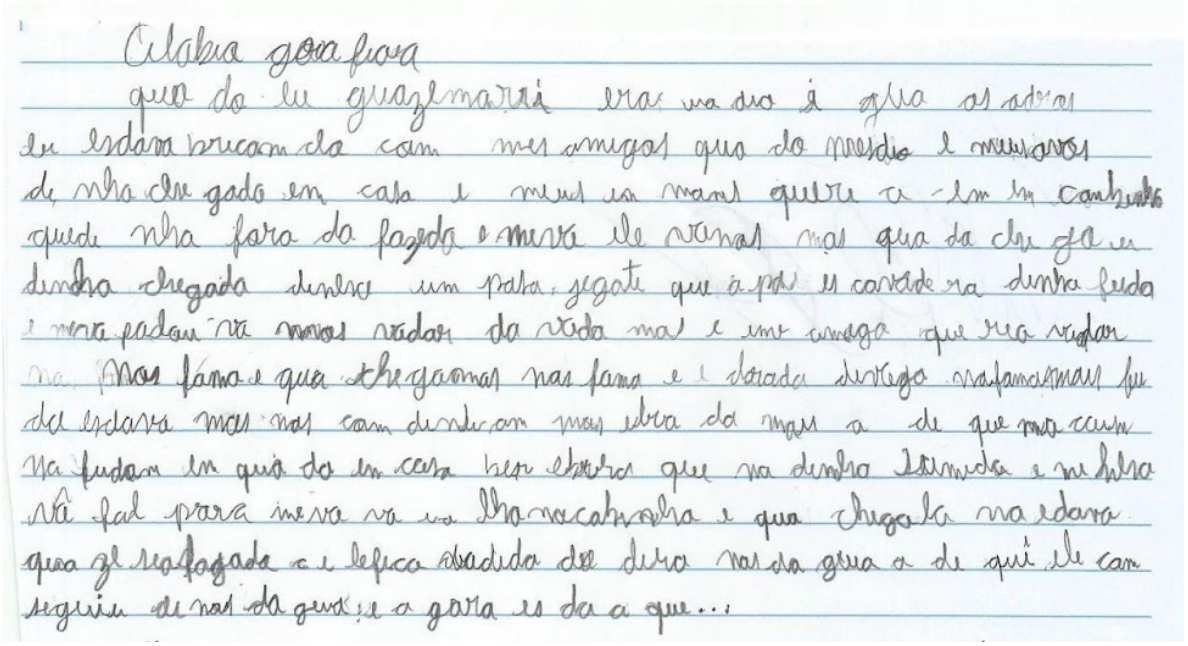
olá mds nome é [redacted] nível das santas Então Eu tenho 11 anos Gosto atletismo, futebol, Jiu-jítsu, Eu gosto bastante atividade física agora vou falar sobre minha família mora com minha mãe meu irmão meu padrasto e meu tio. agora mais sobre mim Eu gosto de fazer muitas coisas Eu estudo no Irmão Nero das vinte e tal que eu comecei meus amigos e fui vou muito feliz lá os professores são bem legais mais Tem alguns que são meio chatinhos mais Tudo bem hoje foi bem legal foi minha 1ª física aí agora Temos um título de Português o professor pediu para fazermos uma autobiografia e falar sobre mim e minha família mas tô contando mais sobre mim Porque não passo muito tempo com minha família Gosto mais tempo com minha irmã e minhas primas Das mesa do lado do minha casa mais a minha irmã e muito chatinha não gosto de ficar muito tempo com Ela minha rotina é assim vou pro treino de manhã chego cedo do minha prima até 3 hr da Tarde quando a mãe dela chega tenho que ir pro atletismo vai depois pro Jiu-jitsu e depois pro futebol aí vou pro casa toma banho vou comer e dormi e fazer o mesmo coisa do dia anteriores todos é issa fabi futebol minha família e sobre mim Tchau.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

O estudante B produziu o texto atendendo às características do gênero solicitado. No que tange à coesão, coerência, concordância verbal e nominal, ficou evidente que tais habilidades ainda não estão totalmente desenvolvidas. Na questão da paragrafação, acentuação e pontuação, o estudante apresenta grande defasagem. Observa-se também que falta-lhe o conhecimento de quando usar a letra maiúscula no texto, iniciando, muitas vezes, o parágrafo e os nomes próprios

com letra minúscula e colocando letra maiúscula no meio das palavras.

Figura 9: Texto produzido pelo estudante C



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao analisar a produção do estudante C, evidenciou-se que pode ser considerado semianalfabeto, pois apresenta muitas dificuldades na escrita, não escreve adequadamente muitas palavras do texto, sendo impossível compreender a maioria delas. Apresenta problemas na paragrafação, acentuação, pontuação, coerência e coesão. Também as habilidades relacionadas às concordâncias verbal e nominal não estão formadas.

Como foi mostrado nos textos que serviram de exemplos para evidenciar os diversos desafios apresentados na turma de 6º ano, pode-se ressaltar ainda que a maioria dos estudantes se encontrava nos níveis de escrita dos estudantes aqui exemplificados através de suas produções. As atividades propostas basearam-se nas diretrizes do Material Estruturado[13] , focando no ensino do gênero autobiografia para estudantes do 7º ano.

[13]O Material Estruturado, parte do **Sistema Estruturado de Ensino (SEE-MT)**, é composto por: apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores. Trata-se de uma iniciativa estratégica da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) desenvolvida em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). A sua importância reside na padronização do ensino, na recomposição da aprendizagem pós-pandemia e na melhoria dos índices educacionais do estado.

3.4 Itinerário Didático como instrumento metodológico

Dando início às atividades de desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a proposta do Itinerário Didático que gerou dados em todo o processo de intervenção do trabalho com os gêneros selecionados - biografia, entrevista e autobiografia.

O Itinerário Didático, conforme Dolz, Lima e Zani (2020), foca no Gênero Textual, tendo-o como eixo central, mas ampliando as possibilidades de exploração ao considerar a historicidade dos textos e novas práticas de linguagem em ambientes variados. Também tem como forte característica a Multimodalidade e a Transposição, fazendo uso de vários modos de comunicação simultâneos para construir sentido e também passando uma mensagem de um sistema para outro, articulando atividades sistemáticas para desenvolver capacidades de linguagem específicas (como as de leitura, produção e performance oral) de forma progressiva e não linear, buscando uma aprendizagem mais completa e situada para o estudante.

A organização do Itinerário Didático se dá por meio de ateliês, em que o desenvolvimento processual metodológico ocorre com propostas de atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura, escrita, análises linguísticas e produção oral e escrita em que cada etapa deve ser avaliada continuamente.

Por isso, “[...] é imprescindível que o Itinerário possibilite a articulação entre atividades de leitura e compreensão com atividades de análise do gênero e de produção oral e escrita” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 260). Essa organização de trabalho favorece a contextualização sociocultural, levando o estudante a sentir-se protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, de modo a inferir valores que fortalecem o fazer pedagógico.

Como anunciado anteriormente, todo o processo proposto no Itinerário Didático teve como produto final a produção de autobiografia dos estudantes. No que se refere à produção, vale ressaltar que foi um trabalho delicado, que envolveu cuidado ao instigar os fatos ocorridos na vida de cada um deles, pois bem sabe-se que uma história de vida envolve lembranças boas, mas também ruins, e para isso foi necessária muita prudência por parte da professora-pesquisadora ao instigar a escrita.

Desta forma, para a contextualização das histórias de vidas, contadas por seus protagonistas, a partir das narrativas de crianças que têm pouco tempo vivido, mas muito a ser contado, teve-se muito cuidado e sensibilidade, ao mediar o processo de produções escritas autobiográficas dos estudantes.

Isso posto, utilizaram-se, nessa proposta pedagógica, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que se configuram, na BNCC (2017), como recursos essenciais para dar suporte ao ensino e aprendizagem. Santos (2009) menciona que na contemporaneidade saber utilizar as tecnologias digitais é fundamental, pois tal habilidade contribui na promoção do indivíduo à inserção social, visto que o uso das TDIC está em todos os espaços. Segundo o autor, está-se vivendo em uma "[...] cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais." (Santos, 2009, p. 5658).

Assim, durante o desenvolvimento das atividades que compõem o Itinerário Didático, as TDIC foram utilizadas como recurso metodológico para potencializar o percurso de pesquisas, trocas, experiências, autoavaliação e produções escritas dos estudantes. Desta forma, utilizaram: Televisão e *notebook* - para reproduzir vídeos, áudios, textos e imagens; *Chromebooks* - para realizar pesquisas, escrever textos, realizar atividades em plataformas digitais; celulares - para gravar vídeos ou áudios e realizar pesquisas; plataforma Plurall - para realizar atividades e produzir textos; *Scanner* - para digitalizar fotos e desenhos; mídias digitais, como: *blogs* e *sites* para publicar as produções.

O Itinerário Didático planejado com 19 Ateliês, que será apresentado a seguir, foi desenvolvido com os estudantes matriculados na turma do 7º ano "A" de 2025.

1º Ateliê - Apresentação da Situação	
Habilidade	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Apresentar aos estudantes a proposta de intervenção didática; ● Realizar uma dinâmica (Você me conhece?); ● Desenvolver habilidades de expressar-se oralmente através de roda de conversa (O que se espera do trabalho?).

Atividades	1. Apresentar aos estudantes o trabalho que será realizado a partir dos gêneros biografia, entrevista e autobiografia, com a finalidade de produzir uma autobiografia. 2. Realizar uma dinâmica que consiste em desafiar os estudantes a escreverem sobre si, sem se identificarem. Para isso utilizar um tópico-guia, assim descrito: Idade; local de nascimento; o que gosta de fazer nas horas vagas; filmes, esportes, livros, brincadeiras, comidas favoritas; sonhos; pessoas que admiram; animal de estimação. Entregar uma folha de papel A4 em branco, na qual eles poderão escrever sobre si por meio de linguagem verbal ou não-verbal. As produções deverão ser colocadas em uma caixinha, embaralhadas. Posteriormente, cada estudante deverá pegar uma produção e tentar adivinhar quem é o colega descrito. Se acertar o estudante apontado, deverá lhe dar um abraço, se não, este irá lhe virar as costas e o estudante que for o autor da descrição deverá ir até o estudante que estiver tentando adivinhar e lhe dar um abraço, pegando o papel contendo a sua produção. 3. Após a dinâmica as produções deverão ser recolhidas, com a finalidade de auxiliar no diagnóstico das lacunas de aprendizagem da habilidade de produção escrita. 4. Para finalizar, organizar os estudantes em círculo para dizerem o que sentiram com a atividade e o que esperam do trabalho proposto.
Recursos Didáticos	Televisor, *notebook*, papel A4, lápis, borracha e caneta.
Avaliação	A avaliação deve ser diagnóstica, pois serão avaliados os conhecimentos prévios que os estudantes apresentaram diante do trabalho proposto.

2º Ateliê - Leitura de Biografias	
Habilidades	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo- poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, *cineclubes*, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay,* detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Solicitar a leitura da biografia da escritora Malala; ● Conhecer a biografia de Anne Frank e da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus; ● Compreender a estrutura e características do gênero biografia; ● Desenvolver habilidades de expressar-se oralmente mediante uma roda de conversa; ● Escrever uma resenha.
Atividades	1. Utilizar nesta aula a metodologia ativa “Sala de aula invertida”, em que os estudantes deverão fazer a leitura em casa da biografia “Malala, a menina que queria ir para a escola", de

	Adriana Carranca (Companhia das Letrinhas). Disponível em: https://pt.slideshare.net/VanessaThopp/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola 2. Apresentar uma vídeoaula para explicar o que é uma biografia, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-ZIR7ejFcQ e também apresentar a biografia de uma escritora brasileira:"Carolina Maria de Jesus", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6P_q9O3VtIU e de Anne Frank, disponível em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/ 3. Organizar uma roda de conversa para contextualizar a biografia lida, com as duas biografias apresentadas no televisor, com a estrutura e características do gênero discursivo "biografia". 4. Para finalizar a aula, de forma a sistematizar os conhecimentos construídos e também como metodologia adotada para desenvolver a escrita e produção textual, escrever uma resenha, produzida coletivamente, a fim de tomar nota da aula, observando as características do gênero estudado e também a interpretação da biografia lida e as apresentadas na aula. Durante a atividade de produção, trabalhar os desafios de aprendizagem apresentados durante a avaliação diagnóstica, sendo: coesão, coerência, concordância verbal e nominal, uso adequado da letra maiúscula, paragrafação, acentuação, pontuação, ortografia correta das palavras. Além das características e estrutura do gênero textual produzido. Essa atividade se materializa de forma contextualizada na produção textual, quando, ao tecer o texto produzido, deverão ocorrer as explicações do que está sendo escrito quanto às análises linguística e semiótica da Língua Portuguesa padrão.
Recursos Didáticos	Televisor, *notebook* e quadro de vidro.
Avaliação	A avaliação deve ser processual, pois será avaliado o processo na construção dos saberes pertinentes às habilidades destacadas.

3º Ateliê - Produzindo Entrevistas	
Habilidades	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.

	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Sistematizar a estrutura e características do gênero entrevista; ● Assistir entrevistas; ● Produzir entrevista.
Atividades	1 Explicar o que é o gênero entrevista. Com o suporte do televisor, assistir vídeos explicativos sobre como fazer uma entrevista e algumas entrevistas, disponíveis nos *links:* https://www.youtube.com/watch?v=rL6MxLxpJew,https://www.youtube.com/watch?v=6Dj P-iHNbRU,https://www.youtube.com/watch?v=Ey_3GSKc WXc. 1. Organizar os estudantes em grupos de 3 ou 4 integrantes, que deverão escolher uma pessoa da comunidade ou da cidade de Sinop, que eles gostariam de conhecer a história de vida e entrevistar. As entrevistas deverão ser gravadas, através de um sistema de áudio ou vídeo. Para realizarem a entrevista, deverão seguir o roteiro que se encontra no anexo A.
Recursos Didáticos	Televisor, *notebook*, quadro de vidro, papel A4 e celular.

Avaliação	A avaliação será processual, pois se pretende avaliar a participação e desempenho dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

4º Ateliê - Socializar Entrevistas	
Habilidades	EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ *redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinéticos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Duração	4 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Apresentar as entrevistas produzidas; ● Desenvolver habilidades de expressar-se oralmente através de roda de conversa.
Atividades	1. Apresentar as entrevistas produzidas pelos grupos para os demais estudantes da turma com suporte do televisor e *notebook*. 2. Organizar uma roda de conversa para socialização dos conhecimentos constituídos.
Recursos Didáticos	Televisor, *notebook* e celular.
Avaliação	A avaliação deve ser processual, pois os estudantes serão avaliados de diversas formas, como: Elaboração da entrevista apresentada, apresentação do trabalho, interação e participação nas atividades.

5º Ateliê – Autoavaliação

Habilidades	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. (EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva,

	palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, *pastiches, trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Objetivo de aprendizagem	● Produzir uma autoavaliação sobre os conhecimentos produzidos no processo.
Atividade	1. Com o suporte da plataforma Plurall, os estudantes responderão um questionário autoavaliativo, que se encontra disponível no anexo B.
Recursos Didáticos	*Chromebook* e plataforma Plurall.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois tem a finalidade de destacar as habilidades que foram consolidadas durante o processo de ensino e aprendizagem com as atividades propostas, podendo, a partir desta, dar um *feedback* aos estudantes e fazer as intervenções necessárias.

6º Ateliê - Conhecendo o Gênero Autobiografia	
Habilidades	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for

	mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso. (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
Duração	5 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Entender o gênero discursivo autobiografia, sua organização composicional e as suas especificidades; ● Ler autobiografia; ● Interpretar texto autobiográfico; ● Produzir resumo.
Atividades	1 Utilizar nesta aula a metodologia ativa “Sala de aula invertida”, em que os estudantes farão a leitura em casa do livro “Diário de Anne Frank em quadrinhos”, disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://digitecavfx.pt/download/928/O%2520DIARIO%2520DE%2520ANNE%2520FRANK%2520-%2520Ari%2520Folman.pdf&ved=2ahUKEwjlraippfmGAxVXrZUCHZBKDokQFnoECEYQAQ&usg=AOvVaw0dSt-nes4BB3lqLpWLdI9z. O *link* poderá ser disponibilizado na plataforma Plurall, sendo que os estudantes deverão acessar com o seu *login* e senha para ter acesso à obra. 2 Organizar roda de conversa, quando socializaren a leitura realizada em casa. 3 De forma a sistematizar os conhecimentos construídos e também como metodologia adotada para desenvolver a produção textual escrita, produzir, coletivamente, um resumo. Durante a atividade, trabalhar os desafios de aprendizagem apresentados durante a avaliação diagnóstica, sendo: coesão, coerência, concordâncias verbal e nominal, uso adequado da letra maiúscula, paragrafação, acentuação, pontuação, ortografia correta das palavras. Além das características e estrutura do gênero textual produzido. Essa atividade se materializa de forma contextualizada na produção textual, quando, ao tecerem o texto produzido, fazer

	as explicações do que está sendo escrito quanto às análises linguística e semiótica da Língua Portuguesa padrão. 4 Responder na Sala de aula digital “Maestro” l perguntas de interpretação textual, conforme material disponível no anexo C. 5 Realizar as atividades de leitura, interpretação e contextualização do gênero autobiografia presentes no Material Estruturado, livro 1 do 7º ano, páginas 2 a 6 e 8 a 12.
Recursos Didáticos	Quadro de vidro, canetão, televisor, *notebook*, plataforma Plurall, papel, caneta, lápis, borracha.
Avaliação	A avaliação deve ser processual e formativa, pois algumas das atividades têm a finalidade de desenvolver as habilidades de produção textual inerentes ao gênero abordado, bem como as normas e regras da variedade formal da Língua Portuguesa, mas a última atividade tem a função de identificar os conhecimentos consolidados e os que necessitam ainda de intervenção pedagógica.

7º Ateliê - Produção e Refacção Autobiográfica	
Habilidades	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita*/redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Duração	4 aulas de 50 minutos.

Objetivos de aprendizagem	● Produzir texto autobiográfico; ● Reescrever autobiografia fazendo as correções e adequações necessárias.
Atividades	1 Para dar início à produção da autobiografia, pedir aos estudantes que leiam e realizem as atividades presentes no Material Estruturado, livro 1 do 7º ano, páginas 15 a 18; 2 Posteriormente, preencher uma ficha de produção textual que se encontra no anexo D; 3 Em uma folha de caderno, pedir aos estudantes que escrevam a primeira versão do texto autobiográfico de acordo com as informações colocadas na ficha de produção e considerando as informações solicitadas no anexo D, seguir um roteiro de produção textual e as características do gênero autobiografia; 4 Após a produção, entregar aos estudantes um guia de correção textual, bem como um dicionário de Língua Portuguesa para realizarem a revisão do texto. O guia encontra-se disponível no anexo E; 5 Para finalizar a revisão, solicitar que os estudantes reescrevam o texto, com as alterações necessárias observadas por eles. Em seguida, deverão entregar ao professor as duas produções, com a intenção de observar a progressão da escrita com a atividade de reescrita/refacção proposta.
Recursos Didáticos	*Notebook*, Televisor, papel A4, caderno, lápis, borracha, caneta e dicionário de Língua Portuguesa.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois terá a função de identificar as habilidades pertinentes que ainda não estão consolidadas, encontrando-se em desenvolvimento, necessitando de intervenção do professor.

8º Ateliê - Refacção Textual da 2ª Versão	
Habilidades	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando

	imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Duração	2 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Realizar a refacção da 2ª versão da produção autobiográfica; ● Desenvolver as habilidades de escrita pertinentes à Língua Portuguesa padrão.
Atividades	1. Para dar início à aula, organizar os estudantes em duplas para que realizem a correção da produção textual que eles fizeram. Utilizar a estratégia de correção de apontamentos proposta por Ruiz (2001). 2. Após a reescrita, os estudantes deverão entregar as duas versões ao professor.
Recursos Didáticos	*Notebook*, televisor, papel A4, caderno, lápis, borracha, caneta, dicionário de Língua Portuguesa.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois terá a função de identificar as habilidades pertinentes que ainda não estão consolidadas, encontrando-se em desenvolvimento, necessitando de intervenção do professor.

9º Ateliê -Refacção Textual da 3ª Versão	
Habilidades	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Duração	2 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Realizar a refacção da 3ª versão da produção autobiográfica; ● Desenvolver as habilidades de escrita pertinentes à Língua Portuguesa padrão.
Atividades	1. Entregar aos estudantes a 3ª versão das produções, para que eles, de forma individual, realizem as correções seguindo a estratégia de correção por bilhete de questionamentos. 2. Após a reescrita, os estudantes deverão entregar as duas versões à professora.
Recursos Didáticos	*Notebook*, Televisor, papel A4, caderno, lápis, borracha, caneta, dicionário de Língua Portuguesa.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois terá a função de identificar as habilidades pertinentes que ainda não estão formadas, encontrando-se em desenvolvimento, necessitando de intervenção do professor.

10º Ateliê – Autorretrato	
Habilidades	(EF69AR00.3MT) Considerar a Arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, exteriorização de sentimentos, e da revelação de intencionalidades. (EF69AR00.4MT) Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. (EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas,

	(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Produzir autorretrato; ● Desenvolver habilidades ilustrativas; ● Introduzir o conceito de autorretrato e diferenciar de retrato; ● Apresentar diferentes estilos de autorretratos de artistas como Frida Kahlo, Van Gogh e Rembrandt; ● Desenvolver habilidades de expressão e criatividade; ● Concluir a produção do autorretrato; ● Promover a troca e a apreciação do trabalho dos colegas; ● Refletir sobre o processo criativo e a autopercepção.
Atividades	1. Iniciar com perguntas sobre como eles se veem, quais características físicas e de personalidade gostariam de retratar. 2. Apresentar autorretratos de artistas famosos (Van Gogh, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral), focando nas diferentes formas e expressões, explorando como eles usaram cores, linhas e outros elementos para expressarem sentimentos e identidades. Utilizar o autorretrato de Van Gogh, presente na página 02 do livro 1 do Material Estruturado do 7º ano. 3. Pedir que os estudantes façam um rascunho das ideias para o seu autorretrato, escolhendo o que querem representar (físico, personalidade, gostos). 4. Os estudantes se observarão no espelho para detalhar feições, expressões e traços pessoais. 5. Tirar *selfies* de ângulos variados. Imprimir para usar como guia na criação de um autorretrato. 6. Em uma folha de papel A 4 desenhar o autorretrato.
Recursos Didáticos	Televisão, *notebook*, câmera fotográfica, celular, papel A4, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas e tinta guache.
Avaliação	A avaliação deve ser processual e formativa, visto que se pretende, durante o processo de criação, identificar as habilidades inerentes à produção não-verbal (desenho) que necessitem de intervenção e as que já estão consolidadas.

11º Ateliê - Autobiografia Ilustrada	
Habilidade	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os

	enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Duração	2 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Produzir desenhos autobiográficos; ● Desenvolver habilidades ilustrativas.
Atividades	1. Apresentar aos estudantes os vídeos “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Q27sBZTQF4, e “Murilo e sua autobiografia”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YstdZZB0p08. 2. Tecer comentário sobre as duas produções apresentadas, instigando os estudantes a realizarem também a ilustração da sua autobiografia. 3. Entregar aos estudantes algumas folhas de papel A4 para que eles façam ilustrações autobiográficas. 4. Após finalizar, os estudantes deverão entregar as produções ao professor para serem escaneadas para uso posterior.
Recursos Didáticos	Televisão, *notebook*, papel A4, lápis, borracha e lápis de cor.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, visto que se pretende, durante o processo de criação, identificar as habilidades inerentes à produção não-verbal (desenho) que necessitem de intervenção e as que já estão consolidadas.

12º Ateliê - Refacção Textual da 4ª Versão	
Habilidade	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a

	relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Duração	4 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Realizar a refacção da 4ª versão da produção autobiográfica; ● Desenvolver as habilidades de escrita pertinentes à Língua Portuguesa padrão.
Atividades	1. Realizar a reescrita textual das produções que ainda necessitam de intervenção. Para isso, com o consentimento prévio dos alunos, os textos devem ser escaneados e projetados para uma leitura integral. Em seguida, a turma fará, de forma coletiva, as modificações necessárias no quadro de vidro. 2. O autor da autobiografia corrigida deverá transcrevê-la em uma folha de caderno e entregá-la ao professor.
Recursos Didáticos	*Notebook*, Televisor, papel A4, caderno, lápis, borracha, caneta, dicionário de Língua Portuguesa, quadro de vidro e canetão.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois terá a função de identificar as habilidades pertinentes que ainda não estão formadas, encontrando-se em desenvolvimento, necessitando de intervenção do professor.

13º Ateliê - Escrita Digital da Autobiografia	
Habilidade	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Duração	4 aulas de 50 minutos.

Objetivos de aprendizagem	● Realizar a escrita digital da produção autobiográfica; ● Desenvolver as habilidades de escrita pertinentes à Língua Portuguesa padrão.
Atividade	1. Com o uso dos *chromebooks*, solicitar aos estudantes que digitem as autobiografias em um documento da plataforma Plurall.
Recurso Didático	*Chromebooks.*
Avaliação	A avaliação deve ser processual, pois se pretende avaliar a participação e desempenho dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

14º Ateliê - Organização da Autobiografia Digital	
Habilidade	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
Duração	4 aulas de 50 minutos.
Objetivo de aprendizagem	● Produzir texto multimodal.
Atividade	1. Com o uso dos *chromebooks* será solicitado aos estudantes que organizem as autobiografias digitalizadas, podendo inserir fotos digitalizadas e também os desenhos autobiográficos que eles produziram.
Recursos Didáticos	*Scanner, notebook, chromebook* e plataforma Plurall.

Avaliação	A avaliação deve ser processual, pois se pretende avaliar a participação e desempenho dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

15º Ateliê - Refacção das Autobiografias Digitais	
Habilidades	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Duração	6 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Fazer as adequações necessárias às produções digitais; ● Corrigir as produções digitais utilizando a abordagem de correção textual-interativa.
Atividades	1. Previamente, o professor deve fazer uma revisão das autobiografias digitais produzidas. Abrir cada uma das produções, fazendo a leitura delas, observando se ainda apresentam alguma inconsistência textual e realizando a refacção através da abordagem de correção textual-interativa. Observar a estética em relação ao texto verbal e os não-verbais. 2. No *chromebook,* os estudantes devem acessar a sua produção e realizar as adequações solicitadas. 3. Com os suportes do televisor e *notebook*, acessar cada uma das produções, realizando as adequações necessárias em conjunto com a turma.
Recursos Didáticos	*Scanner, notebook*, televisor, *chromebook* e plataforma Plurall.
Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois terá a função de identificar as habilidades pertinentes que ainda não estão formadas,

	encontrando-se em desenvolvimento, necessitando de intervenção por parte do professor.

16º Ateliê - Escolha do Nome do *E-book* Autobiográfico	
Habilidades	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Duração	1 aula de 50 minutos.
Objetivo de aprendizagem	● Escolher o título do *e-book.*
Atividades	1. Explicar aos estudantes a importância da escolha do título(nome) do *e-book.* 2. Entregar a cada estudante um papel para que criem um título e o escrevam. 3. Recolher os papéis com o título criado por cada estudante e escrevê-los no quadro de vidro. 4. Fazer uma seleção dos títulos criados, sendo que os estudantes deverão analisar cada um e, por meio de votação aberta, decidir se deverá sair da escolha ou permanecer nela. 5. De forma individual, os estudantes deverão fazer uma escolha secreta de um dos títulos que ainda permaneceu como opção, escrevendo-o em um papel. O professor deve recolher os papéis e apresentar os votos com o resultado final.
Recursos Didáticos	Folha de papel A4, caneta, quadro de vidro e canetão.
Avaliação	A avaliação será processual, pois se pretende avaliar a participação e desempenho dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.

17º Ateliê - Criação do *Ebook*

Habilidades	(EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay,* detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, *videoclipe, fanclipe, show,* saraus, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos. (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger (vlogueiro*) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web* 2.0,que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Duração	6 aulas de 50 minutos.

Objetivo de aprendizagem	● Produzir um *e-book* com as autobiografias produzidas pelos estudantes.
Atividades	1. O professor deve acessar a plataforma Livros Digitais, com acesso pelo *link*: https://www.livrosdigitais.org.br/, utilizando o *notebook* e televisor. 2. Criar o *e-book* em conjunto com a turma, copiando os textos e desenhos produzidos presentes nos arquivos individuais da plataforma Plurall.
Recursos Didáticos	*Notebook*, televisor, plataforma Plurall.
Avaliação	A avaliação será formativa, pois tem a finalidade de destacar as habilidades que foram consolidadas durante o processo de ensino e aprendizagem com as atividades propostas, podendo, a partir desta, dar um *feedback* aos estudantes e fazer as intervenções necessárias.

18º Ateliê - Publicação e Divulgação do *E-book* Autobiográfico	
Habilidade	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots, jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web* 2.0,que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Duração	6 aulas de 50 minutos.
Objetivos de aprendizagem	● Publicar o *e-book* autobiográfico criado com as autobiografias dos estudantes.

	● Divulgar o *e-book* autobiográfico.
Atividades	1. Publicar o *e-book* no *site* “Livros Digitais” no endereço eletrônico: https://www.livrosdigitais.org.br/ e também no *blog* e *site* da escola. 2. Após a publicação, apresentar juntamente com a turma o produto final do trabalho para a comunidade escolar por meio de um evento organizado pela escola para tal fim.
Recursos Didáticos	*Notebook,* televisor, celular, mídias digitais.
Avaliação	A avaliação será formativa, visando evidenciar as habilidades que foram consolidadas com as atividades propostas.

19º Ateliê - Relato Final	
Habilidades	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay,* detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Duração	2 aulas de 50 minutos.
Objetivo de aprendizagem	● Produzir um relato sobre a experiência vivenciada no trabalho com o gênero autobiografia.
Atividade	1. Com o suporte da plataforma Plurall, os estudantes devem produzir um relato contando sobre a sua experiência em produzir uma autobiografia que originou a publicação de um *e-book.* Sugerir que eles falem sobre todo o processo ocorrido, os ateliês e as aprendizagens construídas.
Recursos Didáticos	*Chromebook* e plataforma Plurall.

Avaliação	A avaliação deve ser formativa, pois tem a finalidade de destacar as habilidades que foram consolidadas durante o processo de ensino e aprendizagem com as atividades propostas, podendo, a partir desta, dar um *feedback* aos estudantes e fazer as intervenções necessárias.

4 RELATOS DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção descreve episódios do Itinerário Didático desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica, bem como os resultados obtidos, analisados à luz da fundamentação teórica estudada.

4.1 O desenvolvimento do Itinerário Didático

O percurso trilhado no desenvolvimento da pesquisa permitiu a geração de textos autobiográficos iniciais que serviram como material para o trabalho com a refacção textual até se chegar na produção final, sendo estes utilizados para a confecção do *e-book*. Desta forma, os dados foram gerados no decorrer do desenvolvimento de todo o processo da pesquisa-ação e do Itinerário Didático.

Em cada fase trabalhada, avaliou-se a necessidade de reajustá-la ou não para a próxima ação planejada. Avaliou-se também se as ações interventivas planejadas no Itinerário Didático eram adequadas ou suficientes, ou se necessitavam de reajuste em alguma delas, ou acrescentar outras, pois todo planejamento docente, é cabível de mudanças quando necessário. Para tanto, o ato de planejar, no sentido amplo, engloba, não só os resultados esperados, mas também os inesperados. Nesse sentido, Libâneo afirma que o planejamento é:

> [...] um processo de racionalização, organização, coordenação da ação docente de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade, evite a improvisação e a rotina. Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação. (Libâneo, 1994, p. 222-223).

Desta feita, inicia-se aqui a descrição e a interpretação dos desdobramentos dos ateliês do Itinerário Didático, bem como as impressões e análises que foram sendo formuladas durante o processo.

É importante ressaltar que a pesquisa proposta teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e consta na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 87493425.5.0000.5166. Após análise, a aprovação foi deliberada sob o número de parecer: 7.656.528.

4.1.1 1º Ateliê - Apresentação da situação

Na data do dia 24 de março de 2025 ocorreu o primeiro ateliê do Itinerário Didático da pesquisa “Aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do Gênero Discursivo Autobiografia”.

A professora iniciou a aula explicando aos estudantes que preparou um trabalho diferenciado, para juntos, tentarem melhorar a escrita deles. Que este trabalho estava integrado a uma pesquisa de mestrado dela. Dando continuidade, compartilhou com os estudantes, por meio de um televisor e *notebook*, os ateliês do Itinerário Didático e explicou superficialmente o que seria trabalhado em cada um deles.

Libâneo (1994) enfatiza essa necessidade de compartilhar o planejamento de ensino com os estudantes, pois, segundo ele, é uma estratégia pedagógica que transforma o planejamento de um documento estático em um guia de aprendizado vivo, promovendo autonomia, engajamento e organização. Isso cria uma relação de transparência na qual os discentes entendem o "porquê" das atividades e os objetivos de aprendizado esperados.

Dando sequência à atividade, a professora perguntou se eles aceitariam participar desse trabalho, eles disseram que sim. Ela explicou que, para dar início ao trabalho, eles deveriam levar um documento para os pais ou responsáveis assinarem e que, após trazerem assinado, eles também assinariam um documento aceitando participar da pesquisa.

Assim, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes levarem para casa e trazerem assinado no outro dia, se assim o seu responsável consentisse. No dia 25 de março, na próxima aula, foi recolhido o termo, contudo alguns estudantes esqueceram de mostrar o documento ao responsável, então foi reforçada a eles a importância de entregarem logo o termo aos seus responsáveis, para terem o respectivo consentimento ou não, para que o trabalho fosse iniciado.

No dia 27 de março, mesmo sem ter aula com a turma, a professora foi até a sala para recolher os termos dos que não haviam trazido no primeiro momento. Neste dia, todos os demais haviam trazido. No dia 31 de março, a professora

entregou o “Termo de Consentimento Livre Esclarecedor” aos estudantes, realizou a leitura com todos acompanhando, pediu para assinarem, se assim estivessem de acordo. Nesse dia, nenhum estudante faltou e todos assinaram o termo.

A professora deu início ao primeiro ateliê com a dinâmica “Você me conhece”? Assim, pediu aos estudantes, logo após entregar uma folha de caderno, que escrevessem algumas informações sobre eles, de acordo com o tópico-guia que apresentou no quadro de vidro.

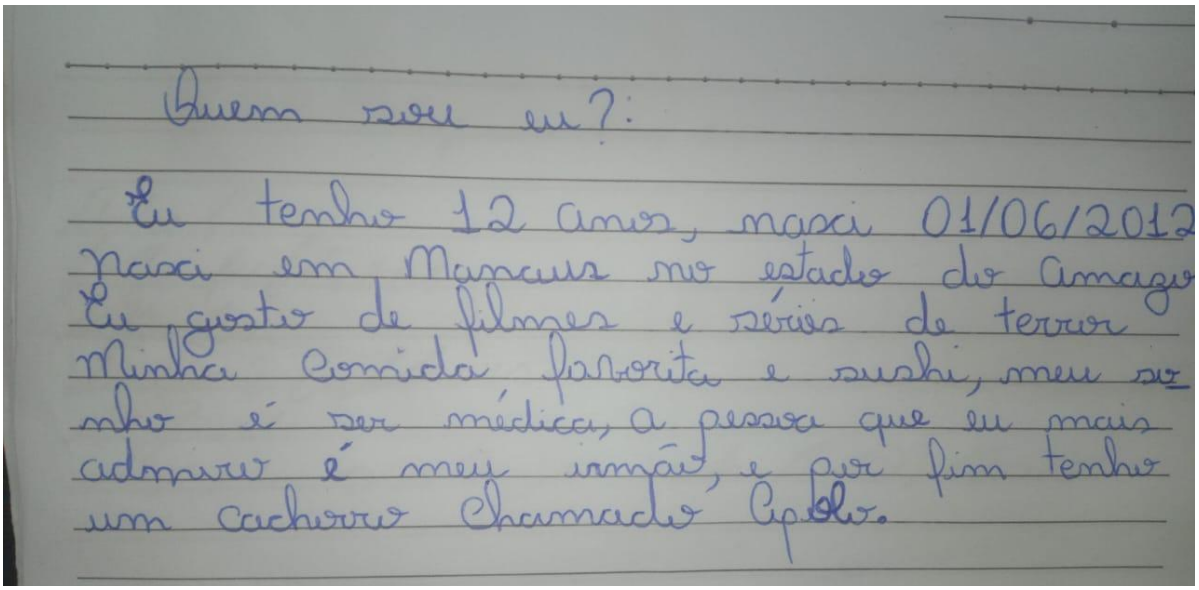
Figura 10 - Estudantes copiando do quadro para responderem às perguntas sobre eles



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Após escreverem, pediu para que colocassem a folha em uma caixinha que estava em cima da sua mesa.

Figura 11 - Produção de um dos estudantes respondendo à pergunta da dinâmica “Você me conhece”



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 12 - Caixa com as produções dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Todos colocaram o papel escrito na caixa. Em seguida, a professora embaralhou e entregou um papel a cada estudante. Explicou a eles que deveriam tentar adivinhar quem havia escrito aquele texto que eles pegaram que continha as

descrições da pessoa. Alguém iria iniciar a brincadeira e a pessoa que fosse o dono da descrição daria continuidade, assim sucessivamente até que todos fossem desvendados.

Explicou que o estudante leria o papel e logo após deveria indicar o colega dono daquela descrição indo até ele para dar-lhe um abraço. Se fosse a pessoa da descrição, o estudante deveria aceitar o abraço, mas se não fosse o autor da descrição, deveria virar-lhe as costas e o verdadeiro dono ir até o colega que estava tentando adivinhar e lhe dar um abraço. Alguns estudantes não gostaram muito de ter que abraçar o colega quando este era do sexo oposto, dando-lhe apenas um aperto de mãos.

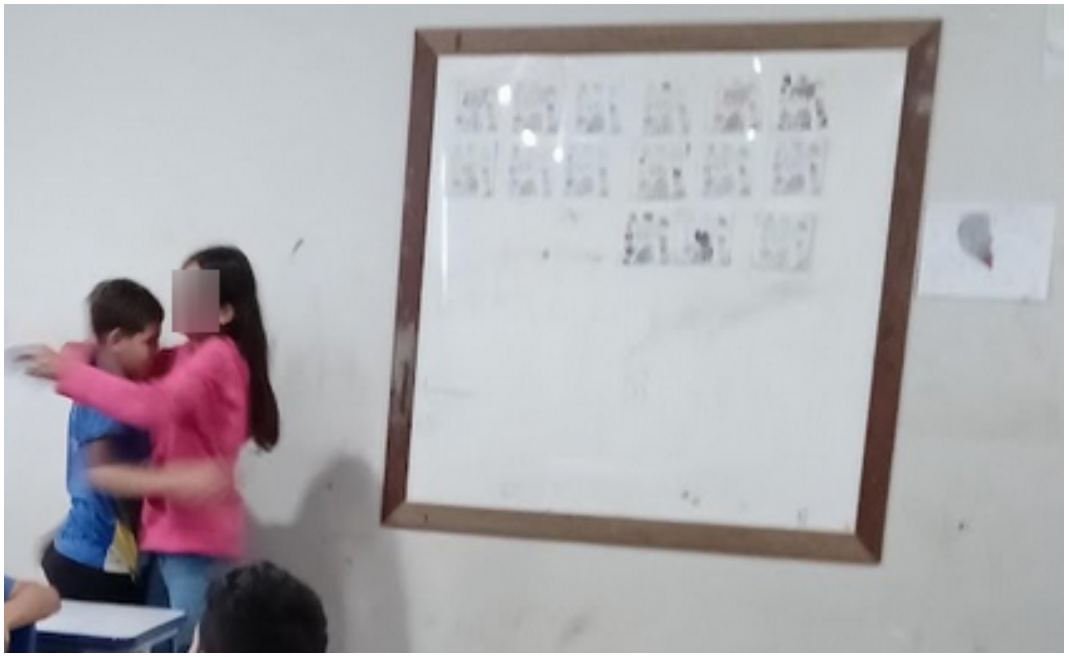
Diante dessa reação, observou-se a necessidade de se trabalhar a desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero na escola. Segundo Nascimento (2016, p. 42), “[...] a escola, como instituição social, tem um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos [...], contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Sendo esse um processo que deve ser contínuo, envolvendo a revisão de práticas pedagógicas, a formação dos educadores e a criação de um ambiente seguro e inclusivo, com o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres desde cedo, a fim de que não continue prevalecendo a lei do mais forte.

Figura 13 - Estudante lendo a produção de um colega



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 14 - Estudantes se abraçando de acordo com a dinâmica “Você me conhece”



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Após a dinâmica, a professora pediu para que os estudantes escrevessem o seu nome no papel e o entregasse. Assim eles fizeram. Como última atividade do ateliê, os estudantes foram organizados em forma de círculo e foi pedido para que cada um dissesse o que havia sentido com a atividade. Apenas alguns estudantes compartilharam, pois a maioria não se sentiu à vontade para falar.

A maioria dos estudantes disseram que gostaram da dinâmica, que ficaram sabendo de muitas coisas dos colegas que não sabiam, mesmo tendo estudado juntos desde o ano anterior.

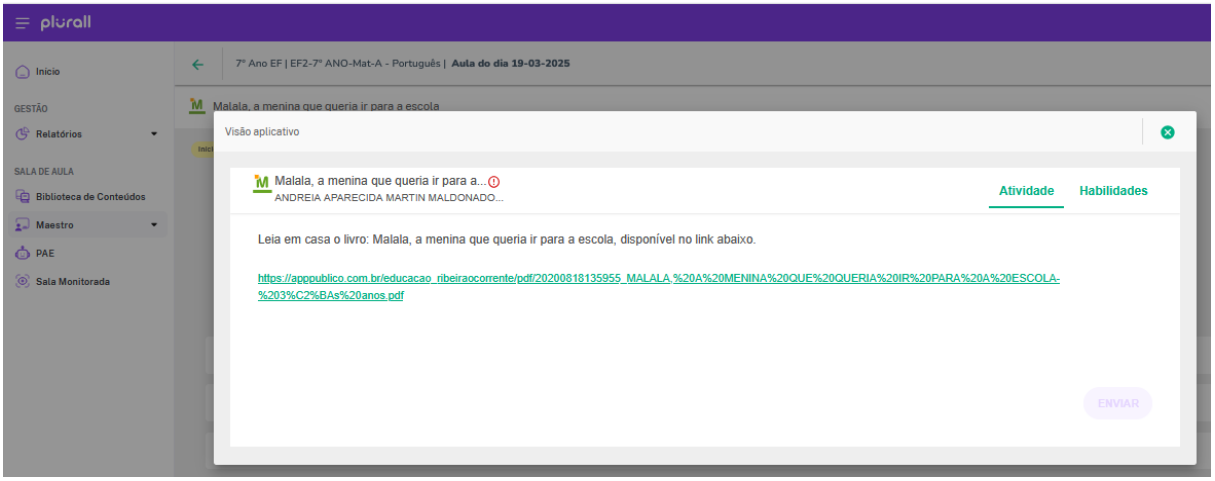
A dinâmica realizada fez com que a aula apresentasse um aspecto interativo e inovador, como vem sugerindo Vicente (2001), que as metodologias de ensino contemporâneas devem ser alternativas e inovadoras para despertarem o interesse dos estudantes, contrastando com modelos tradicionais que muitas vezes são considerados desinteressantes.

4.1. 2 2º Ateliê - Leitura de biografias

No dia 14 de abril de 2025, iniciou-se o segundo ateliê. Nesta aula foi utilizada a metodologia ativa “Sala de aula invertida” e também as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois foi solicitado há uma semana atrás que os estudantes realizassem a leitura do livro digital “Malala, a menina que queria ir para

a escola” (2015), que a professora havia postado como atividade na sala de aula digital “Maestro” na plataforma Plurall.

Figura 15 - Postagem da sala de aula digital “Maestro” na plataforma Plurall



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Durante a aula os estudantes falaram sobre a história lida. Houve uma boa participação e interação, podendo-se evidenciar que eles entenderam a história, as emoções e sentimentos da protagonista “Malala” e também que se tratava de uma história de vida real.

Essa atividade propiciou a autonomia dos estudantes, surtiu bons resultados, visto que a utilização das TDIC inova o desenvolvimento pedagógico. Neste sentido, considera-se que “A proposta da sala de aula invertida está surgindo em um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das TDIC e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula.” (Bacich, 2018, p. 10).

Após a conversa, a professora apresentou um vídeoaula explicando o que é uma biografia. Falou sobre as características do gênero contrastando com o livro lido. Depois apresentou os vídeos das biografias de Carolina Maria de Jesus e Anne Frank. Organizou uma roda de conversa para contextualizar as biografias apresentadas com as características e especificidades do gênero discursivo biografia. Os estudantes participaram ativamente da atividade.

Esta atividade propiciou uma reflexão sobre a importância de dar voz aos estudantes. Como defende Paulo Freire (1987), dar voz ao estudante é o fundamento de uma educação libertadora, que o transforma em sujeito da sua própria história, e não em um mero espectador. Segundo o autor, “[...] ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para

que ele se faça, nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.” (Freire, 1987, p. 44). No momento em que o estudante sai do papel de ouvinte e assume o protagonismo, sente-se sujeito ativo da aprendizagem, vivenciando um exercício democrático e de ação.

Para finalizar a aula, produziram coletivamente uma resenha, nela explicaram o que é o gênero discursivo autobiografia e posteriormente as biografias que haviam estudado. Quando estavam escrevendo sobre cada uma das personagens, já realizaram a reflexão crítica sobre elas e suas histórias de vida.

Essa atividade foi muito importante para o progresso dos estudantes, pois a produção textual em grupo oportunizou desenvolver a habilidade de defender pontos de vista durante a criação, o que auxilia o estudante a se reconhecer como autor. No entanto, como o foco estava na escrita coletiva, foi dada ênfase no diálogo entre os participantes, na construção das ideias que culminou em uma resenha. Guerra (2009) aponta que, além da interação já mencionada, existe uma outra interação muito importante e que deve ser relevada. Essa interação diz respeito à relação entre os escritores e destinatários. Isso porque:

> No processo da produção coletiva do texto, a interação é um elemento essencial e se apresenta em duas esferas: a primeira, na interação entre as pessoas do grupo que está produzindo o texto (os alunos e o professor), e a segunda, na interação que esse grupo estabelece com o interlocutor (destinatário) do texto. (Guerra, 2009, p.57).

Enquanto a professora escrevia no quadro de vidro, explicava como deveriam organizar as palavras nas frases e parágrafos, a pontuação correta para cada situação, as concordâncias verbal e nominal, grafia e acentuação correta das palavras. Houve uma boa participação da turma, alguns estudantes mais, outros menos, como ocorre normalmente em atividade que tem um grau maior de dificuldade, porém tudo saiu como esperado, sendo que foi perceptível a geração de aprendizagem na turma.

4.1.3 3º Ateliê - Produzindo entrevistas

No dia 21 de abril, durante o terceiro ateliê, introduziu-se o gênero textual "entrevista". Com o suporte de recursos audiovisuais, foram apresentados exemplos práticos e um vídeo instrutivo sobre a produção do gênero, o que evidenciou a assimilação do conteúdo pelos discentes. A proposta fundamentou-se nas

habilidades (EF69LP39) e (EF69LP10) do DRC/MT (2018), que preconizam o estudo de gêneros jornalísticos para fomentar o interesse pelo gênero, estimulando o pensamento crítico. Na etapa prática, os estudantes, organizados em grupos, foram orientados a realizarem uma entrevista biográfica com membros da comunidade. Para nortear o trabalho, utilizou-se um roteiro base (dados pessoais, memórias e carreira), com abertura para perguntas autorais, sendo o registro final solicitado em formato de áudio ou vídeo.

Figura 16 - Roteiro de entrevista biográfica produzido pela professora-pesquisadora



ndice A - Questionário de Entrevista

Escola Estadual Roca dos Ventos

Roteiro de Entrevista Biográfica

. Em grupo de 3 ou 4 estudantes, escolher uma pessoa da comunidade ou cidade que vocês tenham interesse em conhecer a história de vida. Observação: Essa pessoa não precisa ser conhecida ou famosa, mas necessita ter coisas interessantes de sua vida para serem compartilhadas.
. Definir de que forma a entrevista será gravada, podendo ser por dispositivo de áudio ou vídeo.
. Convidar a pessoa escolhida pelo grupo e contar a sua história de vida informando-lhe já nesse momento que a entrevista será gravada.
. Realizar a entrevista segundo o questionário abaixo. Observação: O grupo pode acrescentar ou tirar alguma pergunta que considerar necessário.

Antes de começar a entrevista, escolha um lugar agradável ou confortável. Faça uma simulação prévia com a pessoa para que ela possa se preparar para a gravação.

. História familiar:

Qual o seu nome ?

Qual a sua data de nascimento?

Quantos anos você tem?

Aonde você nasceu? Aonde morou na sua infância? conte-nos um pouco sobre esse/esses lugar/lugares.

Qual o nome da sua mãe? Vocês têm uma boa relação? Fale um pouco sobre ela.

Qual o nome do seu pai? E com ele você se dá bem?Fale um pouco dele.

Tem irmãos? Filhos? Como é a relação com eles? Nos conte um pouco desse convívio.

Aonde você mora e com quem? Fale um pouco sobre seu cotidiano em casa.

. Profissão:

Você estudou até que ano? Ou estuda ainda?

Conte-nos um pouco sobre sobre a sua vida escolar, como, onde estudou? Qual escola?

Se recorda de algum professor específico e o que o faz lembrar dele? Se gostava desse tempo ou sente saudade?

Qual a sua profissão?

Gosta do que faz?

Gostaria de trabalhar com uma outra coisa? (se sim) O que?

Conte-nos um pouco sobre o seu trabalho.

Lazer:

O que gosta de fazer nas horas vagas?

Já viajou? Para onde? Conte-nos um pouco sobre essa(s) viagem(s). Se não, para onde gostaria de ir ou conhecer? Por quê?

Futuro:

O que espera do futuro?

Tem sonhos que pretende realizar?

Gostaria de deixar uma mensagem às pessoas?

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Foi dado um prazo de uma semana para realizarem o trabalho. Houve um momento no final da aula para que os grupos pudessem se reunir para organizarem o que foi proposto. Os estudantes ficaram empolgados e provocados com a proposta, pois aparentemente representava um desafio, visto que, produzir uma boa entrevista utilizando uma TDIC não é considerada uma tarefa tão simples. Exige planejamento, organização e comprometimento de todos do grupo.

O ato de entrevistar parte do pressuposto da interação social, produzindo um discurso que não é finalizado naquele momento, tendo a possibilidade de gerar

novos discursos a partir deste, denominando-se como gênero discursivo, como pode se observar na definição feita por Rodrigues.

> [...] compreender os gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; e, portanto, não dissociá-la de suas noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, visto que é somente nessas relações que se pode apreender, sem reduzir, a concepção de gêneros (Rodrigues, 2005, p. 154).

Como se pode observar, o autor ressalta a importância da interação verbal para a construção de conhecimentos. É a partir desta que os indivíduos têm a oportunidade de, nas trocas de ideias, construir um novo repertório e conhecimento.

4.1.4 4º Ateliê - Socializar entrevistas

No dia 28 de abril, como havia sido marcado, foram realizadas as apresentações das entrevistas que os estudantes fizeram. Como eles já haviam encaminhado os trabalhos à professora via aplicativo de *whatsapp*, ela apenas as reproduziu no televisor para que assistissem. Foram realizadas sete entrevistas, sendo duas de áudio e cinco de vídeo. Algumas histórias de vida deixaram todos bastante emocionados, pois eram histórias comoventes, contando lutas e dificuldades, perdas de pessoas queridas, tragédias e superações. Os estudantes estavam atentos e interessados em conhecer as histórias gravadas.

A aula demandou sensibilidade da professora, pois as entrevistas despertaram empatia na maioria dos estudantes, deixando-os comovidos. Isso demonstrou que a atividade conseguiu despertar emoções neles. Diante das evidências, Seidman (1991) argumenta que a entrevista é um encontro humano que exige sensibilidade, escuta ativa e respeito pelo entrevistado, tratando-a como um processo de construção de significado e não apenas como coleta de dados.

Neste sentido, as entrevistas apresentaram experiências de vida narradas com sentimentos e emoções, sob a intenção de que o outro conhecesse aquela história sem julgamentos. No entanto, sabe-se que é impossível não formular juízos de valor diante de qualquer fato, pois o ser humano, ao tomar conhecimento de algo, inevitavelmente interpreta e cria sua própria versão sobre o que lhe é apresentado.

Figura 17 - Gravação de entrevista realizada por um dos grupos



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Após as apresentações, a professora organizou uma roda de conversa para falarem da experiência que tiveram com a atividade. Alguns estudantes relataram que encontraram uma certa dificuldade em conseguir marcar um horário com o entrevistado. Houve dois grupos que não conseguiram realizar a entrevista com todos os integrantes presentes, sendo que apenas um estudante de cada grupo entrevistou. Relataram também que acharam o trabalho de organizar uma entrevista difícil, pois demanda de uma série de habilidades para conseguirem uma boa produção.

Diante de todos esses relatos, conclui-se que o trabalho em grupo é uma estratégia que demanda comprometimento de todos os integrantes para que o objetivo seja alcançado. Daí a importância da participação ativa de cada um. Toda vez que o professor propicia esse tipo de atividade em sala de aula, prepara os estudantes para o convívio social, o qual exige, constantemente, ações coletivas. Afinal, como destaca Freire (2010, p. 47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, permitindo que esse conhecimento possa ser construído coletivamente.

Com os 3º e 4º ateliês, foi possível evidenciar e desenvolver de várias habilidades do DRC/MT (2018) nos estudantes, dentre as quais se destacam:

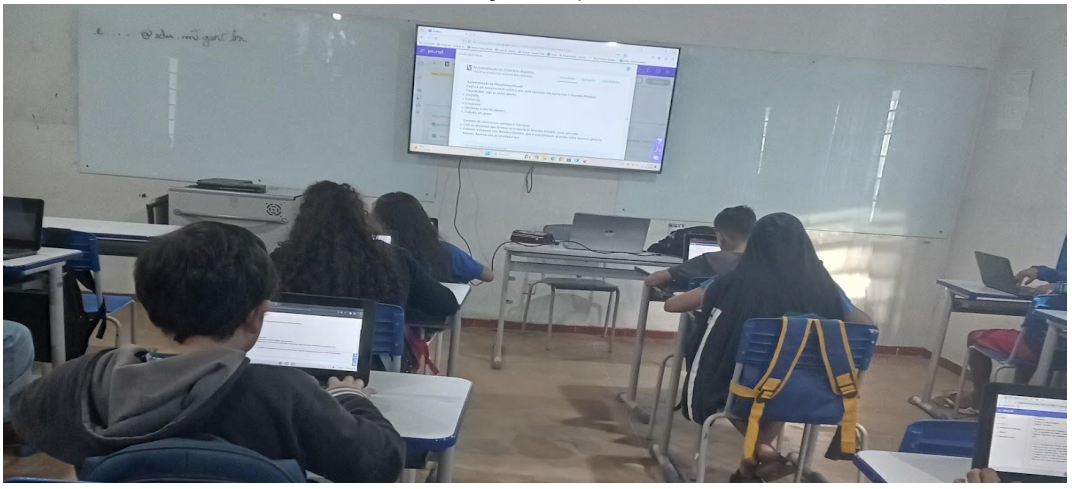
> (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e avaliação de áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinéticos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.(DRC/MT, 2018, p.33);
>
> (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.(DRC/MT, 2018, p.30).

Observou-se uma evolução significativa na maioria dos grupos de estudantes durante as etapas de planejamento, realização e apresentação das entrevistas. Houve progressos notáveis na organização, no comprometimento, na postura e no uso da voz. Além disso, os estudantes demonstraram maior respeito aos turnos de fala, aguardando o momento apropriado para manifestarem-se.

4.1.5 5º Ateliê - Autoavaliação

No dia 05 de maio, realizou-se o quinto ateliê. Nesta aula utilizou-se o *chromebook* e a plataforma Plurall. Foi entregue, para cada estudante, um *chromebook* para que eles acessassem a plataforma Plurall para fazerem uma autoavaliação que foi elaborada e postada previamente.

Figura 18 - Estudantes realizando a autoavaliação na plataforma Plurall



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

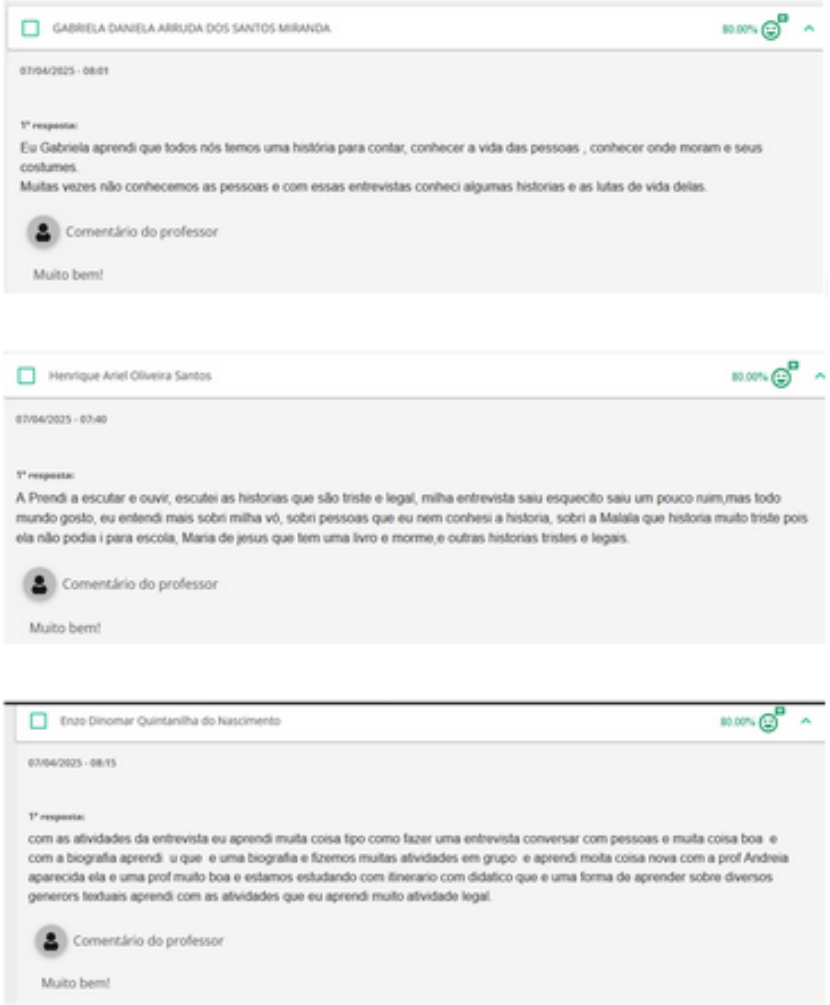
Nesta autoavaliação os estudantes deveriam escrever um pequeno texto sobre o que aprenderam até então com o Itinerário Didático. Para facilitar, a

professora apresentou algumas pistas com a intenção de direcioná-los. É muito importante realizar atividades autoavaliativas, pois, como afirma Hoffmann (2014, p. 60):

> […] um processo de autoavaliação só tem significado como reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.

Nesse sentido, a atividade foi atrativa, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos estudantes, pondo-os a pensar sobre o seu processo de aprendizagem.

Figura 19 - Resposta de alguns estudantes na autoavaliação na plataforma Plurall



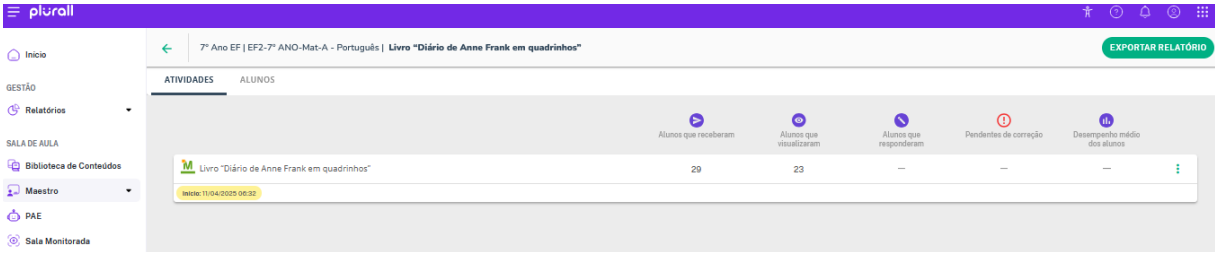
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Tudo correu conforme planejado, eles produziram um pequeno texto na plataforma, que serviu para, além de ter um *feedback* sobre o que havia sido proposto até então, observar mais uma vez as defasagens de escrita que precisavam ser abordadas.

4.1.6 6º Ateliê - Conhecendo o gênero autobiografia

No dia 12 de maio, iniciou-se o sexto ateliê. Nessa aula, foi apresentado aos estudantes o livro “ O Diário de Anne Frank em quadrinhos” (2017), na versão PDF, através do televisor e *notebook.* A professora informou-os que o material estava na plataforma Plurall, orientando-os como fazerem para acessar. Atribuiu-lhes a leitura como tarefa de casa, dando o prazo de uma semana para realizá-la.

Figura 20 - Atividade atribuída na sala de aula virtual “Maestro” na plataforma Plurall



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

No dia 19 de maio, como combinado, a professora cobrou a leitura do livro “ O Diário de Anne Frank em quadrinhos”. Apenas onze estudantes disseram ter lido. Diante da situação e da importância da realização da atividade por todos, estipulou um novo prazo para que os demais conseguissem cumpri-lo.

No dia marcado, a professora cobrou a leitura, porém, ainda assim, sete estudantes não haviam lido, alegando diversos motivos, como a falta de tempo, ter se esquecido, não ter um dispositivo que pudesse abrir, baixar e realizar a leitura. Desta forma, prosseguiu com a atividade planejada, fazendo as adequações para que os estudantes que não realizaram a leitura da obra conseguissem participar.

Para dar início à aula, fez-se uma roda de conversa, quando socializaram a leitura realizada em casa. Os estudantes a partir das perguntas da professora foram tecendo um resumo oral da história. Logo após a socialização, a professora escreveu no quadro de vidro o resumo da obra lida. Os estudantes relatavam e ela

escrevia de acordo com as regras e normas da Língua Portuguesa. Conforme produzia, fazia questionamentos a eles sobre como deveriam ser escritas as palavras e também as construções das orações e períodos.

A maioria dos estudantes se engajau na atividade, denotando que a compreensão é um ato que exige interação, dado que o leitor participa ativamente do processo, em vez de apenas receber a informação, como afirma Bakhtin (2003). Neste sentido, “A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se um terceiro no diálogo [...]”. (Bakhtin, 2003, p.355). E nessa compreensão foi-se construindo esse terceiro diálogo, como afirma o autor, em forma de um novo texto com diversas vozes.

Após a produção, foram disponibilizados aos estudantes os *chromebooks* para que respondessem na plataforma Plurall perguntas de interpretação textual do livro lido.

Figura 21 - Estudantes respondendo na plataforma Plurall perguntas de interpretação textual do livro “ O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Nesse ateliê pôde-se trabalhar todas as quatro práticas de linguagem da BNCC (2017), sendo: leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Todas as habilidades possíveis de serem abordadas e desenvolvidas no Ensino Fundamental, nos anos finais, no componente curricular de Língua Portuguesa, estão alicerçadas em pelo menos um desses quatro eixos.

A BNCC traz a seguinte redação:

> [...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2017, p. 71).

Como se observa, alinhar os planejamentos às práticas de linguagem integrantes da BNCC é fundamental para alcançar os objetivos do componente curricular de Língua Portuguesa. Por isso, o professor deve ter um olhar sempre atento no seu planejamento, a fim de alcançar os objetivos almejados que atendam às necessidades de aprendizagem de sua turma.

Por fim, os estudantes realizaram as atividades de leitura, interpretação e contextualização nas páginas 2 a 6 e 8 a 12 do Material Estruturado (7º ano, Livro 1), consolidando o reconhecimento das características do gênero autobiografia.

4.1.7 7º Ateliê - Produção e refacção autobiográfica

No dia 26 de maio, iniciou-se o sétimo ateliê. Para esse ateliê a professora utilizou primeiramente o livro 1 do 7º ano. Explicou o que é o gênero textual autobiografia e suas características que estão nas páginas 15 e 16. Em seguida, os estudantes realizaram as atividades das páginas 17 e 18. Estas atividades são referentes a uma preparação para a produção textual, estas instigaram-os a contar sobre a sua vida e o que escrever no texto. Desta feita, eles realizaram uma pequena produção textual contando sobre um fato da vida deles, fizeram também a revisão seguindo os apontamentos que constam no livro.

As atividades apresentadas aqui correspondem à primeira unidade da apostila do Material Estruturado do componente curricular Língua Portuguesa do 7º ano. Observou-se o alinhamento do projeto em desenvolvimento com a abordagem

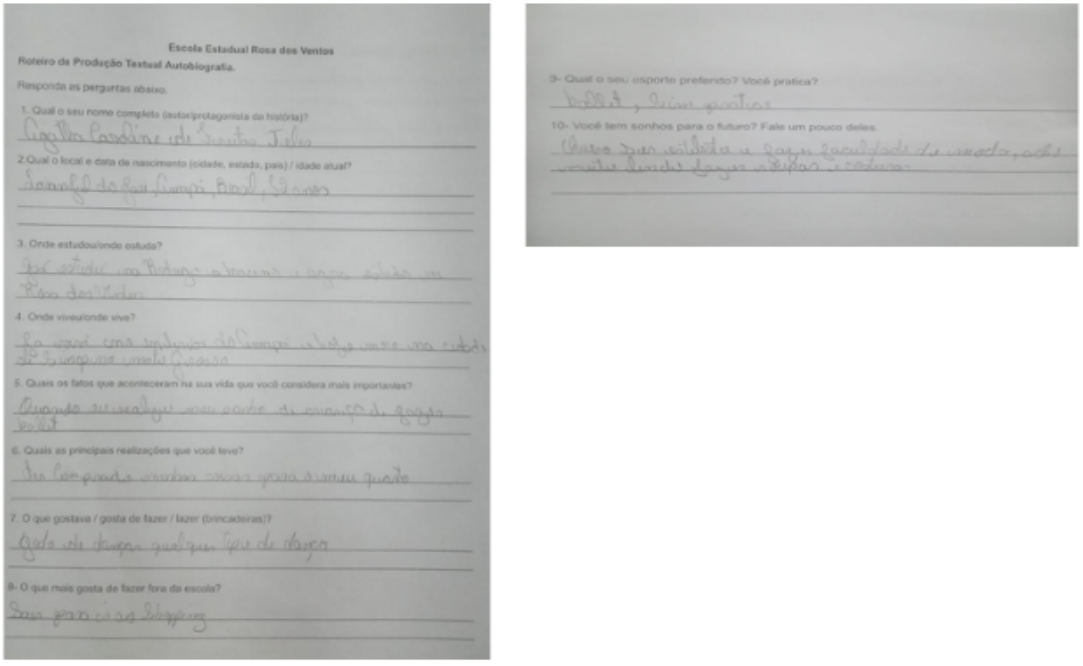
do que é determinado para ser trabalhado na disciplina de acordo como o Material Estruturado.

Quanto à revisão proposta, enfatiza-se que tal atividade já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo texto afirma: “[...] se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem.” (Brasil, 1997, p. 37). Contudo, nota-se que, historicamente, pouco se propunha nas escolas para o efetivo desenvolvimento de tal habilidade.

Com a homologação da BNCC, essa prática permanece em pauta, conforme se constata na habilidade EF69LP51: “Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...]” (Brasil, 2017, p. 159). Diante desse entendimento, cabe aos professores — prioritariamente os de Língua Portuguesa — planejar atividades que contemplem a escrita, a revisão e a reescrita, visto que se tratam de processos fundamentais para o avanço das competências escritoras dos estudantes.

No dia 02 de junho, a professora entregou aos alunos um roteiro para a produção textual da autobiografia que ela formulou, tendo como objetivo direcioná-los à produção textual.

Figura 22 - Roteiro de produção textual autobiográfica respondido por uma estudante


Escola Estadual Rosa dos Ventos

Roteiro de Produção Textual Autobiografia.

Responda as perguntas abaixo.

1. Qual o seu nome completo (autor/protagonista da história)?

2.Qual o local e data de nascimento (cidade, estado, país) / idade atual?

3. Onde estudou/onde estuda?

4. Onde vive/onde viva?

5. Quais os fatos que aconteceram na sua vida que você considera mais importantes?

6. Quais as principais realizações que você teve?

7. O que gostava / gosta de fazer / lazer (brincadeiras)?

8- O que mais gosta de fazer fora da escola?

9- Qual o seu esporte preferido? Você pratica?

10- Você tem sonhos para o futuro? Fale um pouco deles.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Após responderem às perguntas, a professora solicitou que pegassem uma folha de caderno e escrevessem a primeira versão do texto autobiográfico, de acordo com as informações colocadas na ficha de produção. Também explicou que poderiam escrever além do que foi informado através das perguntas, deveriam usar a criatividade para produzirem um bom texto, pois a produção de texto supera a função de simples treino das normas gramaticais "[...] o uso adequado de convenções da escrita (ortografia, concordância, pontuação, etc.) até a concatenação lógica do texto" (Brito, 2003, p. 166), para se tornar uma ferramenta de expansão do universo de comunicação e expressão dos estudantes.

A professora deixou-os à vontade para escreverem, apenas instigando-os que escrevessem o máximo que conseguissem, pois, como se tratava de uma autobiografia, como aponta Lejeune (2014), uma narrativa retrospectiva da sua própria existência, se configurando como um espaço autobiográfico, supunha-se que haveria muitas coisas a serem narradas. O principal objetivo nessa atividade era fazer com que o estudante tivesse um comportamento aberto e que deveriam estar presentes no texto alguns elementos indispensáveis, como:

> 1)Forma da linguagem: a)Narrativa; b)Em prosa.
> 2) Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade.
> 3) Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.
> 4) Posição do narrador: a) identidade do narrador e do personagem principal; b) perspectiva retrospectiva da narrativa. (Lejeune, 2014, p. 16-17).

Nessa produção, a professora não fez orientações sobre as normas e regras de escrita, pois a intenção era evidenciar quais as condições de escrita em que eles se encontravam. Os textos produzidos nesse primeiro momento não foram corrigidos pela professora, como de costume nos métodos tradicionais. De acordo com Ruiz:

> [...] no contexto escolar, 'correção de redação' é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais 'erros' de produção e suas possíveis soluções. (Ruiz, 2013, p. 27):

Essa metodologia não deve ser mais empregada, visto que o contexto escolar atual exige, como orienta o DRC/MT (2018), que o professor de Língua Portuguesa direcione a revisão textual com foco na evolução constante da escrita, abordando o

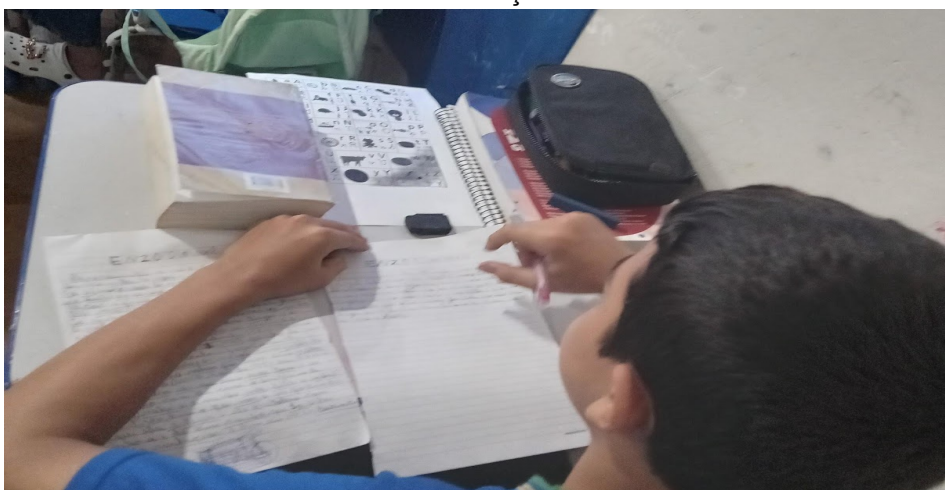
“erro” não mais como um objeto de punição, mas como um elemento construtivo do aprendizado, como uma ferramenta de reflexão e progresso no processo de revisão. Como se concretizou na próxima aula, descrita a seguir.

No dia 09 de junho, realizou-se a primeira refacção textual. A professora entregou aos estudantes um guia de correção textual elaborado por ela, bem como um dicionário de Língua Portuguesa para realizarem a revisão do texto. Primeiramente solicitou que fizessem a leitura observando se o texto realmente estava de acordo com o gênero autobiografia. Diante da análise dos estudantes, todos atendiam as características e especificidades do gênero. Depois eles leram novamente observando a ortografia de todas as palavras que usaram no texto. Ao se depararem com alguma dúvida sobre a sua escrita, foram orientados que deveriam sublinhá-la. Na sequência, realizaram mais uma leitura analisando a coesão e as concordâncias verbal e nominal.

Essa atividade foi muito significativa, pois o ato de reescrever leva o estudante a refletir sobre o seu próprio texto, aproximando-o, progressivamente, da norma-padrão da língua. Como afirma Matencio (2002, p.113), “[...] a reescrita é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.”

Na última revisão, os estudantes deveriam verificar se as frases, orações, períodos e parágrafos estavam com as ideias bem articuladas, verificando dessa forma se o texto estava coerente.

Figura 23 - Estudante realizando a atividade de refacção



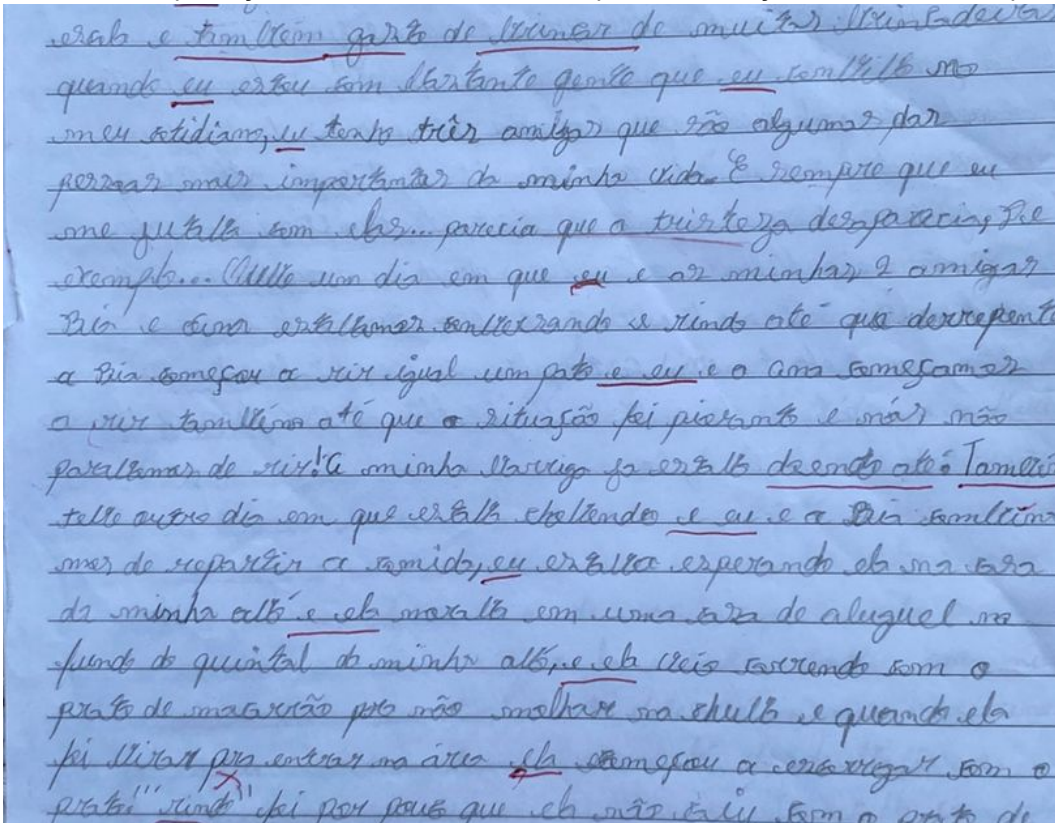
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Nessa atividade os estudantes puderam revisar o seu próprio texto, trabalhando a escrita como se ele fosse um rascunho, sendo permitido riscar, sublinhar, circular ou fazer qualquer outra ação que julgassem necessária. Essa tarefa de revisão que o estudante faz para depois reescrever é fascinante, assim como destaca Ruiz em sua tese defendida em 1998:

> Queria me debruçar sobre um trabalho no qual acreditasse e do qual tomasse partido por princípio. Um trabalho que não encarasse a correção com um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela. Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto. Era, pois, absolutamente fundamental que a análise estivesse voltada para um outro tipo de correção, aquela que visa também (e sobretudo) a reescrita dos textos corrigidos. (Ruiz, 1998, p. 2).

Um professor de Língua Portuguesa que ama o que faz tem por obrigação se apaixonar por esse tipo de atividade.

Figura 24 - Parte da produção de uma estudante com a primeira refacção textual realizada por ela



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Foi trazido como exemplo o texto acima, nele é possível observar os apontamentos realizados pela estudante autora, evidenciando o cumprimento da atividade proposta. Para finalizar, a professora solicitou que os estudantes reescrevessem o texto com as alterações necessárias observadas por eles. Ao término, deveriam entregar a ela as duas produções, para que ela pudesse observar a progressão da escrita com a atividade de reescrita/refacção proposta.

Bakhtin (2003) se refere as atividades de revisar e reescrever o texto como uma oportunidade de refletir sobre a própria escrita durante o processo de adequação, sendo tal prática de suma importância no aprimoramento da escrita. Isso posto, sempre que o estudante tem a oportunidade de revisar e analisar o seu texto, tem a chance de adquirir novos conhecimentos sobre a norma-padrão da Língua Portuguesa.

4.1.8 8º Ateliê - Refacção textual da 2ª versão

O oitavo ateliê ocorreu no dia 30 de junho de 2025, ocasião em que foi adotada a estratégia de correção indicativa proposta por Serafini (1995). Tal estratégia consiste em:

> [...] marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco: há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (Serafini, 1995, p. 115).

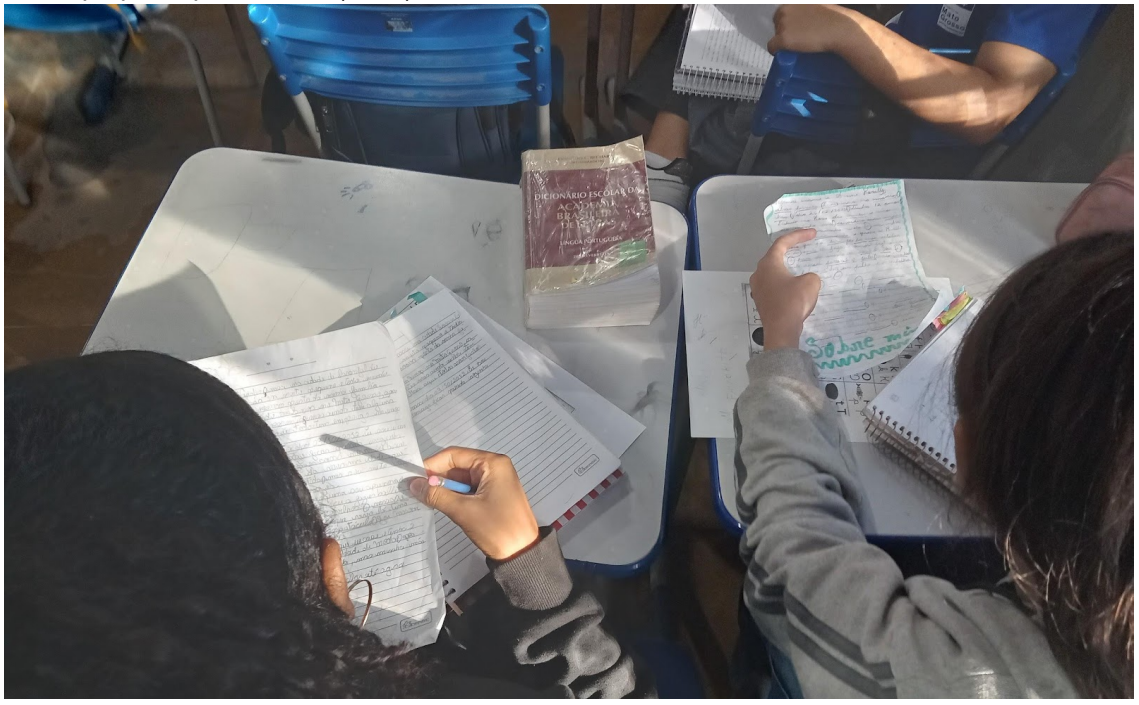
De posse desta orientação, a professora iniciou a aula organizando a turma em duplas. Posteriormente entregou aos estudantes a última produção que haviam escrito com as marcações de inadequações e “erros” ortográficos de acordo com a variedade padrão da Língua Portuguesa, que ela havia feito ao ler os textos. Entregou também a eles um dicionário de Língua Portuguesa. Explicou que deveriam, em uma folha de caderno, reescrever o seu texto realizando as alterações que ela havia indicado que estava com problema na escrita.

Em princípio houve um pouco de resistência por parte da maioria dos estudantes, pois o fato de ter que reescrever o texto mais uma vez causou um certo estresse na turma. A priori, a sensação era de que não haveria participação ativa por parte dos estudantes, o que não resultaria no objetivo esperado. No entanto,

conforme a atividade era realizada, eles se engajaram e executaram a tarefa proposta com prontidão.

Observa-se constantemente nas salas de aula a resistência dos estudantes em desenvolverem algumas atividades propostas, principalmente aquelas que eles não têm o hábito de realizarem ou não entendem no momento o porquê da realização destas. Neste momento, “[...] é importante que o professor demonstre que aquela tarefa diferente contribuirá para o aprendizado” (Rosa, 2007, p. 253). Pois só assim, se inteirando dos objetivos, o professor conseguirá a adesão consciente do estudante.

Figura 25 - Estudantes realizando a atividade de refacção textual com a estratégia de correção indicativa proposta por Serafini (1995)



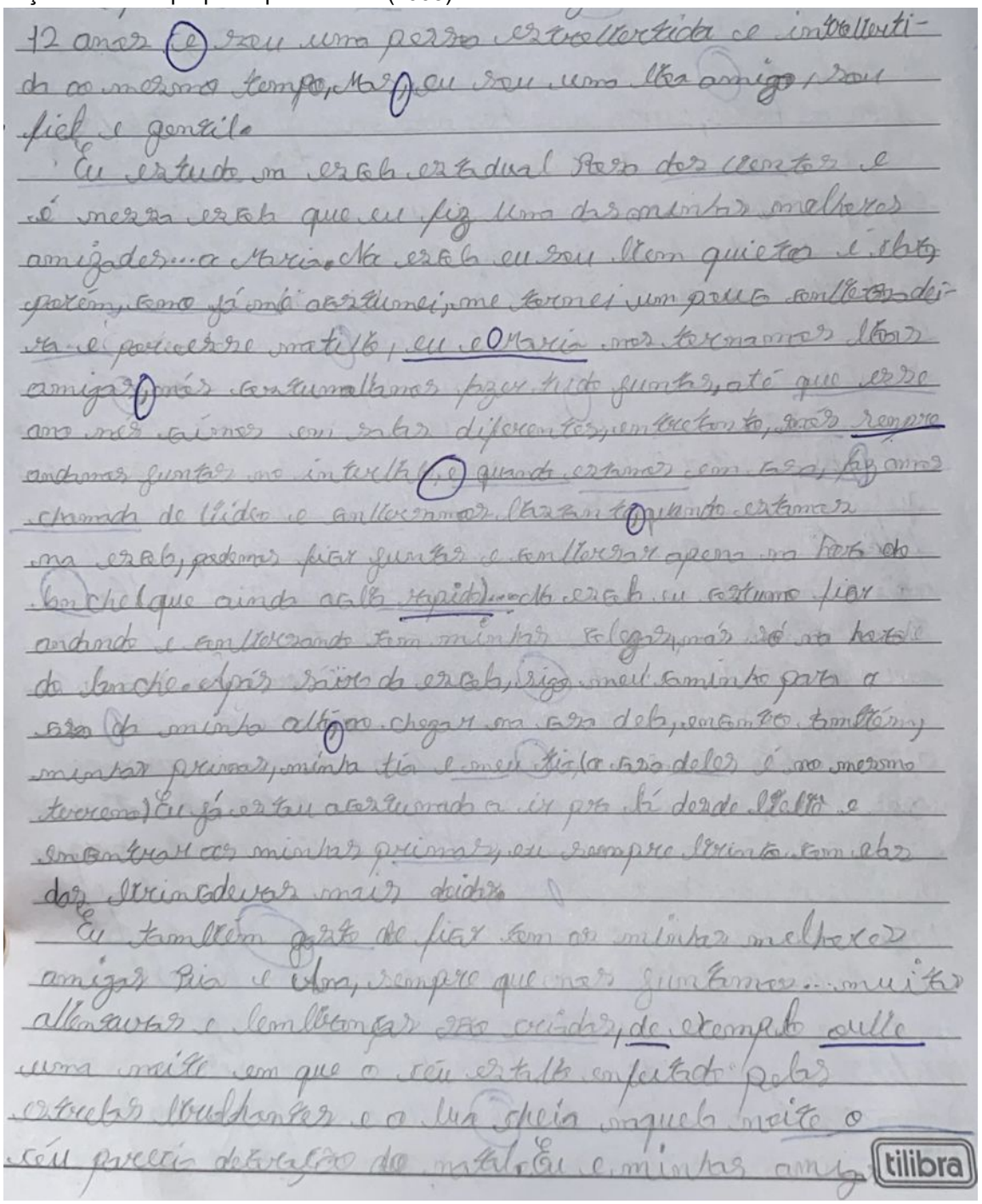
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Os estudantes estavam empolgados com a atividade proposta, pois relataram que nunca haviam realizado nada parecido. Isso faz parte da curiosidade, como afirma Freire (1997, p.16):

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Portanto, o professor deve sempre buscar estratégias e metodologias que oportunizarem experiências novas aos estudantes, que agucem sua curiosidade em aprender coisas novas.

Figura 26 - Parte da produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correção indicativa proposta por Serafini (1995)



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Durante a atividade, muitos estudantes tiveram dificuldade em identificar qual era a inadequação que o apontamento realizado estava evidenciando. A professora,

em muitos casos, explicou a eles do que se tratava, a fim de incentivar o engajamento. A maioria dos casos eram questões de equívocos de pontuação, mas muitos estudantes chamaram-na por não compreenderem que a palavra estava com falta de acentuação ou “erro” ortográfico.

A principal dificuldade do estudante em identificar e utilizar os "apontamentos", segundo a teoria de Serafini (1995), reside na falta de habilidade para realizar atividades complexas. Para a autora, o processo de tomar notas não deve ser uma transcrição passiva, mas sim uma reconstrução de sentido. Diante disso, é fundamental que o estudante seja exposto à metodologia repetidamente para que possa se familiarizar com a prática.

Foi possível evidenciar, com essa atividade, que o nível de defasagem de muitos estudantes dessa turma estava de fato muito sério, como já havia-se constatado em outras atividades. Todavia, as impressões em relação à metodologia utilizada foram promissoras, sendo que a atividade proposta foi, de fato, significativa, e foi possível perceber que houve uma aprendizagem contextualizada, com um ensino individualizado, atendendo às necessidades de escrita específicas de cada um dos estudantes.

Além disso, a correção indicativa de Serafini (1995), por pautar-se nos pilares da sinalização do equívoco, da autonomia do estudante e da dinâmica de reelaboração, garantiu ao desenvolvimento da atividade um processo de aprendizagem significativa e contínua.

4.1.9 9º Ateliê - Refacção textual da 3ª versão

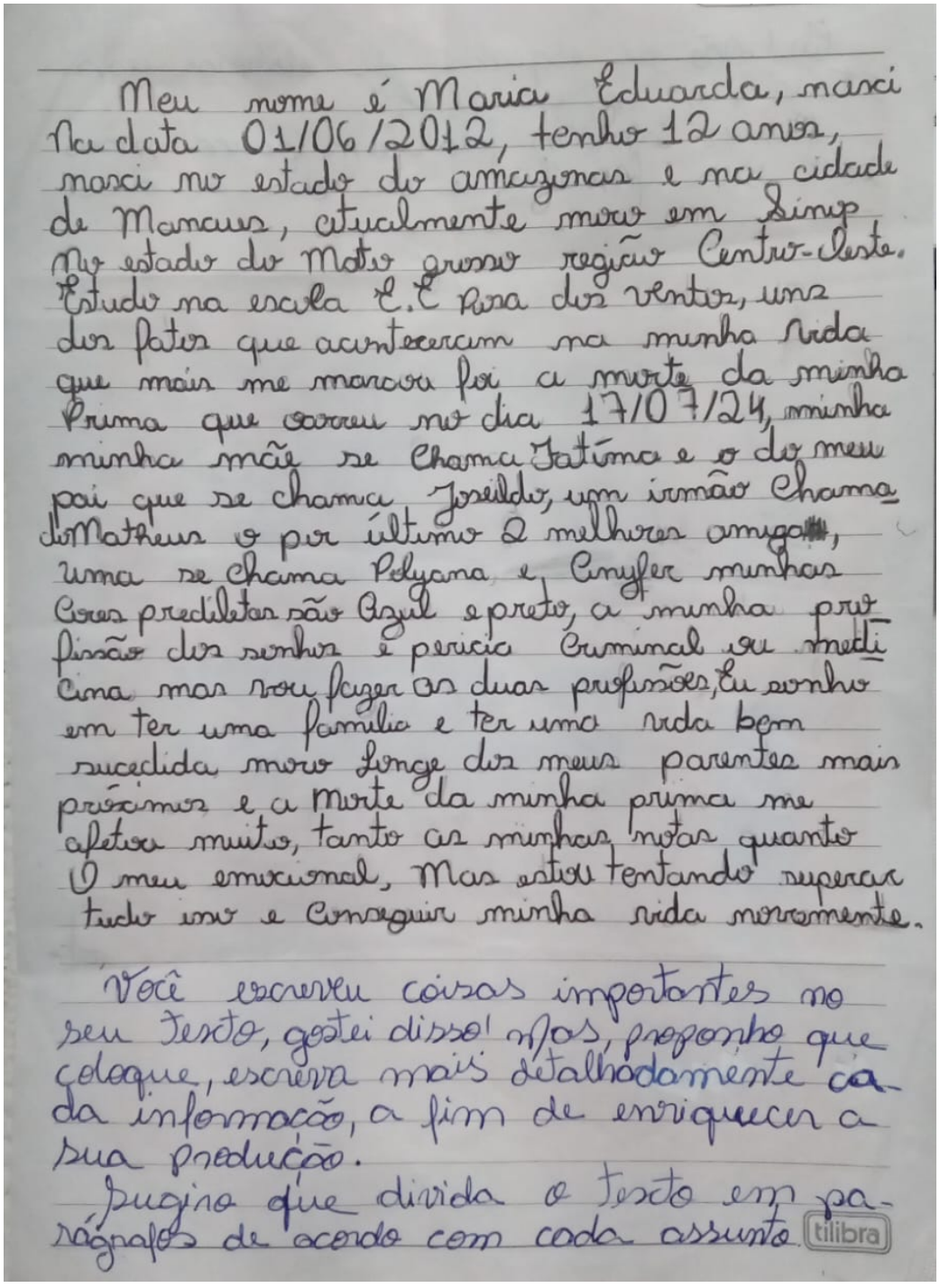
Na data do dia 22 de julho, realizou-se o nono ateliê. A professora entregou aos estudantes a 3ª versão das produções, solicitando que eles, de forma individual, realizassem as correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001).

A professora escreveu, nos textos, um bilhete de questionamentos sobre as melhorias que ainda eram necessárias realizar. Ao entregar os textos aos estudantes, notou-se que eles ficaram surpresos com a forma de correção que foi realizada. A maioria realizou a leitura do bilhete com atenção, sendo observado o

empenho para entender o que estava sendo solicitado. Após a reescrita, os estudantes entregaram à professora as duas versões.

Abaixo apresentam-se alguns textos dos estudantes com os bilhetes de questionamento para analisarem.

Figura 27 - Produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001)



Meu nome é Maria Eduarda, nasci na data 01/06/2012, tenho 12 anos, nasci no estado do amazonas e na cidade de Manaus, atualmente moro em Sinop no estado do Mato grosso região Centro-Oeste. Estudo na escola E.E Para dos ventos, uns dos fatos que aconteceram na minha vida que mais me marcou foi a morte da minha Prima que ocorreu no dia 17/07/24, minha minha mãe se Chama Fatima e o do meu pai que se chama Josiclei, um irmão Chama do Matheus e por último 2 melhores amigas, uma se Chama Polyana e Cruyfer minhas Cores prediletas são Azul e preto, a minha pro fissão dos sonhos é perícia Criminal ou medi cina mas vou fazer as duas profissões, Eu sonho em ter uma familia e ter uma vida bem sucedida moro longe dos meus parentes mais próximos e a morte da minha prima me afetou muito, tanto as minhas notas quanto o meu emocional, Mas estou tentando superar tudo isso e Conseguir minha vida novamente.

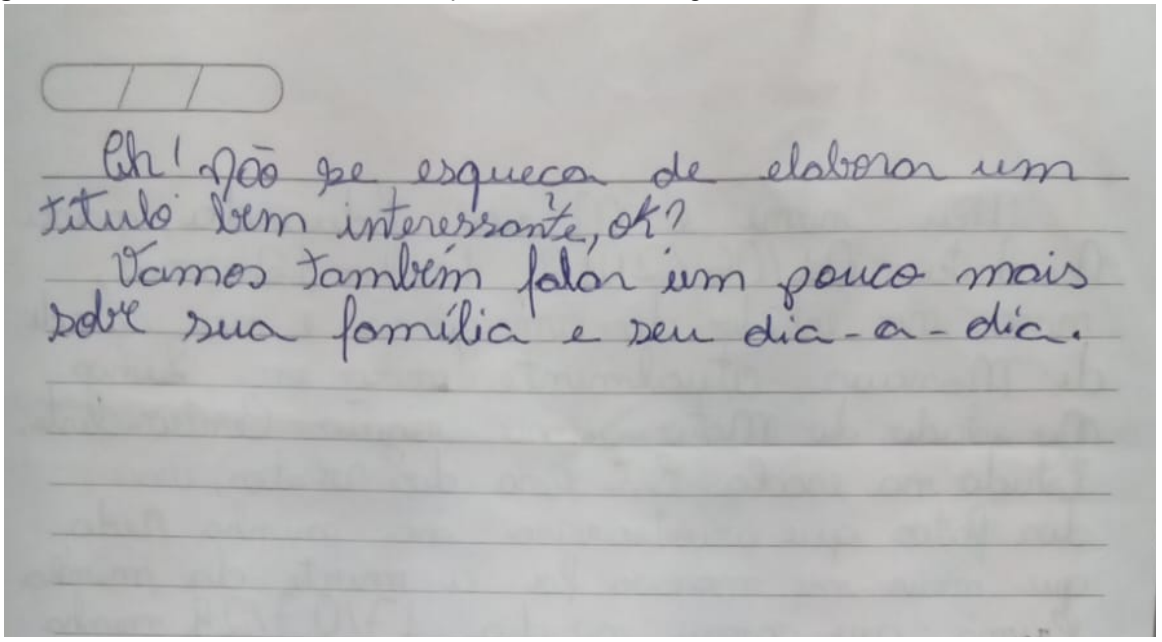
Você escreveu coisas importantes no seu texto, gostei disso! Mas, proponho que coloque, escreva mais detalhadamente ca- da informação, a fim de enriquecer a sua produção.

Sugiro que divida o texto em pa- rágrafos de acordo com cada assunto

tilibra

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 28 - Continuidade do bilhete de questionamento da figura anterior



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

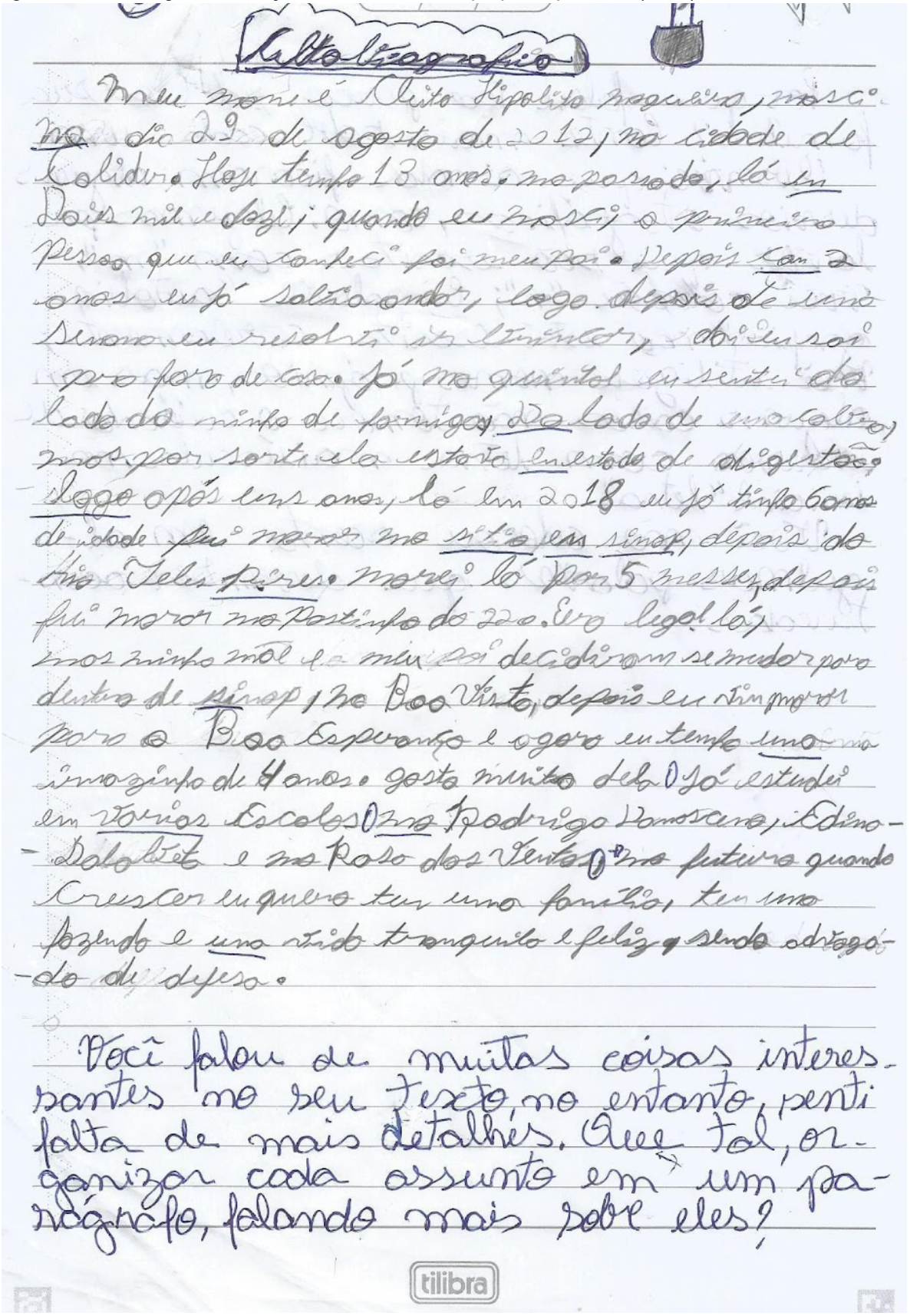
Na produção acima, observa-se que o texto não apresentava mais “erros” ortográficos, no entanto a estudante havia escrito muito pouco e tudo em um único parágrafo. Na intervenção por bilhete de questionamento, a professora reforçou a necessidade de dividir os assuntos relatados em parágrafos, escrevendo mais detalhes sobre eles, bem como, sugeriu que escrevesse um pouco mais sobre a sua família. A estudante também não havia colocado um título para a sua produção, sendo orientada a escrevê-lo.

Bakhtin (1999) fala sobre a importância da paragrafação correta em um texto do ponto de vista da função que a linguagem exerce sobre o discurso ali inserido :

> A composição sintática dos parágrafos é extremamente variada. Eles podem conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada. O que é preciso, afinal, é uma definição do ponto de vista da linguagem, e em nenhuma circunstância pode a noção de ‘pensamento completo’ ser considerada como uma definição linguística. (Bakhtin, 1999, p.141).

Na produção abaixo, nota-se que apesar de todo o trabalho realizado pelo estudante ainda persistem no seu texto algumas inadequações na escrita. Observa-se “erro” ortográfico e falta de acentuação em algumas palavras, evidenciando a necessidade de o professor elaborar estratégias para minimizar essas lacunas.

Figura 29 - Produção de um estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001)



Autobiografia

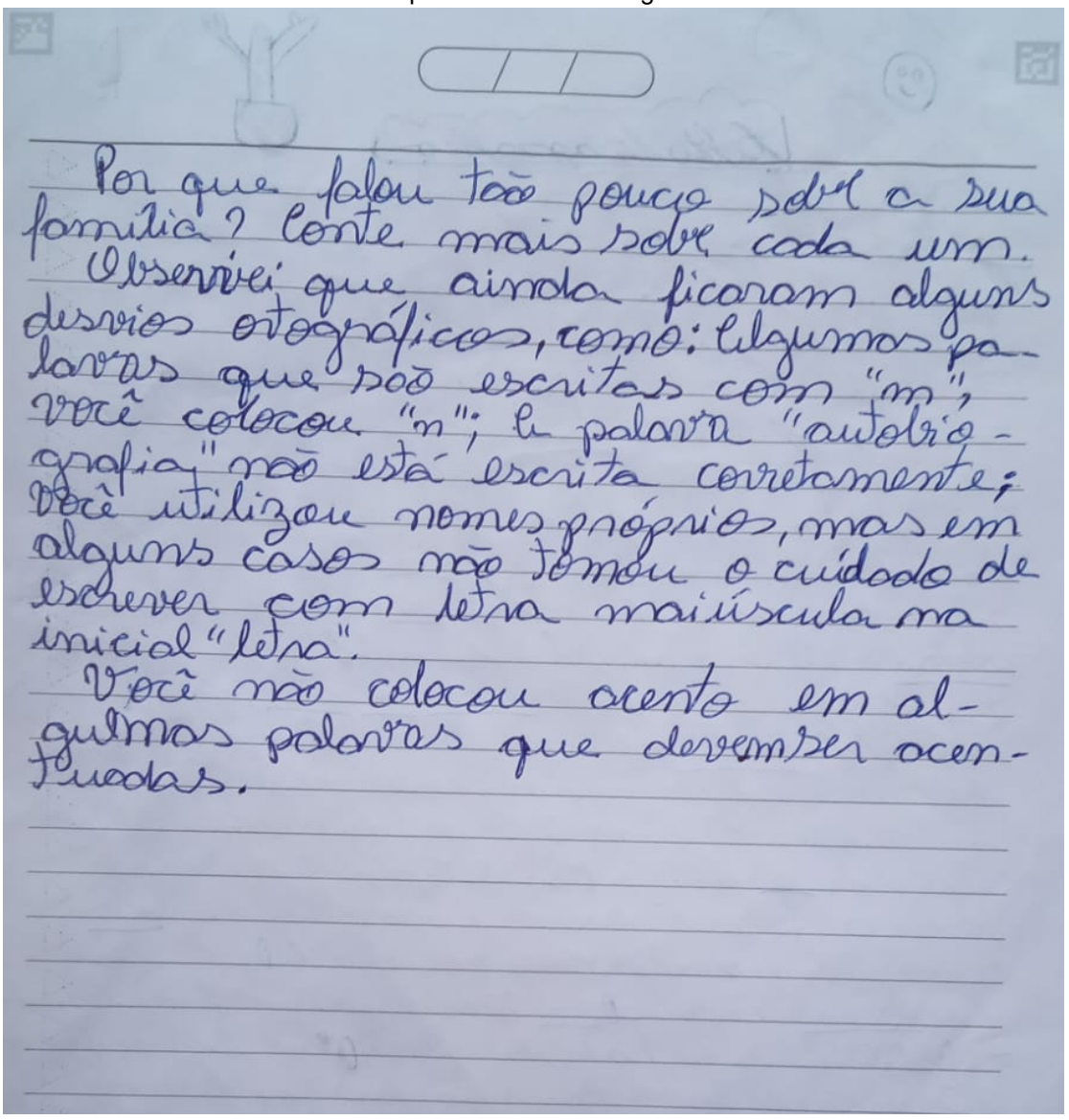
Meu nome é Carlito Hipolito Nogueira, nasci no dia 29 de agosto de 2012, na cidade de Caldas. Hoje tenho 13 anos. no passado, lá em Dois mil e doze, quando eu nasci a primeira pessoa que eu conheci foi meu pai. Depois com 2 anos eu já saia andar, logo depois de uns Seis anos eu resolvi ir morar, daí eu saí pra fora de casa. já no quintal eu sentia do lado do ninho de formiga, Do lado de uma colina, mas por sorte ela estava em estado de digestão. Logo após uns anos, lá em 2018 eu já tinha 6 anos de idade fui morar no sítio em sinop, depois do dia Teles Pires morei lá por 5 meses, depois fui morar no Postinho do 22. Era legal lá, mas minha mãe e meu pai decidiram se mudar para dentro de sinop, no Boa Vista, depois eu vim morar para o Boa Esperança e agora eu tenho uma irmazinha de 4 anos. gosta muito dela. Já estudei em varias Escolas. Uma Rodrigo Romosana, Edino - Dalabete e no Raio dos Ventos. No futuro quando Crescer eu quero ter uma família, ter uma fazenda e uma vida tranquila e feliz, sendo advogado de defesa.

Você falou de muitas coisas interessantes no seu texto, no entanto, senti falta de mais detalhes. Que tal, organizar cada assunto em um parágrafo, falando mais sobre eles?

tilibra

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 30 - Continuidade do bilhete de questionamento da figura anterior

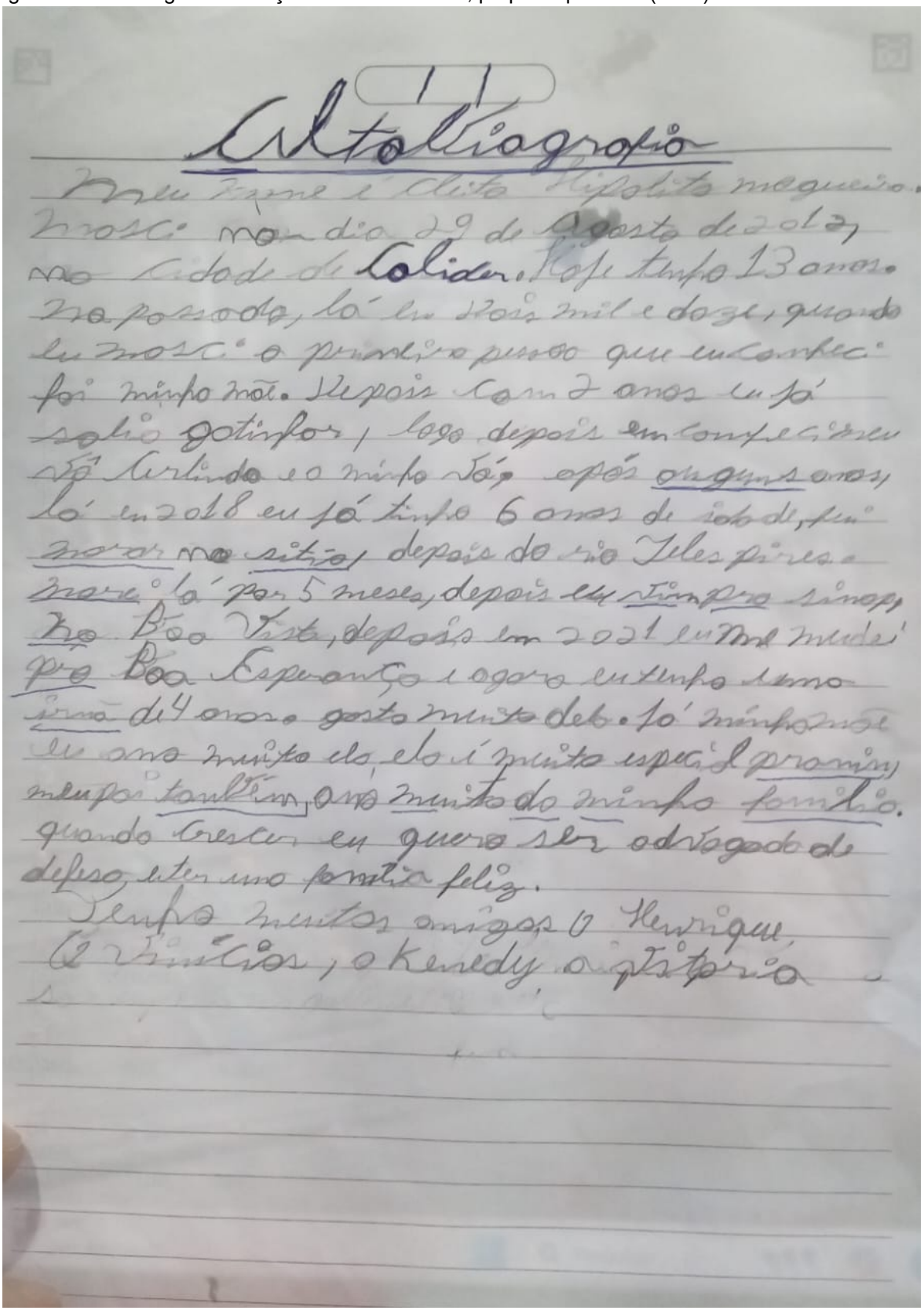


Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

No texto apresentado (figura 29), foram necessários fazer, além do bilhete de questionamento, também alguns apontamentos, pois ainda se encontravam no texto, muitos equívocos que seriam mais fáceis do estudante perceber através dessa abordagem.

Na abordagem interativa, proposta por Ruiz (2001), o bilhete de questionamento se torna uma excelente metodologia para dialogar com o estudante escritor. No entanto, dependendo das inadequações, é possível considerar que apenas essa abordagem não é o suficiente, havendo a necessidade de se recorrer a outras orientações metodológicas para se alcançar o objetivo.

Figura 31 - Produção de um estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001)



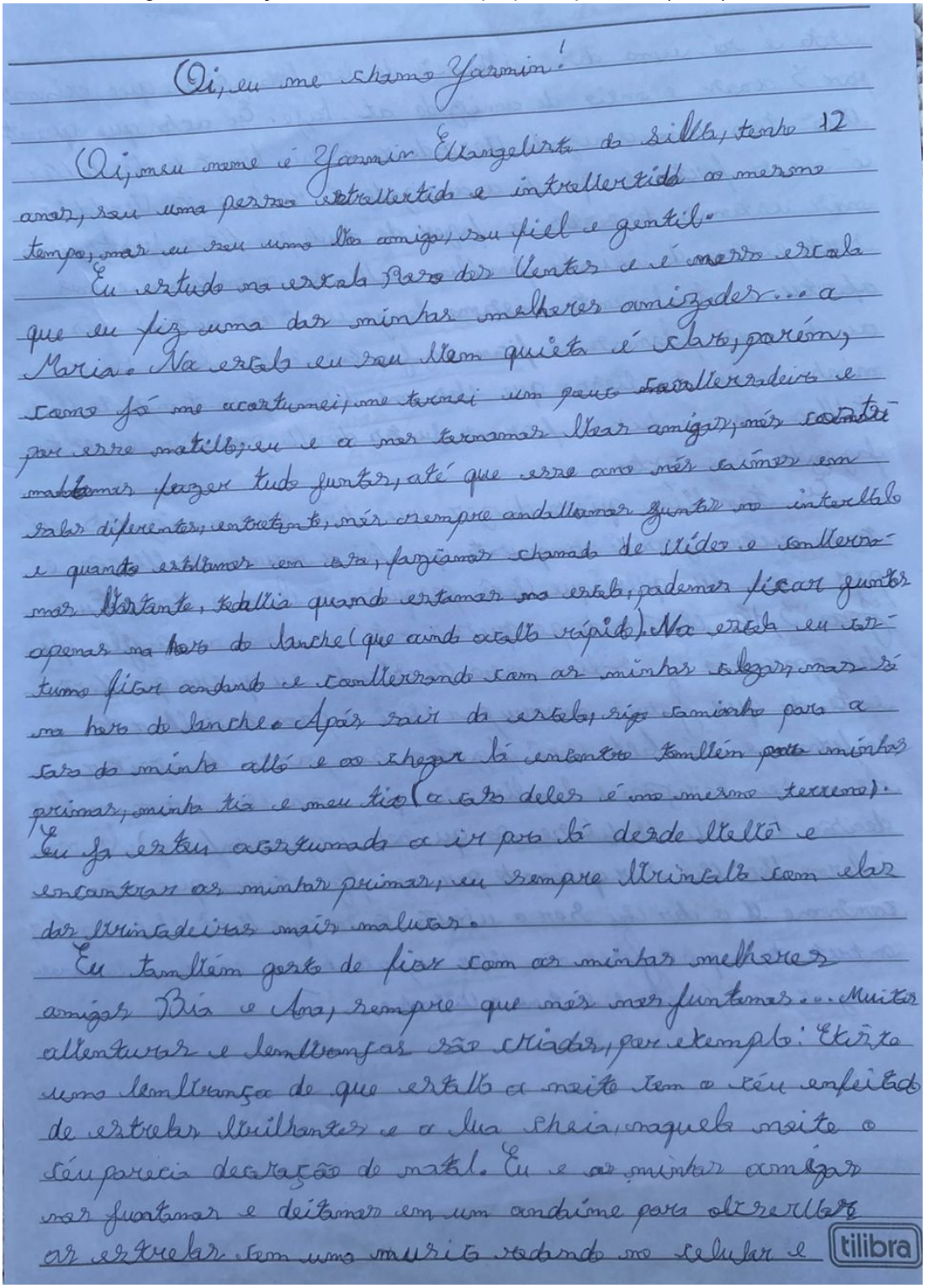
Autobiografia

Meu nome é Clito Hipolito Nogueira. Nasci no dia 29 de Agosto de 2014 na cidade de Caldeirão. Hoje tenho 13 anos. No passado, lá em dois mil e doze, quando eu nasci o primeiro passo que eu conheci foi minha mãe. Depois com 2 anos eu já sabia gatinhar, logo depois em conhecimento já andava e minha fala, após alguns anos, lá em 2018 eu já tinha 6 anos de idade, fui morar no sitio, depois do rio Telespires e morei lá por 5 meses, depois eu vim para cima, no Boa Vista, depois em 2021 eu me mudei pro Boa Esperança e agora eu tenho uma irmã de 4 anos. gosto muito dela. Já minha mãe eu amo muito ela, ela é muito especial pra mim, meu pai também amo muito do minho coração. quando crescer eu quero ser advogado de defesa, ter uma família feliz.

Tenho muitos amigos o Henrique, o Vinicios, o Kenedy a Vitória

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 32 - Produção de uma estudante com a refacção textual com a estratégia de correções seguindo a estratégia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001)



Oi, eu me chamo Yasmin!

Oi, meu nome é Yasmin Evangelista da Silva, tenho 12 anos, sou uma pessoa extrovertida e introvertida ao mesmo tempo, mas eu sou uma boa amiga, sou fiel e gentil.

Eu estudo na escola Paro dos Ventos e é nessa escola que eu fiz uma das minhas melhores amizades... a Maria. Na escola eu sou bem quieta é claro, porém, como já me acostumei, me tornei um pouco tagarela e por essa matilha eu e a mel tornamos boas amigas, nós costumamos fazer tudo juntas, até que esse ano nós caímos em salas diferentes, entretanto, nós sempre andamos juntas no intervalo e quando estamos em casa, fazemos chamada de vídeo e conversamos. Mas Mortante, todos os dias quando estamos na escola, podemos ficar juntas apenas na hora do lanche (que ainda acaba rápido). Na escola eu costumo ficar andando e conversando com as minhas colegas, mas só na hora do lanche. Após sair da escola, vou caminho para a casa da minha avó e ao chegar lá encontro também minhas primas, minha tia e meu tio (a casa deles é no mesmo terreno). Eu já estou acostumada a ir pra lá desde bebê e encontrar as minhas primas, eu sempre brincava com elas das brincadeiras mais malucas.

Eu também gosto de ficar com as minhas melhores amigas Bia e Ana, sempre que nós nos juntamos... Muitas aventuras e lembranças são criadas, por exemplo: Existe uma lembrança de que estava a noite tem o céu enfeitado de estrelas brilhantes e a lua cheia, naquela noite o céu parecia decoração de natal. Eu e as minhas amigas nos juntamos e deitamos em um colchão para observar as estrelas com uma música rodando no celular e

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Evidenciou-se que a metodologia de correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001), é efetivamente eficaz, proporcionando um avanço significativo no

desenvolvimento da produção escrita. No entanto, sabe-se que, assim como afirma Bortoni-Ricardo, “O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 274).

É natural que metodologia alguma resolva todos os problemas relacionados a qualquer que seja o eixo abordado, pois muitos são os fatores responsáveis pelas defasagens, no entanto, pode-se afirmar que esta se trata de uma estratégia viável e interessante para diferentes contextos e objetivos de produção textual.

4.1.10 10º Ateliê - Autorretrato

Esse ateliê foi desenvolvido nas aulas de Arte, como atividade interdisciplinar do projeto. No dia 11 de agosto, a professora de Arte da turma deu início ao trabalho de produção do autorretrato. A professora relatou como ocorreu o desenvolvimento das atividades propostas.

Ela iniciou a aula perguntando sobre como os estudantes se veem, quais características físicas e de personalidade gostariam de retratar. Foi realizada nesse momento uma roda de conversa, na qual cada um pôde falar um pouco sobre o assunto. Posteriormente, a professora apresentou os autorretratos de Van Gogh, Frida Kahlo e Tarsila do Amaral, focando nas diferentes formas e expressões, explorando como eles usaram cores, linhas e outros elementos para expressarem sentimentos e sua identidade.

Foi utilizado o autorretrato de Van Gogh, presente na página 02 do livro 1 do Material Estruturado do 7º ano da disciplina de Língua Portuguesa. Ela pediu aos estudantes que fizessem um rascunho das ideias para o seu autorretrato, escolhendo o que queriam representar (físico, personalidade, gostos). Como tarefa de casa, a professora pediu que os estudantes tirassem *selfies* de ângulos variados, mandassem a ela via *Whatsapp* para que fossem impressas para serem usadas na próxima aula como guia na criação do autorretrato.

No dia 18 de agosto, os estudantes desenharam o seu autorretrato. A professora levou um espelho para a sala de aula para que eles pudessem observar suas feições, expressões e traços pessoais. Ela também entregou as fotos dos

alunos que haviam enviado. Cada um recebeu uma folha de papel A4 para realizar o desenho. Após finalizarem, a professora fotografou os estudantes ao lado de suas produções e recolheu os autorretratos.

Figura 33 - Fotografias dos estudantes com as suas respectivas produções



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

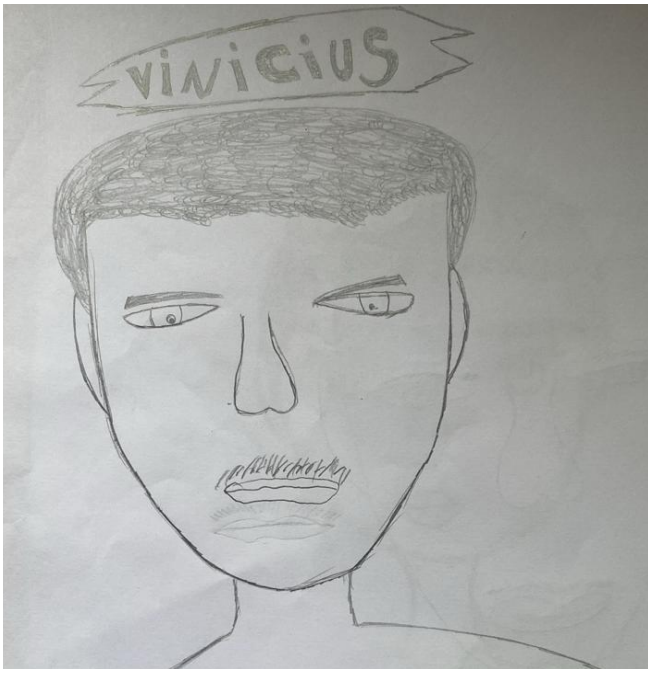
Com esse conteúdo, a professora procurou promover, no estudante, o desenvolvimento da observação, da fantasia e da autonomia artística. Segundo Filho Rodrigues, Boas, Lima e Figueiredo (2022), a prática do autorretrato fomenta a autonomia discente, pois estimula-o a investigar e reconstruir sua identidade. Ao compartilhar uma imagem carregada de significados simbólicos com o grupo, o estudante consegue estruturar suas emoções e reflexões sobre sua própria autoimagem.

Neste sentido, esse ateliê contribuiu imensamente com a pesquisa, uma vez que, além de desenvolver diversas habilidades nos estudantes, sensibilizou-os a olharem para eles mesmos de uma forma mais artística e poética, evidenciando a capacidade de autoconhecimento, como afirmam Filho, Rodrigues, Boas, Lima e Figueiredo. (2022, p. 118):

> No autorretrato, o artista pode contar sua história de vida ao recriar a própria imagem. As possibilidades poéticas de criação de autorretrato são amplas e permitem ao retratado refletir sobre como se vê e como quer ser visto pelos outros. Trata-se de um exercício de auto-observação e autoconhecimento, importante para os processos de criação. Na história da arte, muitos artistas produziram autorretratos e, por meio deles, é possível conhecer mais acerca de costumes e histórias de vida de um povo, uma pessoa ou uma época.

Também se observou no desenvolvimento da atividade artística o desejo de alguns estudantes em se tornarem adultos. Como pode ser evidenciado na produção abaixo.

Figura 34 - Autorretrato de um dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Nota-se que o autorretrato reproduz a imagem de um homem pelos seus traços e também por apresentar bigode.

Figura 35 - Autorretrato de um dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Nesse autorretrato também é possível inferir a representação do rascunho de um amadurecimento físico. De acordo com a pesquisadora Honório:

> Representar, desenhar a si mesmo sempre foi uma maneira de adentrar no mundo. Por esse motivo, a representação da figura humana [...] é de vital importância para a compreensão da própria representação e para que possamos entender o processo de construção da visão de mundo da criança, como essa se percebe em relação à realidade e em relação a si mesma. (Honório, 2011, p. 18).

O ato de desenhar é um mecanismo fundamental de desenvolvimento cognitivo, emocional e de socialização. Ao desenhar a si mesmo, o estudante traz na sua produção uma linguagem simbólica, carregada de representações que transpassam o físico adentrando no abstrato (pensamentos, sentimentos), representando tudo isso em algo concreto (papel), o que lhe permite dialogar com o seu eu interior e também exterior.

4.1.11 11º Ateliê - Autobiografia ilustrada

Dando continuidade ao propósito do ateliê anterior, no dia 01 de setembro, realizou-se o décimo primeiro ateliê, que consistia na ilustração da autobiografia que os estudantes haviam produzido. No início da aula foi reproduzido o vídeo “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”[14] e “Murilo e sua autobiografia”[15]. A professora teceu comentários sobre as duas produções apresentadas, instigando os estudantes a realizarem também a ilustração da sua autobiografia. Entregou a eles algumas folhas de papel A4 e pediu que desenhassem representações do que haviam escrito em seus textos. Após finalizarem, os estudantes entregaram as produções para a professora para serem escaneadas para que pudessem ilustrar os seus textos quando já estivessem digitados.

Figura 36 - Ilustração da autobiografia de um estudante

[14] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Q27sBZTQF4. Acesso em: 01 set. de 2025.
[15] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YstdZZB0p08. Acesso em: 01 set. de 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Os desenhos produzidos evidenciaram que os estudantes realizaram a atividade com êxito, pois conseguiram transpor para a linguagem visual a história vivenciada e escrita. Desse modo, a habilidade (EF69LP07) da DRC/MT (2018), prevista para este ateliê, foi plenamente desenvolvida pela maioria dos estudantes.

4.1.12 12º Ateliê - Refacção textual da 4ª versão

Com o intuito de realizar uma atividade para suprir as necessidades de adequação da escrita na norma-padrão que alguns estudantes ainda tinham, realizou-se mais uma refacção. Desta vez, de forma coletiva, pois as atividades de interação são extremamente enriquecedoras, como afirma Bakhtin (1995), que defende que as pessoas, ao conceberem a linguagem como interação verbal e dialógica, fundamentam a ideia de que a aprendizagem e a construção de sentidos ocorrem no meio social e através da interação com o 'outro'. Portanto, a refacção coletiva alinha-se à perspectiva de que as atividades de interação são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento, pois é no encontro das vozes (dialogismo) que se produz a aprendizagem significativa.

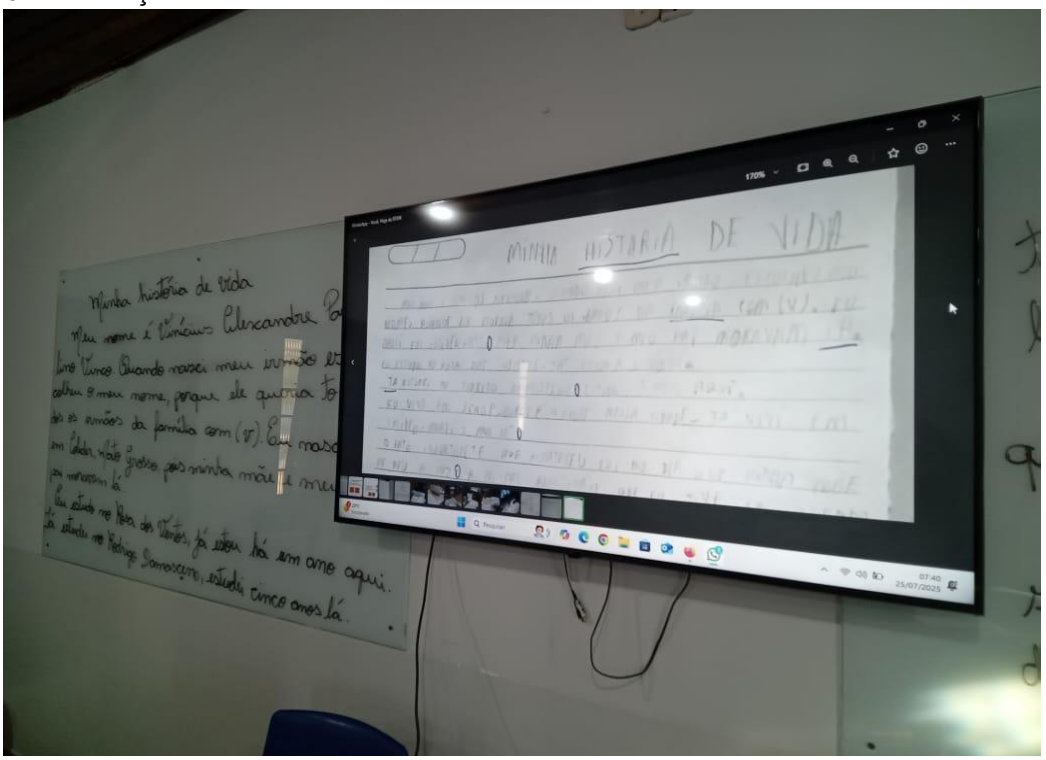
Desta forma, no dia 08 de setembro, realizou-se o décimo segundo ateliê, a refacção textual das produções que ainda se encontravam com necessidade de

intervenção. Para tanto, tais produções, com o consentimento prévio dos estudantes escritores, foram escaneadas e, com o auxílio do projetor, realizou-se a leitura do texto na íntegra e, posteriormente, de forma coletiva, fez-se as modificações necessárias utilizando o quadro de vidro.

Assim, durante a leitura verificou-se se o texto estava coerente. Posteriormente, cada parágrafo, verificando-se se estava coeso, se havia algum desvio ortográfico, de pontuação ou falta de acentuação. O estudante, autor da autobiografia corrigida, copiou-o em uma folha de caderno e entregou-o à professora.

Desenvolver atividades coletivas proporciona a interação entre os estudantes, promovendo a socialização, a construção conjunta do conhecimento e um aprendizado mais significativo. Vygotsky (1978) ressalta a importância da interação e da colaboração entre os estudantes como parte das metodologias de ensino diversificadas.

Figura 37 - Refacção textual coletiva



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Essa atividade foi muito bem aceita pela turma, sendo desenvolvida de forma prazerosa, com interação e participação da maioria dos estudantes. Isso porque,

como afirma Vygotsky (1978, p. 57), “Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no nível individual, dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos” (Vygotsky, 1978, p. 57).

Na teoria sociointeracionista, o conhecimento é construído a partir da interação com o outro. Ninguém aprende sozinho, portanto, as atividades em grupos ou coletivas reforçam a ideia da aprendizagem a partir das trocas.

4.1.13 13º Ateliê - Escrita digital da autobiografia

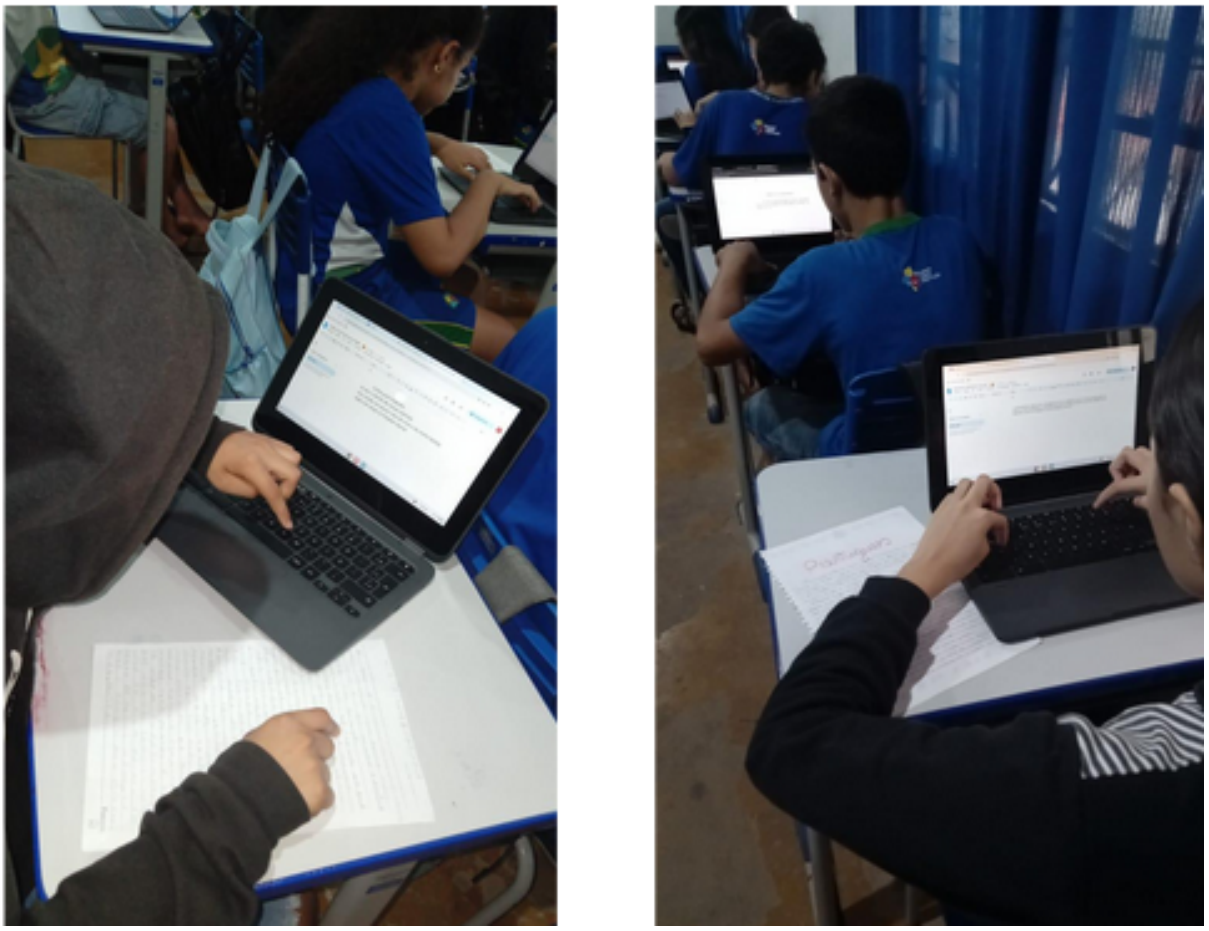
No dia 15 de setembro, iniciou-se o décimo terceiro ateliê. Antes da aula, a professora criou uma pasta no *drive* com arquivos de “documentos *googles*” para cada estudante, respectivamente, nomeados. Encaminhou a pasta como atividade no “Maestro”, que é uma sala de aula virtual da plataforma Plurall. Iniciou a aula entregando a cada estudante um *chromebook* e o texto que cada um havia produzido, solicitou que acessassem a plataforma Plurall com o *login* de cada um e digitassem a autobiografia em um documento que estava na plataforma com o seu respectivo nome. Os estudantes realizaram a atividade com interesse e dedicação.

Ao propor tal atividade a professora fez uso das TDIC, cumprindo com um dos requisitos para o trabalho com a linguagem no Ensino Fundamental, como é solicitado na BNCC (2017, p. 63):

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Foi uma atividade muito produtiva, pois durante a digitação a professora pôde auxiliá-los em como redigir um texto digital, explicando como realizar configurações básicas e outras funções disponíveis nos *chromebooks.* A maioria dos estudantes não conseguiu finalizar a digitação na aula deste dia, visto que tinham apenas duas aulas de 50 minutos, ficando para finalizar nas aulas de recomposição da próxima semana, quando finalmente todos terminaram.

Figura 38 - Estudantes realizando a digitação da autobiografia



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

4.1.14 14º Ateliê - Organização da autobiografia digital

No dia 29 de setembro, realizou-se o décimo quarto ateliê. Nessa aula a professora entregou um *chromebook* para cada estudante e solicitou que organizassem as autobiografias digitalizadas, podendo inserir os autorretratos e também os desenhos autobiográficos que eles produziram. Todo esse material havia sido escaneado e enviado à turma pelo Maestro na plataforma Plurall. A maioria dos estudantes realizou a atividade com facilidade, apenas alguns tiveram dificuldade, necessitando do auxílio da professora.

A atividade enfatizou o desenvolvimento da habilidade (EF69LP07) do DRC/MT, que tem como orientação:

> (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade

> linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.(Mato Grosso, 2018, p.33).

Neste sentido, ao digitarem os textos, os estudantes puderam realizar mais uma revisão das produções e observar outras adequações necessárias. Isso porque, toda vez que o escritor tem a oportunidade de voltar ao texto, há a possibilidade de uma nova releitura e transformação.

Figura 39 - Estudantes realizando a organização da autobiografia digital



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao inserirem desenhos e autorretratos, organizando-os no texto para garantir uma boa estética, os estudantes produziram um 'espaço biográfico'. Segundo Arfuch (2010), este conceito refere-se a um conjunto de gêneros e práticas que colocam a vida dos indivíduos em foco, misturando diversos eixos da linguagem, bem como realidade e ficção. Neste sentido, ao criar a sua biografia, o estudante está refletindo sobre a sua identidade, buscando a sua posição no mundo.

Figura 40 - Parte da autobiografia digitada da estudante Isabela

Autobiografia

O meu nome é Isabela, tenho 12 anos, nasci em Cuiabá, no estado de Mato Grosso, no dia 16 de fevereiro de 2013.

Eu sou baixa, tenho 1,47 de altura e 34 quilos. Gosto muito de maquiagem, de acessórios e de ser vaidosa. Gosto muito da minha escola, dos meus amigos e professores.

Quando eu tinha seis anos, estava fazendo o primeiro ano do ensino fundamental na escola municipal Armando Dias, na cidade de Sinop, agora estudo na escola Rosa dos Ventos.

Quando eu saio da escola gosto de mexer no celular ou assistir tv e tomar café. Também cuido da minha irmã mais nova, vou jantar, arrumar a cozinha e vou dormir ou fazer alguma outra coisa livre. Eu amo comer pizza e bolo. A minha fruta favorita é uva, morango e maçã..



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao discutir a “escrita de si”, Calligaris (1998) destaca a verdade como elemento central e constitutivo da produção autobiográfica na modernidade. Na produção da estudante, é possível verificar tais afirmativas, uma vez que ela traz elementos do seu cotidiano para a narrativa de vida.

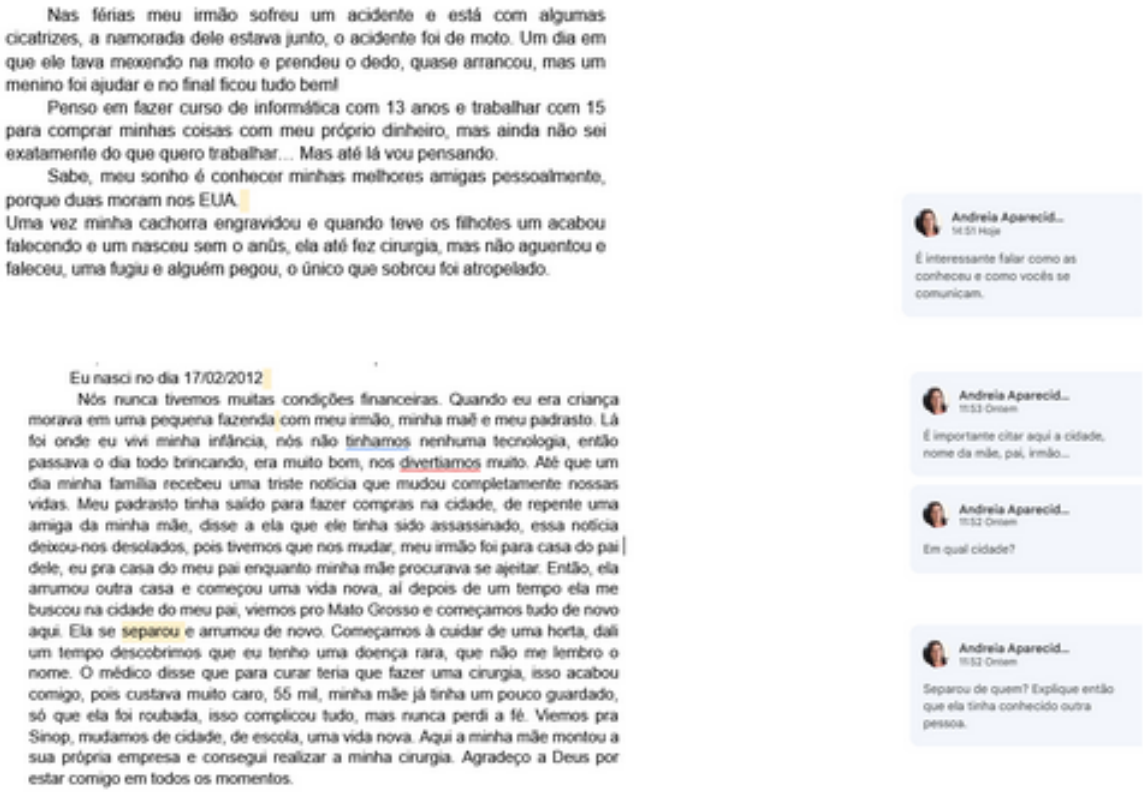
Pode-se afirmar que o ateliê trabalhado aqui foi extremamente enriquecedor para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que pôde proporcionar o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais para a vida no contexto atual.

4.1.15 15º Ateliê - Refacção das autobiografias digitais

No dia 20 de outubro, realizou-se o décimo quinto ateliê. Anteriormente à aula, a professora realizou a leitura dos textos digitados, atribuindo sugestões onde encontrou alguma inadequação ou necessidade de melhoria na escrita. Em sala de aula, os estudantes realizaram mais uma refacção das autobiografias, no entanto desta vez no suporte digital. A professora entregou um *chromebook* para cada estudante, solicitando que acessassem a autobiografia digital que eles haviam produzido e realizassem as alterações que ela havia solicitado no documento.

Houve a necessidade de auxiliar alguns estudantes, no entanto a maioria não encontrou dificuldade em realizar a atividade. Na atividade, a proposta de mediação defendida por Ruiz (2001) ocorreu de forma “atualizada". Com as TDIC, as possibilidades de refacção textual-interativa foram ampliadas, permitindo o uso de novas ferramentas que elevam a proposta a um novo patamar.

Figura 41 - Refacção textual digital das autobiografias


Nas férias meu irmão sofreu um acidente e está com algumas cicatrizes, a namorada dele estava junto, o acidente foi de moto. Um dia em que ele tava mexendo na moto e prendeu o dedo, quase arrancou, mas um menino foi ajudar e no final ficou tudo bem!

Penso em fazer curso de informática com 13 anos e trabalhar com 15 para comprar minhas coisas com meu próprio dinheiro, mas ainda não sei exatamente do que quero trabalhar... Mas até lá vou pensando.

Sabe, meu sonho é conhecer minhas melhores amigas pessoalmente, porque duas moram nos EUA.

Uma vez minha cachorra engravidou e quando teve os filhotes um acabou falecendo e um nasceu sem o anûs, ela até fez cirurgia, mas não aguentou e faleceu, uma fugiu e alguém pegou, o único que sobrou foi atropelado.

Andreia Aparecid...
14:51 Hoje
É interessante falar como as conheceu e como vocês se comunicam.

Eu nasci no dia 17/02/2012

Nós nunca tivemos muitas condições financeiras. Quando eu era criança morava em uma pequena fazenda com meu irmão, minha mañe e meu padrasto. Lá foi onde eu vivi minha infância, nós não tinhamos nenhuma tecnologia, então passava o dia todo brincando, era muito bom, nos divertiamos muito. Até que um dia minha familia recebeu uma triste noticia que mudou completamente nossas vidas. Meu padrasto tinha saído para fazer compras na cidade, de repente uma amiga da minha mãe, disse a ela que ele tinha sido assassinado, essa noticia deixou-nos desolados, pois tivemos que nos mudar, meu irmão foi para casa do pai dele, eu pra casa do meu pai enquanto minha mãe procurava se ajeitar. Então, ela arrumou outra casa e começou uma vida nova, aí depois de um tempo ela me buscou na cidade do meu pai, viemos pro Mato Grosso e começamos tudo de novo aqui. Ela se separou e arrumou de novo. Começamos à cuidar de uma horta, daí um tempo descobrimos que eu tenho uma doença rara, que não me lembro o nome. O médico disse que para curar teria que fazer uma cirurgia, isso acabou comigo, pois custava muito caro, 55 mil, minha mãe já tinha um pouco guardado, só que ela foi roubada, isso complicou tudo, mas nunca perdi a fé. Viemos pra Sinop, mudamos de cidade, de escola, uma vida nova. Aqui a minha mãe montou a sua própria empresa e consegui realizar a minha cirurgia. Agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos.

Andreia Aparecid...
11:53 Ontem
É importante citar aqui a cidade, nome da mãe, pai, irmão...

Andreia Aparecid...
11:52 Ontem
Em qual cidade?

Andreia Aparecid...
11:52 Ontem
Separou de quem? Explique então que ela tinha conhecido outra pessoa.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Conclui-se que, com essa atividade, a refacção também é possível no meio digital. Assim como os professores universitários atualmente têm a prática de realizar as “sugestões” — que nada mais são do que uma correção textual-interativa, como nomeia Ruiz (2001) — nos trabalhos acadêmicos de graduandos, mestrandos

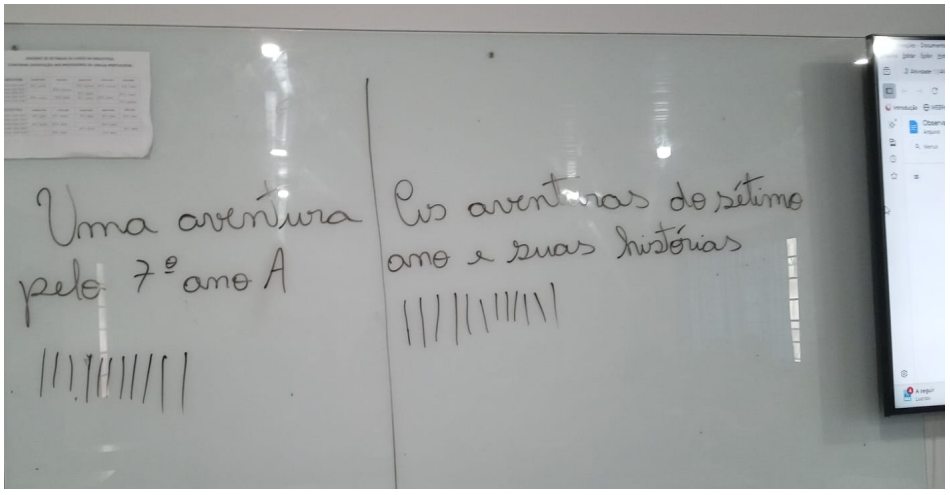
e doutorandos, por que não a proporcionar também a estudantes do Ensino Fundamental?

4.1.16 16º Ateliê - Escolha do nome do *e-book* autobiográfico

No dia 27 de outubro, realizou-se o décimo sexto ateliê. Uma das finalidades de todo o trabalho desenvolvido até então com o Itinerário Didático foi a confecção e publicação de um *e-book* autobiográfico dos estudantes do 7º ano A. O objetivo da aula em questão foi a escolha do título da obra. Previamente, a professora havia solicitado que os alunos trouxessem sugestões, as quais foram anotadas no quadro. Após a exposição de todas as ideias, realizou-se uma votação secreta que elegeu dois finalistas.

Em uma segunda rodada de votação, o nome vencedor foi “As aventuras do sétimo ano e suas histórias”. Posteriormente, visando à estética visual e em consenso com o grupo, o título foi ajustado para “As Aventuras do 7º Ano e Suas Histórias”. A atividade ocorreu de forma coletiva e democrática, evidenciando a importância da participação comum e contemplando as habilidades (EF69LP51) e (EF69LP13) do DRC/MT (2018).

Figura 42 - Escolha do nome do *e-book*



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A escola tem o dever de preparar os estudantes para o convívio social e democrático. Assim como nos é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que traz a seguinte redação: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

Ao promover atividades como a desenvolvida neste ateliê, o professor está preparando o estudante para o ato democrático de escolha, tão importante para sociedades democráticas como a brasileira.

4.1.17 17º Ateliê - Criação do *e-book*

O tão esperado dia para os alunos e a professora finalmente chegou: a criação do e-book. A atividade ocorreu no dia 03 de novembro, durante o décimo sétimo ateliê. Conforme Thiollent (2008), produções acadêmicas fundamentadas na pesquisa-ação e na metodologia aplicada, com foco em intervenção pedagógica, trazem benefícios significativos. Isso se deve ao uso de procedimentos didáticos que transformam a realidade, promovendo o engajamento e a ascensão social dos participantes.

Figura 43 - criação do *e-book*



Fonte: https://www.livrosdigitais.org.br.

A professora acessou a plataforma livros digitais[16] , utilizando o *notebook* e reproduzindo no televisor. Em conjunto com a turma criaram o *e-book*, aproveitando para desenvolver mais algumas habilidades do DRC/MT (2018) durante esse processo. Ela abriu os arquivos em que estavam as criações autobiográficas dos estudantes e foi copiando os textos e desenhos produzidos. Organizou-os por ordem

[16] Disponível em: https://www.livrosdigitais.org.br, Acesso em: 03 nov. 2025.

alfabética. A produção de três estudantes estava sem o autorretrato, pois faltaram nas aulas de Arte, mesmo assim decidiram que também poderiam fazer parte do livro digital. Pronto, o *e-book* “As Aventuras do 7º Ano e Suas Histórias” estava criado.

Durante a atividade houve um bom engajamento dos estudantes que participaram ativamente de todo o processo. Como reverberam Brasil (2018) e Coiro (2014), os leitores da *internet,* além de realizarem pesquisas *online*, podem desenvolver habilidades de comunicação ao compartilharem conteúdos e também exercer o protagonismo ao criarem conteúdo de sua autoria. Neste ateliê, foram mais uma vez utilizadas fortemente as TDIC, com ênfase no letramento digital, pois os estudantes puderam ser protagonistas na criação de conteúdo para a *web*.

4.1.18 18º Ateliê - Publicação e divulgação do *e-book* autobiográfico

No dia 24 de novembro, realizou-se o décimo oitavo ateliê. O e-book, produzido em conjunto com a turma, foi revisado e publicado no site “Livros Digitais”[17]. O material está disponível a todos que tenham interesse em conhecê-lo e lê-lo.

Figura 44 - *E- book:* As Aventuras do 7º Ano e Suas Histórias



Fonte: Disponível em: https://www.livrosdigitais.org.br/livro/247326Y4M7P4B4H.

[17] Disponível em: https://www.livrosdigitais.org.br/livro/247326Y4M7P4B4H Acesso em: 24 nov. 2026

Após a publicação, a professora e alguns estudantes apresentaram o produto final à comunidade escolar no dia 16 de dezembro, durante um evento organizado pela escola.

A divulgação dos resultados de um projeto realizado na escola é uma etapa fundamental e indispensável. Ela garante que o conhecimento gerado saia do grupo de participantes, sendo socializado com a comunidade escolar, garantindo a visibilidade e prestígio aos participantes. Conforme aponta Hernández (1998), “[...] a divulgação dos resultados de um projeto é o momento em que o conhecimento deixa de ser restrito ao grupo e passa a compor a cultura escolar, validando a autoria dos estudantes e garantindo o reconhecimento social do esforço investido.”

Figura 45 - Apresentação do desenvolvimento do projeto e divulgação do *e-book* para a comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A repercussão foi muito boa, deixando todos os envolvidos muito felizes.

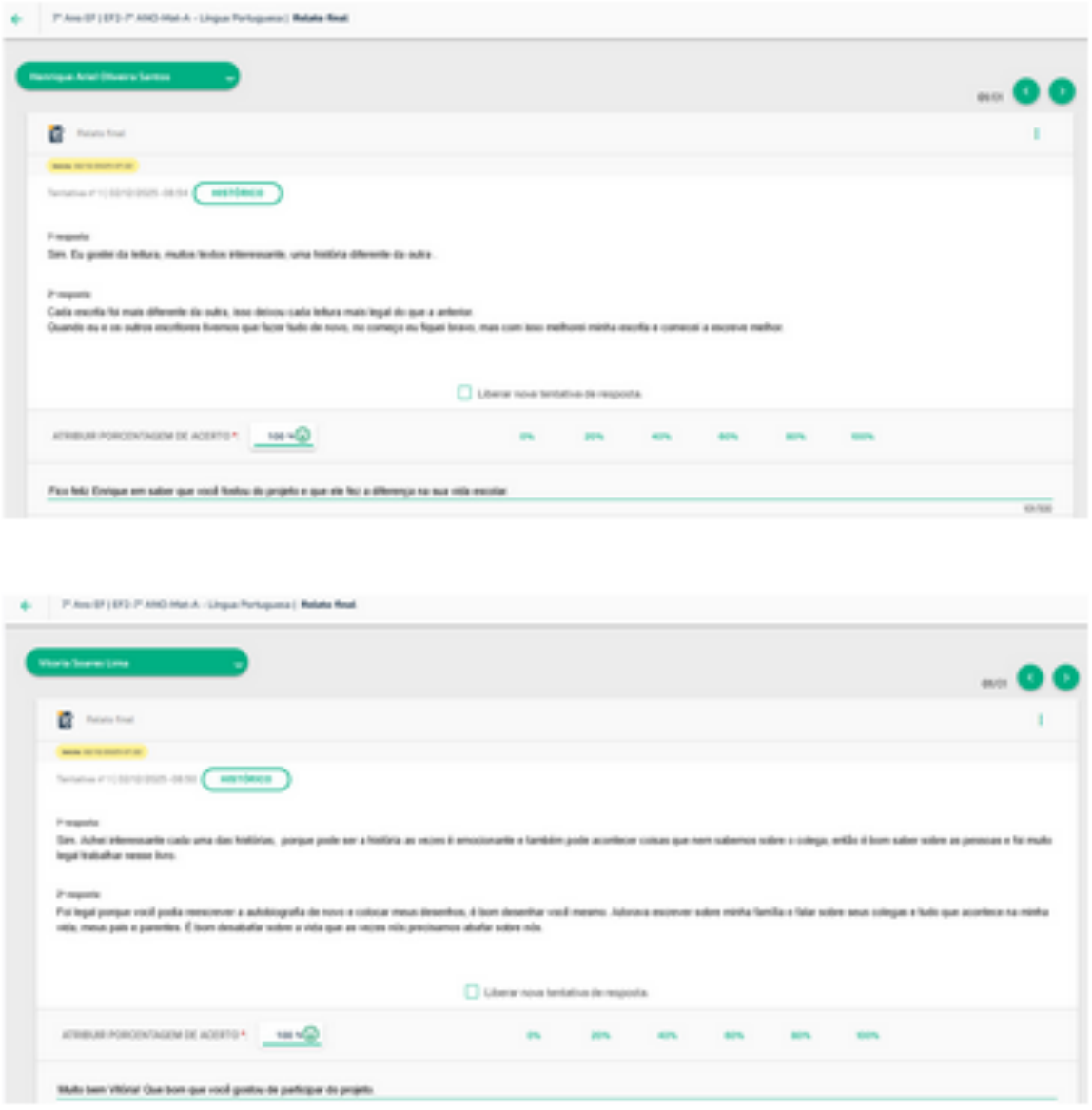
4.1.19 19º Ateliê - Relato final

Para finalizar o Itinerário Didático, no dia 17 de dezembro realizou-se o último ateliê. Com o suporte da plataforma Plurall a professora criou previamente uma atividade em que os estudantes deveriam entrar na sala virtual “Maestro” e produzir um relato contando sobre as experiências vivenciadas que culminaram na publicação de um *e-book.* No início da aula ela entregou a eles um *chromebook* para

que realizassem a atividade proposta. Orientou-os para que falassem sobre todo o processo ocorrido, os ateliês e as aprendizagens construídas.

Como afirma Freire (2002, p. 23), “[...] não existe docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sob essa ótica, o autor destaca a relevância do *feedback* como um instrumento essencial para colher informações dos estudantes. É por meio dessa troca que o docente consegue mensurar a eficácia da metodologia adotada, tornando-se uma ferramenta indispensável não apenas ao final de um projeto, mas em diversos outros momentos.

Figura 46 - Relatos finais de estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Os relatos dos estudantes evidenciaram que as atividades do Itinerário Didático foram significativas e contribuíram para o processo de aprendizagem, especialmente no desenvolvimento de habilidades do eixo de produção textual da BNCC (2017). Vale ressaltar que o trabalho nesse eixo é orientado por uma perspectiva enunciativo-discursiva, sendo que "[...] tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção" (Brasil, 2017, p. 68).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do trabalho desenvolvido, visto que os estudantes que participaram da pesquisa são os mesmos que estavam sendo alfabetizados no momento da Pandemia da Covid 19[18]. Esse aspecto interferiu no processo, causando grave defasagem que ainda é evidenciada.

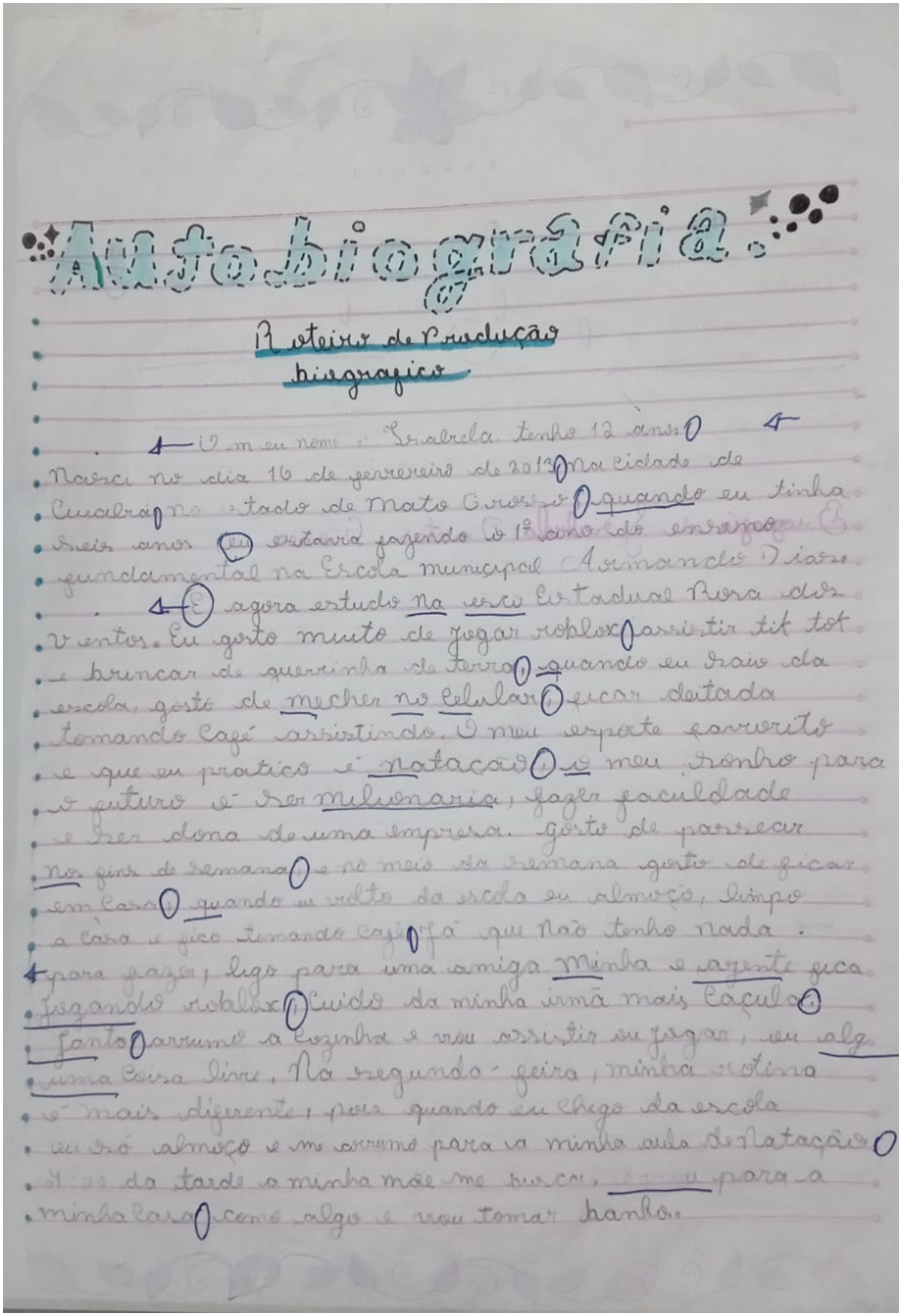
4.2 Análise da evolução da habilidade de escrita dos estudantes

Nesta subseção, analisa-se a evolução das habilidades de escrita dos estudantes a partir das metodologias adotadas de refacção textual propostas por Serafini (1995) e Ruiz (2001), bem como atividades de correção elaboradas pela professora. Para tanto, toma-se como exemplo os textos de três estudantes.

A estudante Isabela, em sua primeira produção textual, não fez nenhum apontamento em seu texto. Questionada, disse não ter encontrado nenhum "erro". Ao realizar a correção, a professora não encontrou tantos "erros" ortográficos de acordo com a variedade padrão da Língua Portuguesa. Contudo, no texto da estudante havia muitas inadequações de pontuação, principalmente falta de vírgulas ou equívoco na pontuação correta. Além de falta de acentuação, observou-se também má organização da paragrafação e usos de letras maiúsculas no meio das frases sem que essas palavras fossem substantivos próprios.

Figura 47 - Parte da primeira produção textual da estudante Isabela com os apontamentos realizados pela professora-pesquisadora

[18] A pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com início oficial em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia. Embora o estado de emergência internacional tenha sido encerrado em 5 de maio de 2023, a doença continua a circular e a ser monitorada globalmente.



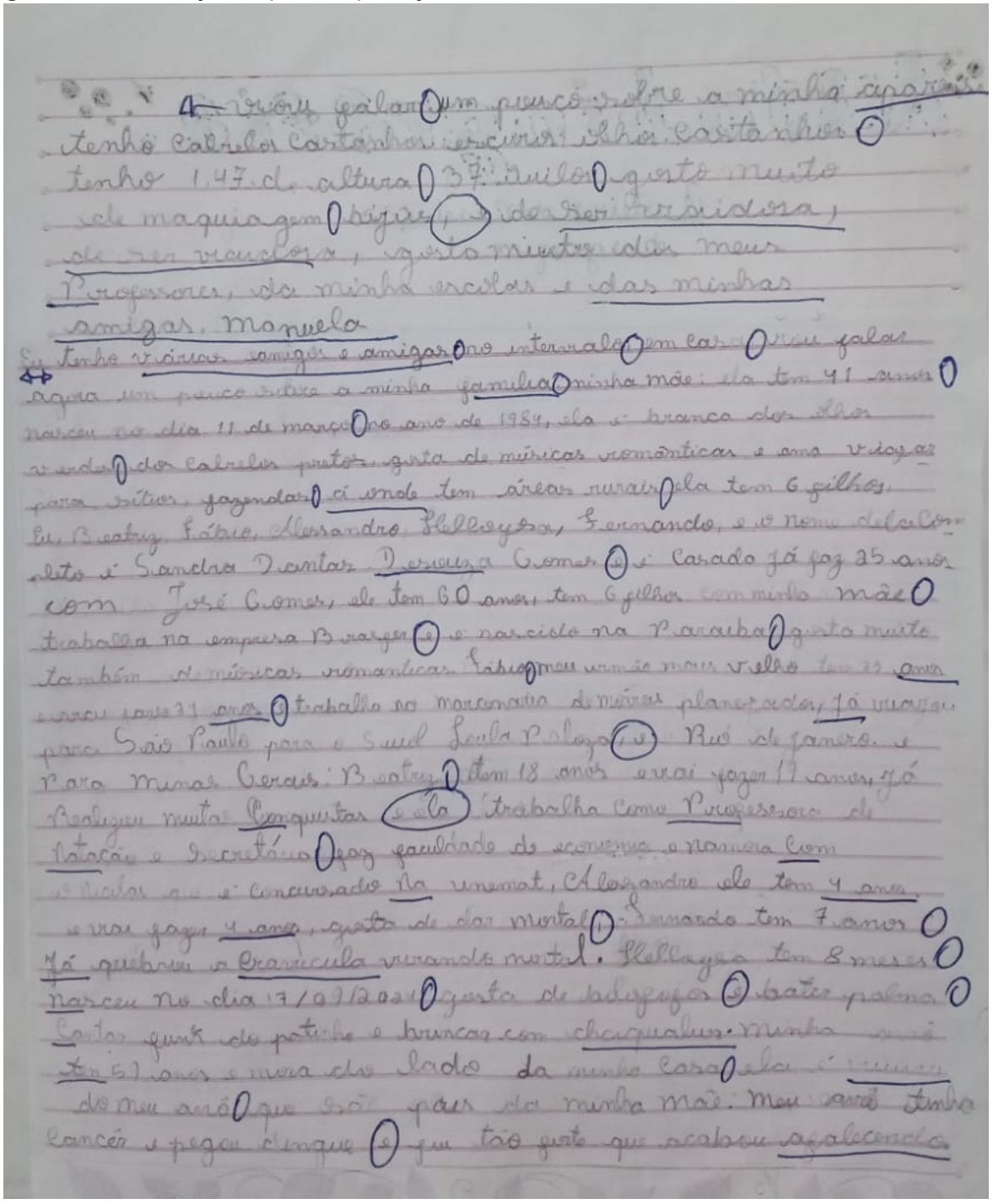
Autobiografia

Roteiro de produção biografico

Olá meu nome é Isabela tenho 12 anos
Nasci no dia 16 de fevereiro de 2013 na cidade de
Cuiabá no estado de Mato Grosso e quando eu tinha
seis anos eu estava fazendo o 1º ano do ensino
fundamental na Escola municipal Armando Dias
e agora estudo na escola Estadual Rosa dos
ventos. Eu gosto muito de jogar roblox assistir tik tok
e brincar de queimada de terra quando eu saio da
escola, gosto de mecher no celular ficar deitada
tomando Café assistindo. O meu esporte favorito
e que eu pratico é natação e o meu sonho para
o futuro é ser milionaria, fazer faculdade
e ser dona de uma empresa. gosto de passear
no fim de semana e no meio da semana gosto de ficar
em casa quando eu volto da escola eu almoço, limpo
a casa e fico tomando Café pq que não tenho nada
para fazer, ligo para uma amiga minha e agente fica
jogando roblox cuido da minha irmã mais caçula
tanto arrumo a cozinha e vou assistir ou jogar, eu alg
uma coisa livre. Na segunda-feira, minha rotina
é mais diferente, pois quando eu chego da escola
eu vô almoço e me arrumo para ir minha aula de natação
da tarde a minha mãe me busca, vou para a
minha casa como algo e vou tomar banho.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

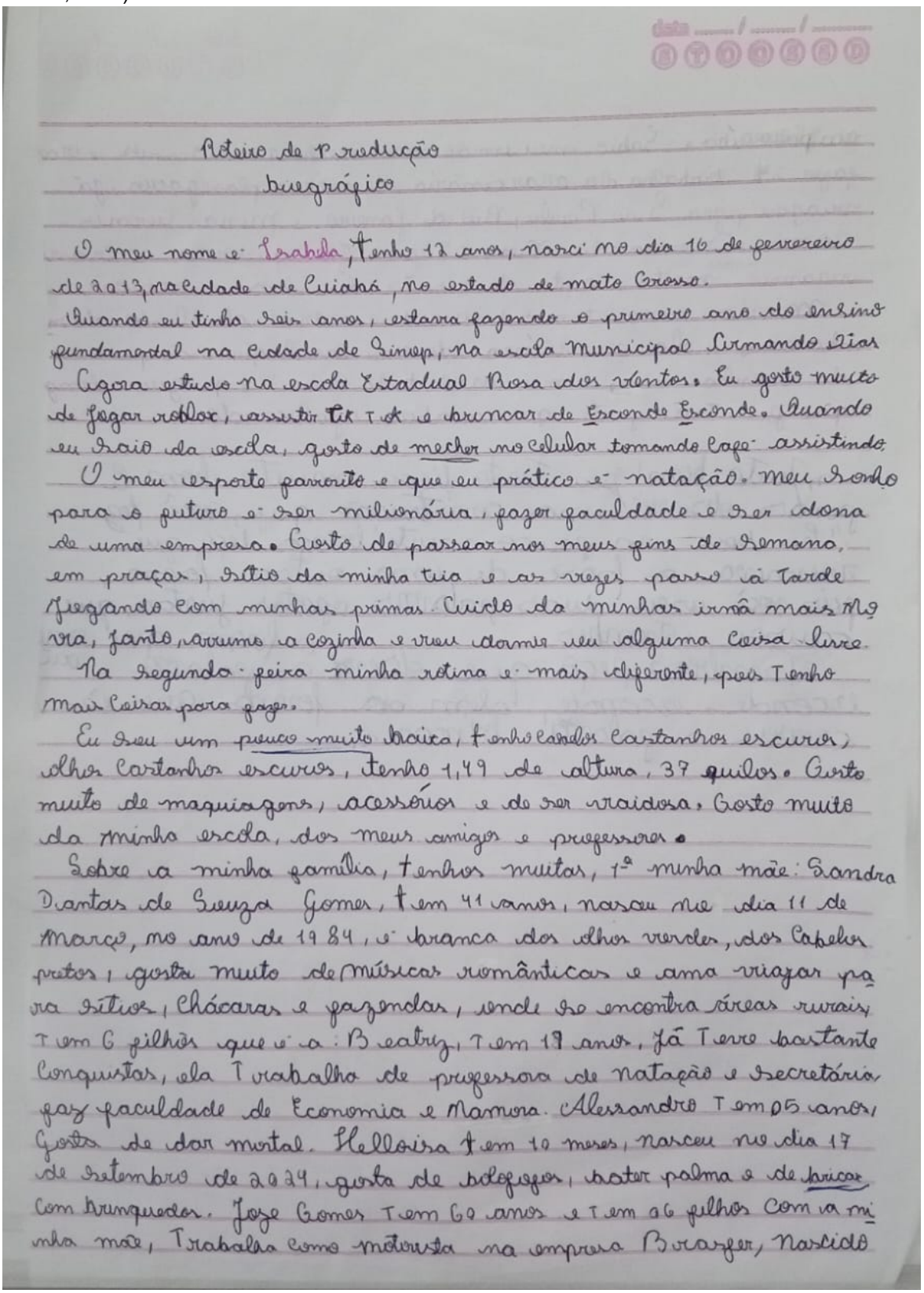
Figura 48 - Continuação da primeira produção textual da estudante Isabela



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao realizar a refacção de sua produção textual, fundamentada na metodologia de apontamentos e intervenções do 8º ateliê, a estudante demonstrou uma evolução notável e maestria na reelaboração do texto. Ela não apenas compreendeu os *feedbacks* recebidos, mas os absorveu criticamente, promovendo melhoria discursiva e gramatical que transformou a primeira versão em um texto mais claro, coeso e coerente.

Figura 49 - Segunda produção da estudante Isabela depois da refacção textual de apontamentos (Serafini, 1995)

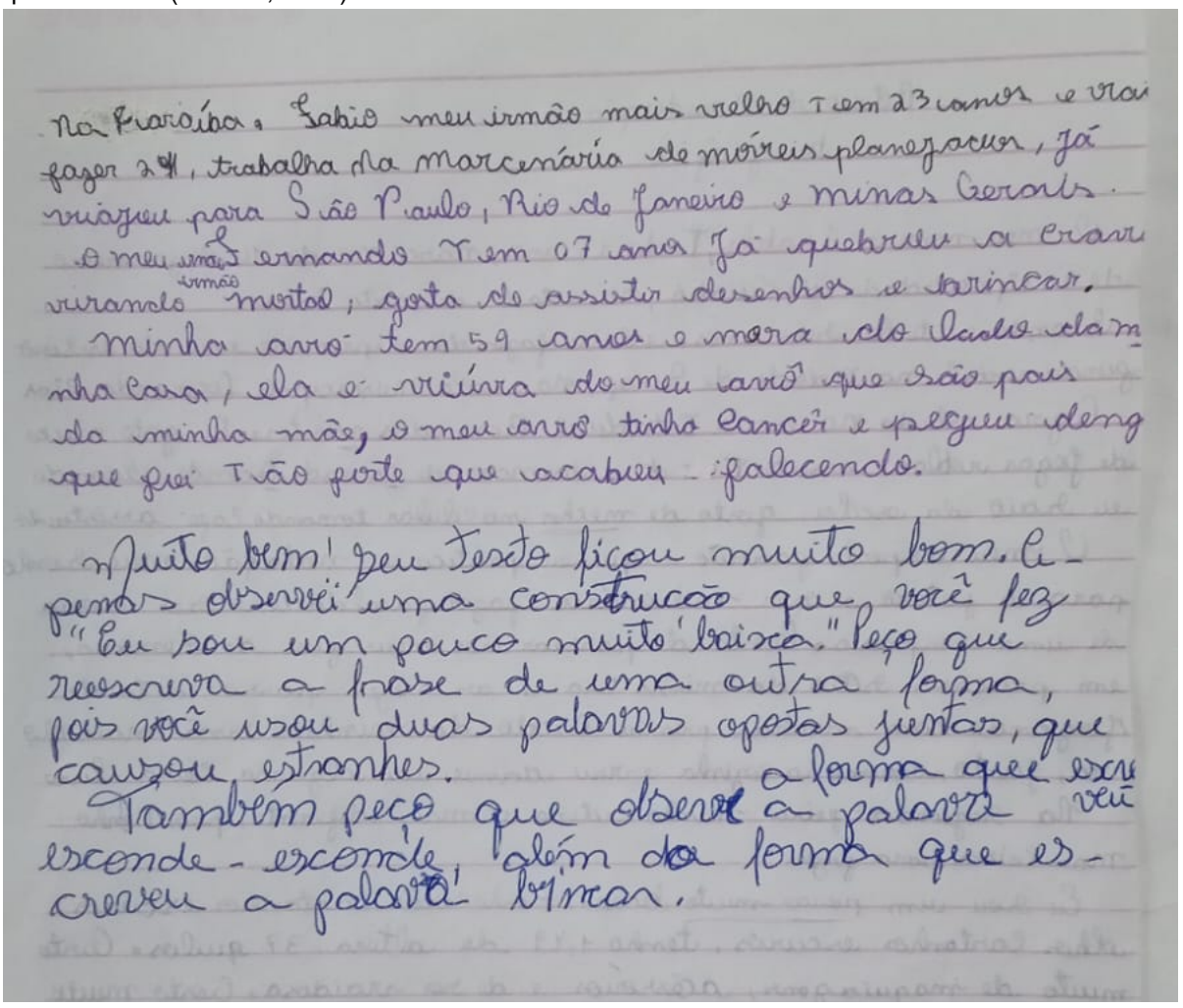


Roteiro de produção
biográfico

O meu nome é: Isabela, Tenho 12 anos, nasci no dia 16 de fevereiro de 2013, na cidade de Cuiabá, no estado de mato Grosso.
Quando eu tinha seis anos, estava fazendo o primeiro ano do ensino fundamental na cidade de Sinop, na escola Municipal Firmando Dias
Agora estudo na escola Estadual Rosa dos Ventos. Eu gosto muito de jogar roblox, assistir tik tok e brincar de Esconde Esconde. Quando eu saio da escola, gosto de mecher no celular tomando Café assistindo
O meu esporte favorito e que eu prático é: natação. Meu sonho para o futuro é: ser milionária, fazer faculdade e ser dona de uma empresa. Gosto de passear nos meus fins de semana, em praças, sítio da minha tia e as vezes passo à tarde brincando com minhas primas. Cuido da minhas irmã mais Nova, junto, arrumo a cozinha e vou dormir ou alguma coisa livre.
Na segunda-feira minha rotina é: mais diferente, pois Tenho mais coisas para fazer.
Eu sou um pouco muito baixa, tenho cabelos castanhos escuros, olhos castanhos escuros, tenho 1,49 de altura, 37 quilos. Gosto muito de maquiagens, acessórios e de ser vaidosa. Gosto muito da minha escola, dos meus amigos e professores.
Sobre a minha família, tenho muitas, 1º minha mãe: Sandra Dantas de Souza Gomes, tem 41 anos, nasceu no dia 11 de Março, no ano de 1984, é branca dos olhos verdes, dos Cabelos pretos, gosta muito de músicas românticas e ama viajar pra ranchos, Chácaras e fazendas, onde se encontra áreas rurais, Tem 6 filhos que é: Beatriz, Tem 19 anos, já Teve bastante Conquistas, ela Trabalha de professora de natação e secretária faz faculdade de Economia e Namora. Alessandro Tem 05 anos, Gosta de dar mortal. Helloisa tem 10 meses, nasceu no dia 17 de setembro de 2024, gosta de bolofofos, bater palma e de brincar com brinquedos. Jose Gomes Tem 60 anos e Tem 06 filhos Com a minha mãe, Trabalha como motorista na empresa Bracafer, Nascido

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 50 - Continuação da segunda produção da estudante Isabela depois da refacção textual de apontamentos (Serafini, 1995)



Na Paraíba, Fabio meu irmão mais velho tem 23 anos e vai fazer 24, trabalha da marcenária de móveis planejados, já viajou para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.
O meu irmão Fernando tem 07 anos Já quebrou o braço varando irmão morto; gosta de assistir desenhos e brincar.
Minha avó tem 59 anos e mora do lado da minha casa, ela é viúva do meu avô que são pais da minha mãe, o meu avô tinha Cancêr e pegou deng que foi Tão forte que acabou falecendo.

Muito bem! Seu Texto ficou muito bom. Apenas observei uma construção que você fez "Eu sou um pouco muito baixa." Peço que reescreva a frase de uma outra forma, pois você usou duas palavras opostas juntas, que causou estranhes.
Também peço que observe a forma que escreveu esconde - esconde, além da forma que escreveu a palavra brincar.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

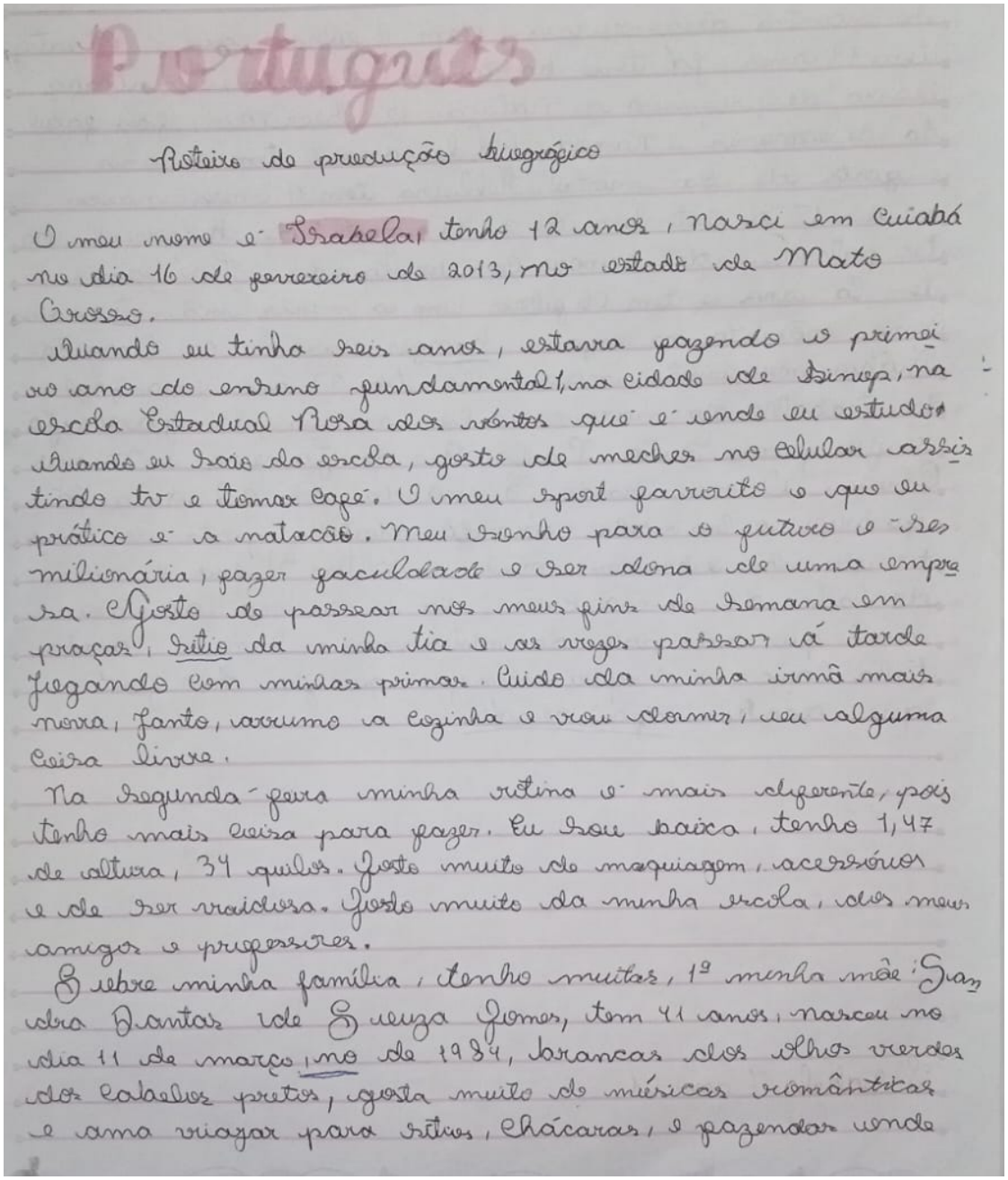
O primeiro “erro” cometido pela estudante está relacionado ao uso da letra maiúscula para nomear a brincadeira “esconde-esconde”, além de não ter usado hífen. O segundo, ao utilizar a expressão “pouco muito baixa”. A estudante fez uma contradição lógica. O terceiro ocorreu ao escrever a palavra brincar como “bricar”. No entanto, deduz-se que foi apenas falta de atenção ao grafar a palavra. O último foi “mexer”, no qual a estudante trocou o “x” pelo “ch”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), os “erros” cometidos pela estudante em sua produção textual são classificados como de natureza arbitrária, que, segundo a autora, são decorrentes do sistema de convenções da escrita que não seguem uma lógica fonética clara, caracterizando-se apenas por uma escolha errada ao grafar a palavra “mecher”, a troca da letra “x” pelo “ch”. Também no caso da palavra “Esconde Esconde”, a falta de hífen, além de ter grafado com letra

maiúscula, não seguindo as regras de uso apenas para nomear substantivos próprios, início de frases e/ou títulos, subentende-se que, por ser a palavra usada para nomear uma brincadeira, a estudante possa ter classificado-a como um substantivo próprio.

Com os apontamentos, que seguiram as orientações de (Serafini,1995) e bilhete de questionamentos de (Ruiz, 2001), realizados pela professora, a estudante pôde refletir sobre a sua própria escrita, melhorando-a.

Figura 51 - Reescrita do texto da estudante Isabela, após a correção com bilhete de questionamentos



Português

Roteiro de produção biográfico

O meu nome é Isabela, tenho 12 anos, nasci em Cuiabá no dia 16 de fevereiro de 2013, no estado de Mato Grosso.

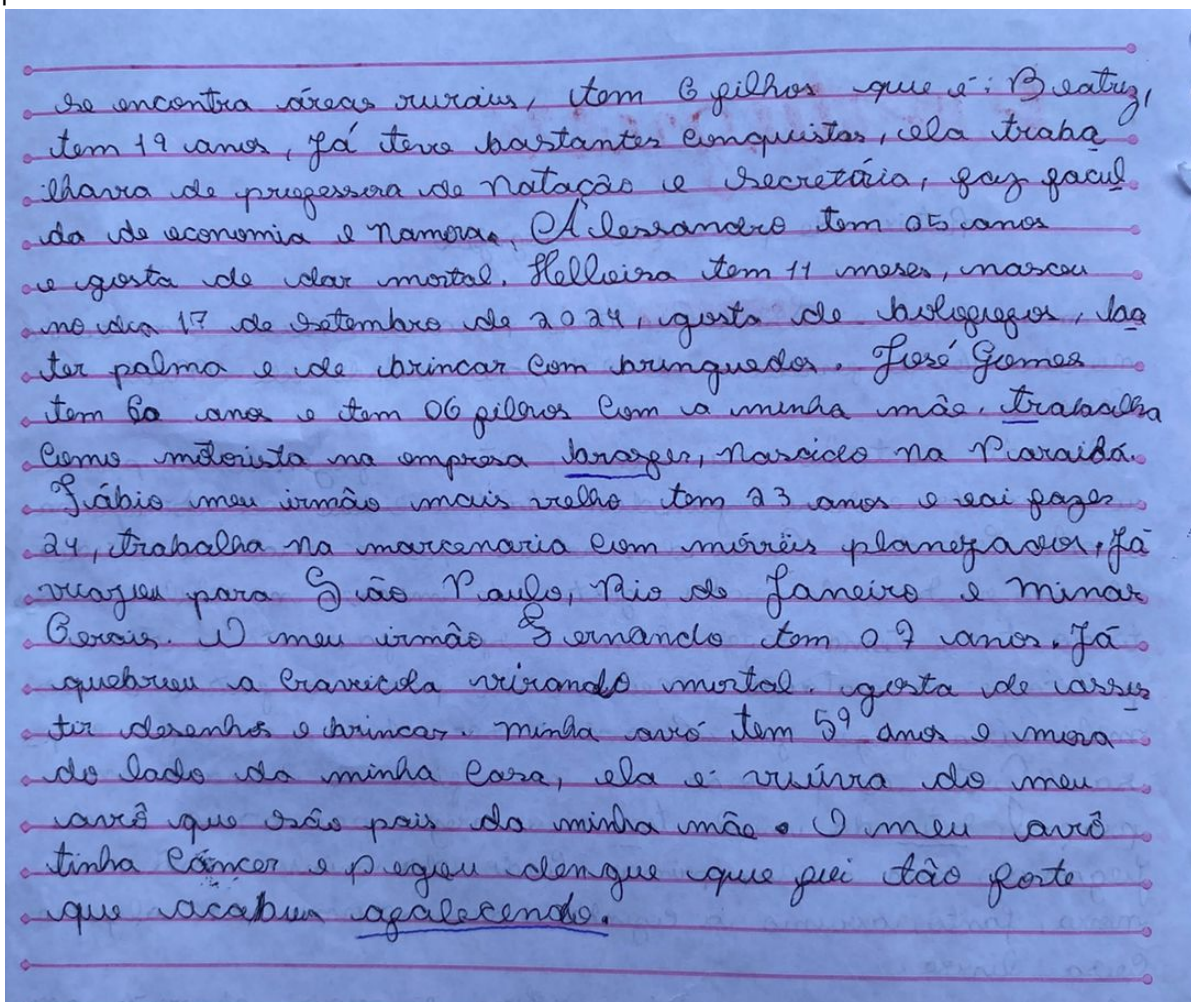
Quando eu tinha seis anos, estava fazendo o primeiro ano do ensino fundamental 1, na cidade de Sinop, na escola Estadual Rosa dos ventos que é onde eu estudo. Quando eu saio da escola, gosto de mexer no celular assistindo tv e tomar café. O meu sport favorito o que eu prático é a natação. Meu sonho para o futuro é ser milionária, fazer faculdade e ser dona de uma empresa. Gosto de passear nos meus fins de semana em praças, sítio da minha tia e as vezes passear lá tarde jogando com minhas primas. Cuido da minha irmã mais nova, tanto, arrumo a cozinha e vou dormir, sem alguma coisa livre.

Na segunda-feira minha rotina é mais diferente, pois tenho mais coisa para fazer. Eu sou baixa, tenho 1,47 de altura, 34 quilos. Gosto muito de maquiagem, acessórios e de ser vaidosa. Gosto muito da minha escola, dos meus amigos e professores.

Sobre minha família, tenho muitas, 1º minha mãe Silvana Dantas de Souza Gomes, tem 41 anos, nasceu no dia 11 de março, no de 1984, branca olhos verdes cabelos pretos, gosta muito de músicas românticas e ama viajar para sítios, chácaras, e fazendas onde

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 52 - Continuação da reescrita do texto da estudante Isabela, após a correção por bilhete de questionamentos


se encontra áreas rurais, tem 6 filhos que é: Beatriz, tem 19 anos, já teve bastantes conquistas, ela trabalhava de professora de natação e secretária, faz faculdade de economia e namora. Alessandro tem 05 anos e gosta de dar mortal. Helloisa tem 11 meses, nasceu no dia 17 de setembro de 2024, gosta de bolinhas, de ter palma e de brincar com brinquedos. José Gomes tem 60 anos e tem 06 filhos com a minha mãe, trabalha como motorista na empresa brazer, nasceu na Paraíba. Fábio meu irmão mais velho tem 23 anos e vai fazer 24, trabalha na marcenaria com móveis planejados, já viajou para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O meu irmão Fernando tem 07 anos. Já quebrou a clavícula virando mortal, gosta de assistir desenhos e brincar. Minha avó tem 59 anos e mora do lado da minha casa, ela é viúva do meu avô que são pais da minha mãe. O meu avô tinha Câncer e pegou dengue que foi tão forte que acabou agalecendo.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao reescrever o seu texto seguindo o que foi solicitado pela professora no bilhete de questionamentos, a estudante atendeu às solicitações, no entanto, assim como foi observado nas redações de muitos estudantes, a cada reescrita eles acabavam mudando a forma de escrever de muitas palavras e até mesmo de frases, acrescentando informações e assuntos que não haviam mencionado até então, ocasionando novas inadequações às produções.

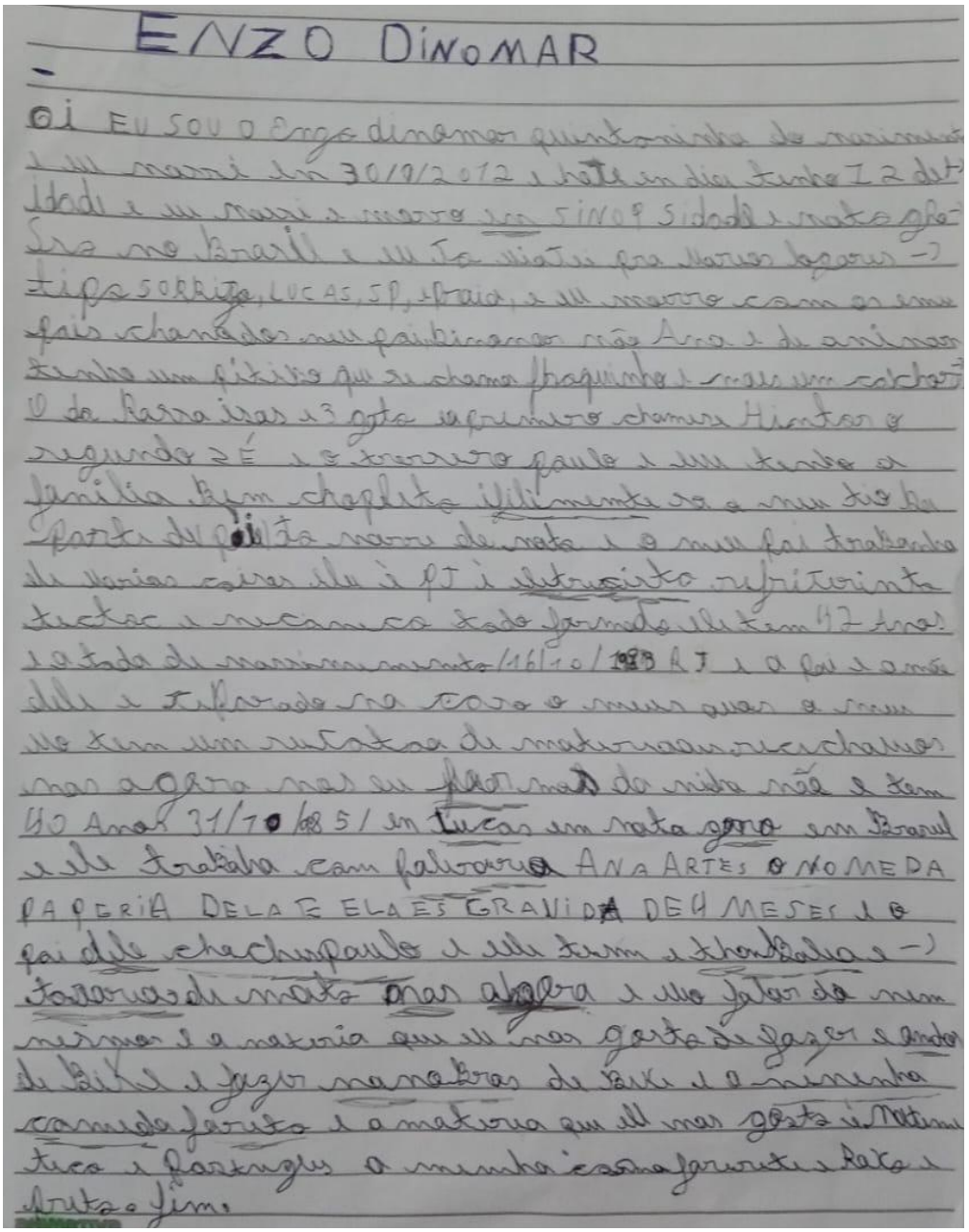
Como pode-se observar na produção da estudante Isabela, ao grafar o nome da empresa que o pai trabalha com a inicial minúscula “brazer” e ao escrever “a falecer” junto. Observou-se também a falta de acentuação na palavra “sítio”, caracterizando um “erro”, segundo Bortoni-Ricardo (2005), de natureza arbitrária o uso indevido da palavra “no”, que leva a crer, por falta de atenção no momento da escrita.

Diante dos desafios apresentados, o DRC/MT (2018, p.49) enfatiza que: “São muitas as dificuldades que os aprendizes da Educação Básica enfrentam no dia a dia, portanto, é importante que os docentes insiram em suas aulas um ensino e aprendizagem mais significativos.”

Escrever corretamente é uma exigência da sociedade e a escola tem o dever de cumprir o seu papel de letrar o estudante, no entanto, a abordagem deve ocorrer de uma forma que faça sentido a eles, gerando conhecimento e reflexão.

A segunda progressão analisada foi produzida pelo estudante Enzo Dinomar.

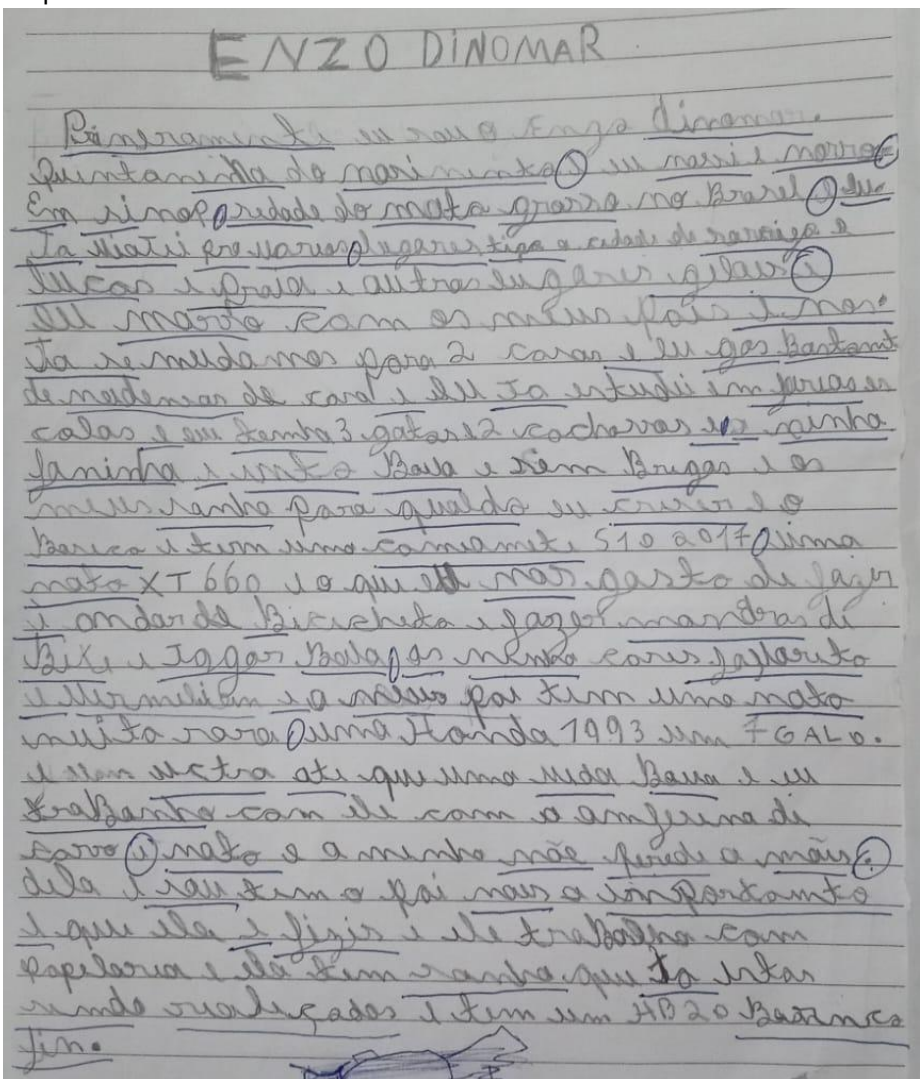
Figura 53 - Primeira produção textual do estudante Enzo Dinomar com os apontamentos realizados por ele



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao realizar a primeira correção de seu texto, o estudante conseguiu identificar algumas palavras que julgava estarem com a escrita “errada”.

Figura 54 - Produção textual do estudante Enzo Dinomar com os apontamentos realizados pela professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Ao analisar a reescrita do texto do estudante, a professora identificou muitos equívocos. Muitos relacionados à ortografia, que são classificados por Bortoni-Ricardo (2005) como: “Erros de natureza arbitrária”. Sendo as seguintes palavras: “prineramente” (primeiramente), “nacinento” (nascimento), “viatei” (viagei), “morro” (moro), “mudansas” (mudanças), “faninha” (família), “camiomete” (caminhonete), “traBanho” (trabalho), “fin”(fim) e falta de acentuação. Também se observou repetição de termos, como o conectivo “e”, causando problemas de coesão textual. Observou-se também os substantivos próprios iniciando com letra

minúscula e a falta de sinais de pontuação, principalmente vírgula.

Muitos outros estudantes da turma apresentaram inadequações na escrita parecidas com as do estudante analisado aqui, deixando evidente o mau processo de alfabetização e letramento que tiveram. Refletiu-se, neste momento, que, além das defasagens corriqueiras que desde sempre estão presentes na educação, teve-se um agravante com o isolamento social causado pela pandemia do Covid 19, como nos relatam Taborda e Mello (2021, p. 26):

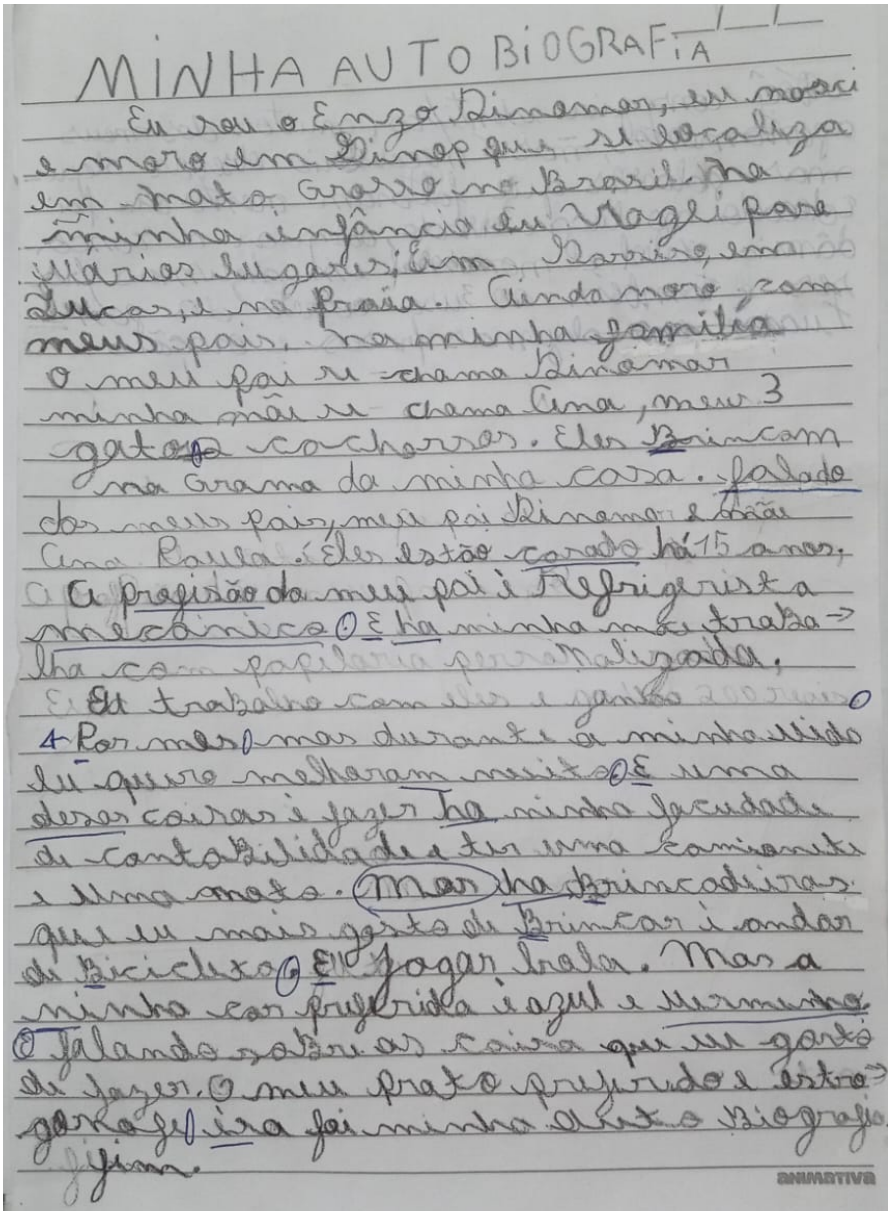
> Em 2020 o mundo se deparou com a pandemia decorrente do Covid-19, essa situação exigiu medidas sanitárias de distanciamento social, que afetou diversos setores da sociedade. Dentre eles a educação escolar. As escolas tiveram que fechar suas portas e se reinventarem para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem com a oferta de aulas remotas desde as primeiras etapas educativas. Assim, os sistemas de ensino tiveram que ser reorganizados com a oferta de atividades pedagógicas não presenciais com a finalidade de evitar retrocesso na aprendizagem dos estudantes, a perda de vínculo destes com a escola, evitando a evasão e o abandono escolar e atender as exigências deste novo contexto.

As autoras fazem uma reflexão sobre esse momento crítico na educação, em que se observou que os mais prejudicados nesse contexto educacional foram os estudantes que estavam no processo de alfabetização, sendo este considerado por Magda Soares (2003) como um processo complexo e multifacetado que envolve a apropriação de um sistema tecnológico de escrita. Para o alfabetizando, o processo assemelha-se ao aprendizado de uma segunda língua, pois a escrita envolve a construção de conhecimento sobre o sistema alfabético. O estudante percorre diferentes níveis de compreensão e formula hipóteses até entender que as letras representam os fonemas. No entanto, à medida que a leitura e a escrita se desenvolvem, ele percebe que nem sempre há uma correspondência direta: em certas palavras, deve-se utilizar uma letra diferente daquela que ele associou inicialmente ao som da fala.

Depois do estudante realizar a reescrita a professora ainda encontrou alguns equívocos, mas nada parecido com a escrita anterior. Para essa terceira refacção a professora, além de fazer os bilhetes de questionamentos, metodologia proposta para essa fase, também optou por fazer apontamentos, como ocorreu na correção da produção da aluna Isabela, pois o texto do estudante ainda apresentou alguns equívocos que julgou ser mais apropriado para as situações.

Os equívocos encontrados foram: “profisão” (profissão), “falado” (falando) e “casado” (casados). Notam-se que as inadequações em que o estudante escreveu “falado” ao invés de “falando” e “casado” ao invés de casados” são classificadas por Magda Soares (2005) como “Interferências de Regras Variáveis”, que ocorrem quando dependem do contexto, do ritmo da fala ou do nível de formalidade, alternado entre a forma padrão e a variedade de uso no seu cotidiano, em que sempre comete o mesmo equívoco. Também foram encontradas algumas inadequações de pontuação e falta de acentuação em algumas palavras.

Figura 55 -Reescrita do texto do estudante Enzo Dinomar, após a correção por bilhete de questionamentos



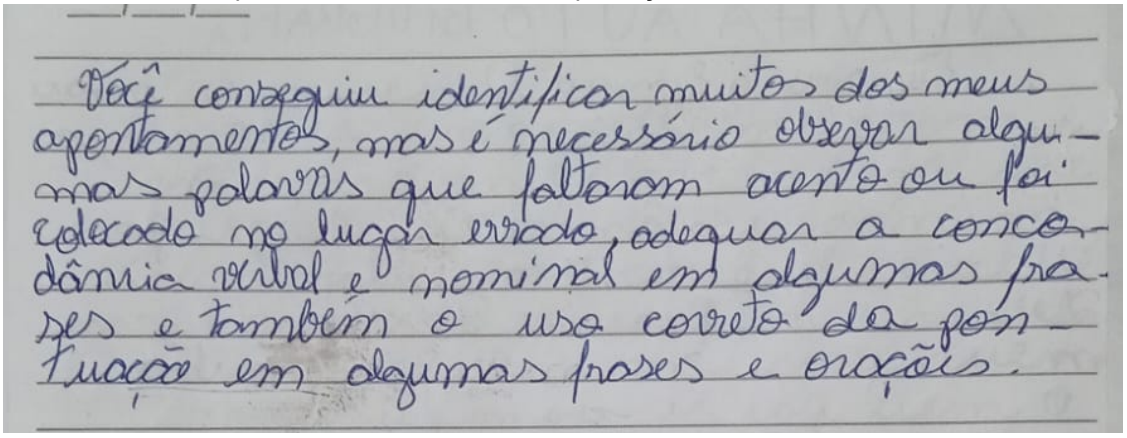
MINHA AUTO BIOGRAFIA

Eu sou o Enzo Dinomar, eu nasci e moro em Dinop que se localiza em Mato Grosso no Brasil. Na minha infância eu viagi para Minas Gerais, em Barreiro, em Belo Horizonte, e na Praia. Ainda moro com meus pais, na minha família o meu pai se chama Dinomar minha mãe se chama Gina, meus 3 gatos e cachorros. Eles brincam na Grama da minha casa. Falado dos meus pais, meu pai Dinomar e mãe Gina Paula. Eles estão casado há 15 anos. A profisão do meu pai é Refrigerista mecânico. E na minha infância trabalha com papelão para reciclagem. Eu trabalho com eles e ganho 200 reais. Por mês mas durante a minha vida eu quero melhorar mais. E uma desse coisas é fazer na minha faculdade de contabilidade e ter uma faminha e uma moto. Mas na brincadeiras que eu mais gosto de brincar é andar de bicicleta. E jogar bola. Mas a minha cor preferida é azul e vermelho. Falando sobre as coisa que eu gosto de fazer. O meu prato preferido é strogonoff de frango. Essa foi minha última biografia. Fim.

ANIMATIVA

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 56 - Bilhete de questionamento realizado na produção do estudante Enzo Dinomar



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Nessa reescrita, observou-se a utilização da letra maiúscula “B” no meio de palavras que deveriam conter a letra “b” minúscula, concluindo-se que o estudante tem dificuldade com essa grafia. Magda Soares (2005) defende que o ensino do sistema de escrita deve ser consolidado no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos) para que, nos anos finais, o estudante tenha autonomia de escrita, focando não necessariamente na caligrafia motora, mas sim na proficiência ortográfica e na produção textual.

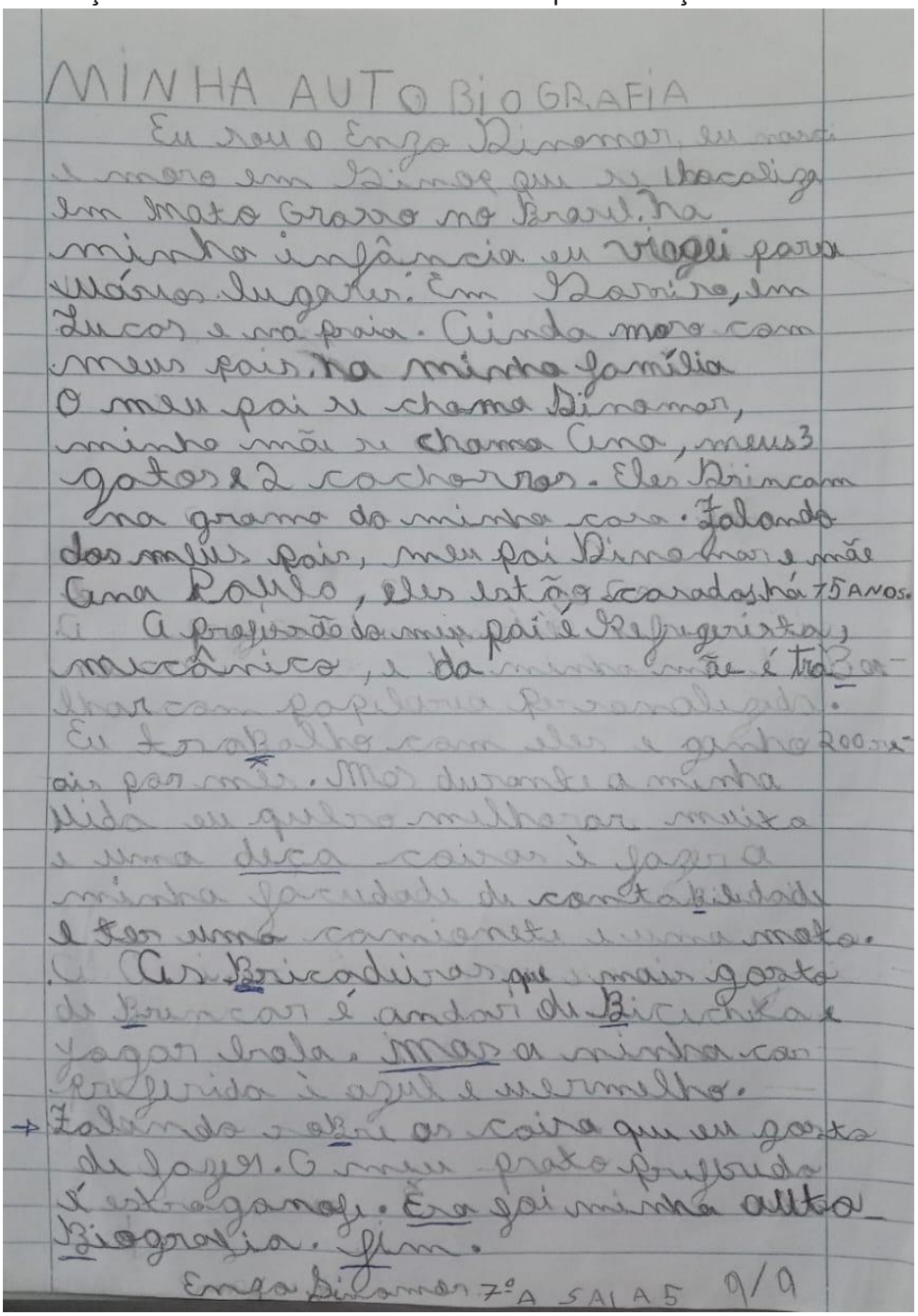
Quando ocorrem problemas como o citado, é necessário realizar um trabalho pontual, levando ao estudante o conhecimento da diferenciação entre maiúsculas e minúsculas. Também foram identificadas inadequações de concordâncias verbal e nominal. Analisando essa falta de concordâncias, pode-se afirmar que parte dela ocorreu pela “Interferência de regras fonológicas variáveis”, como classifica Soares (2005).

O estudante acaba levando para a escrita o uso habitual da língua falada. Outra hipótese se dá pelo fato do estudante, aparentemente, não ter o hábito de leitura, pois, como afirma Rojo (1998, p. 123), “[...] inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence - isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita [...].”

De acordo com as inadequações apresentadas no texto do estudante, a professora realizou a correção através do bilhete de questionamento. Ao reescrever o estudante melhorou muito a escrita, sendo observado apenas pela professora o uso maiúsculo da letra “B” no meio de algumas palavras, a palavra "essa”, escrita

“esa” e a palavra “fim” que deveria ter sido escrita com inicial maiúscula, pois está no início de uma frase.

Figura 57 - Produção textual do estudante Enzo Dinomar após a refacção textual-interativa



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

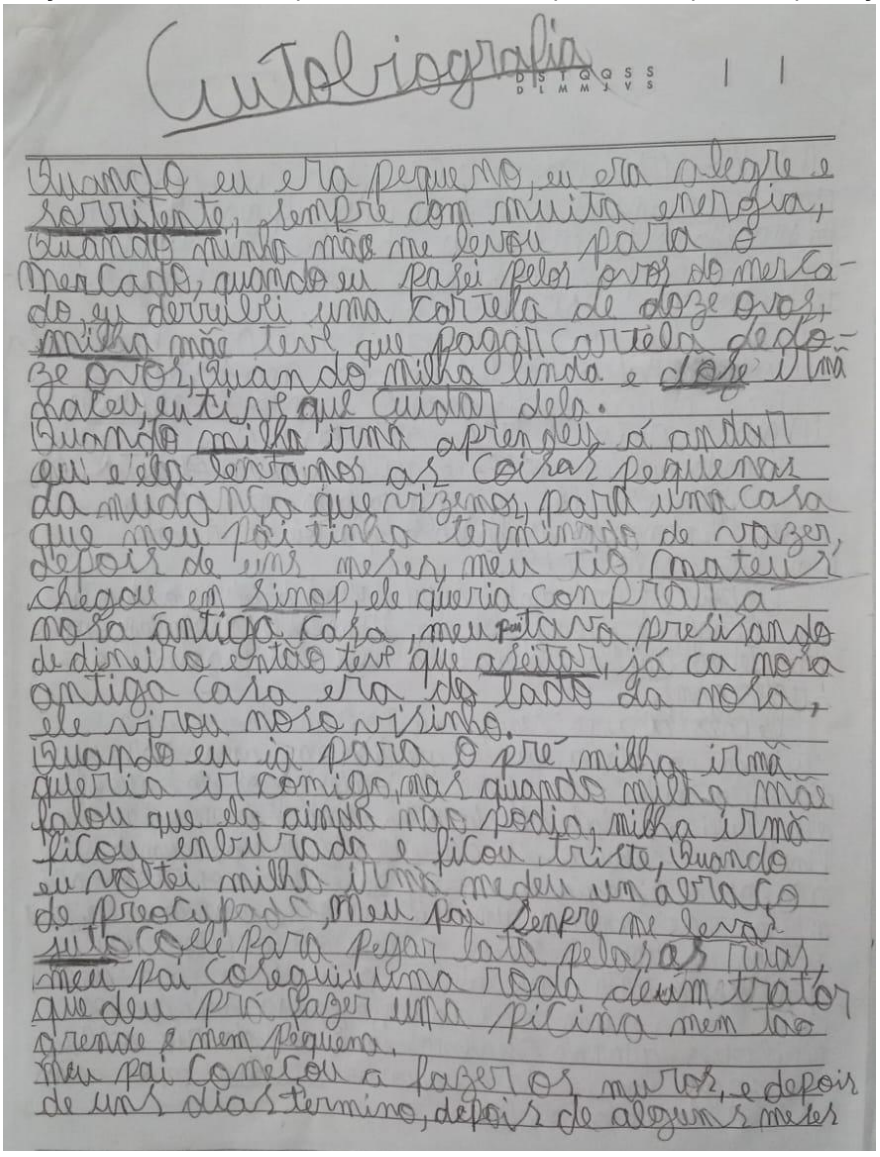
Evidenciou-se que o trabalho realizado com esse estudante deixou a desejar no ensino da escrita da letra “b” minúscula. Depois da refacção, foi realizado um trabalho individualizado com o estudante, para que ele pudesse recompor a referida inadequação. Neste processo, o professor de Língua Portuguesa sempre deve ter

muita sensibilidade. Como afirma Antunes (2018, p.44), “[...] fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua.”

Como observa a autora, é somente no fazer que os “erros” e inadequações da língua aparecem. O professor de Língua Portuguesa, ao evidenciar a defasagem na escrita, tem por obrigação criar estratégias de intervenção pedagógica para resolver essas questões. Ao omitir-se, estará contrariando os princípios éticos da profissão.

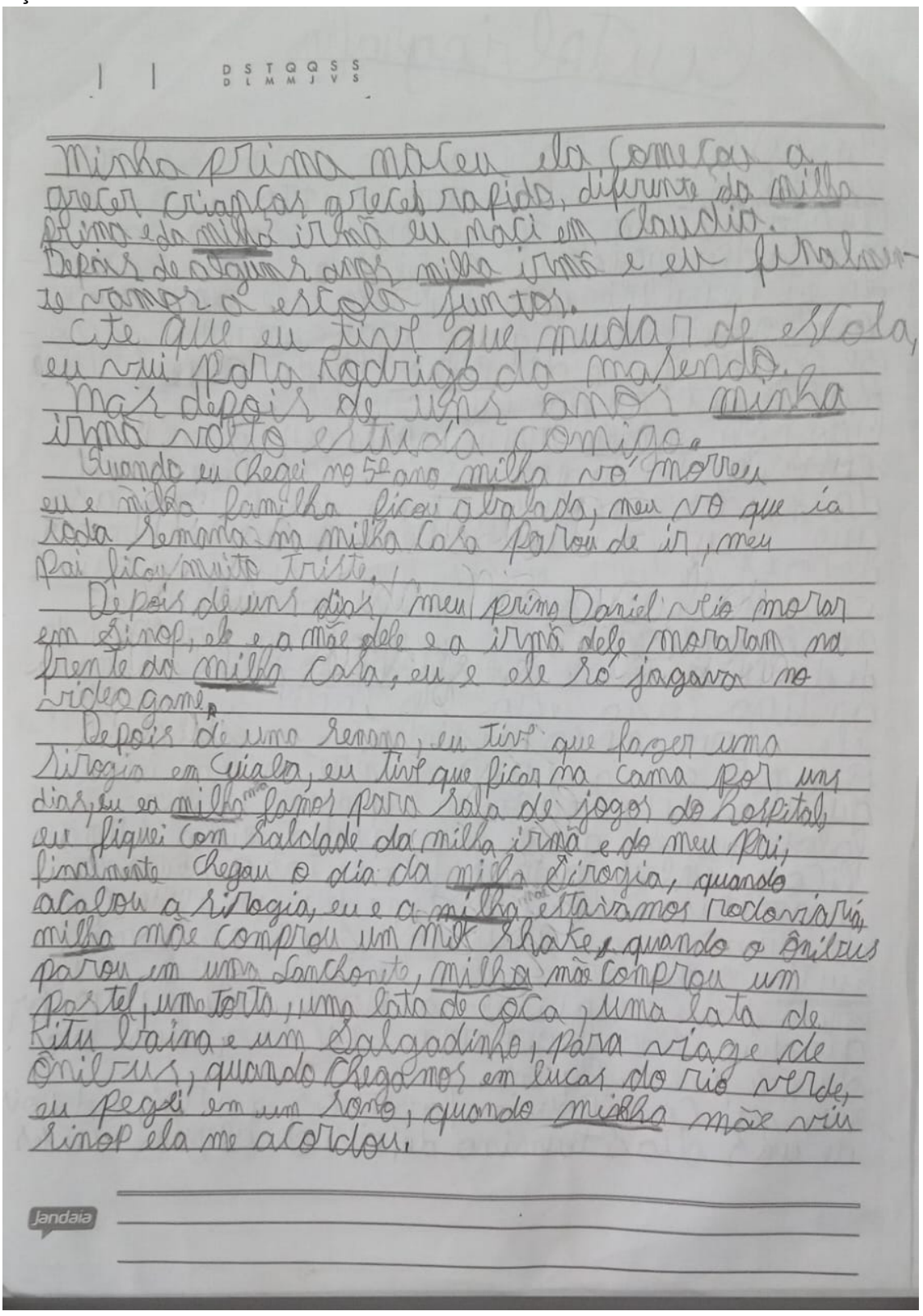
Para finalizar a análise das produções e refacções dos estudantes, será analisada a sequência de produções do estudante Henrique.

Figura 58 - Correção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual



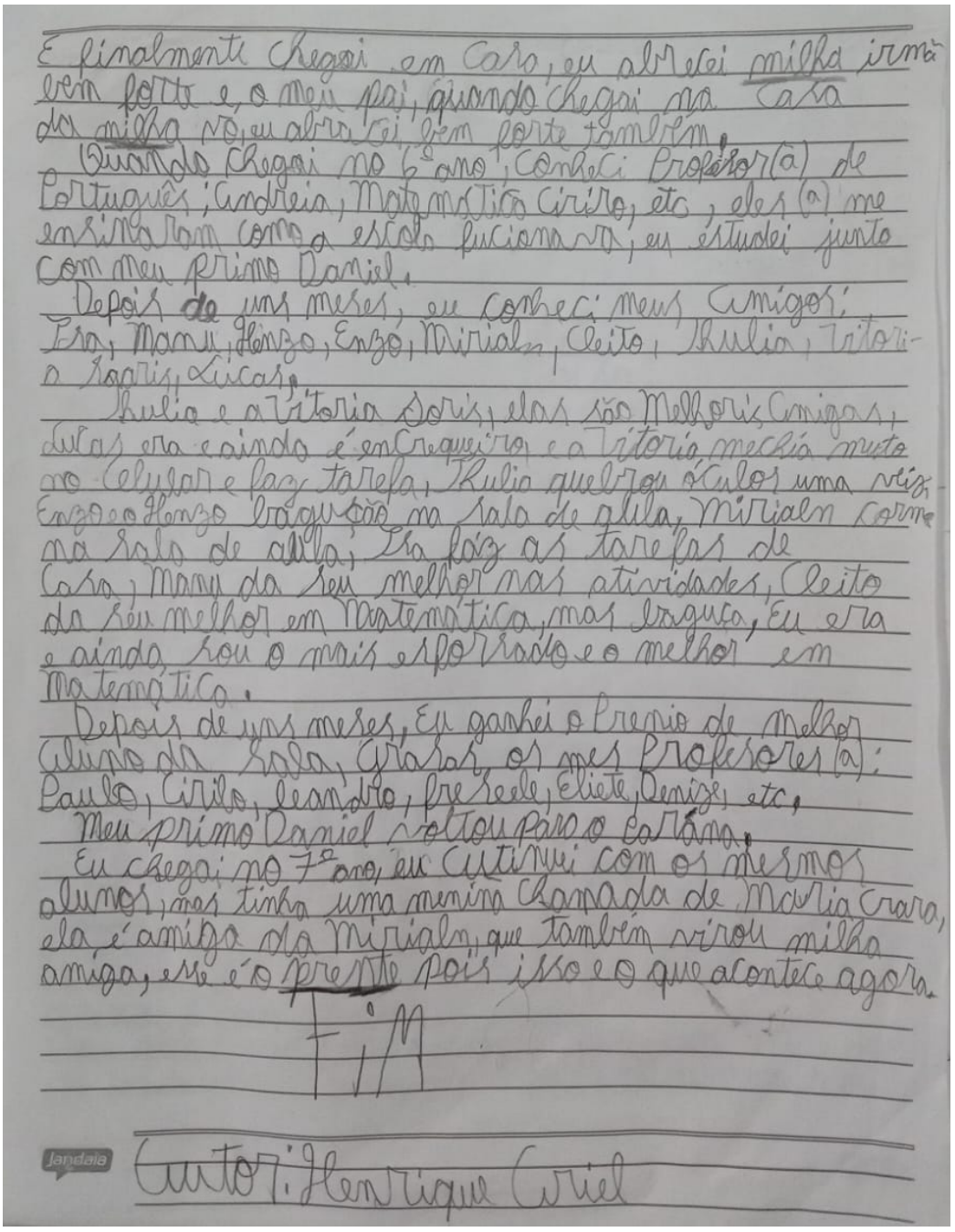
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 59 - Continuação da correção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 60 - Continuação da correção textual realizada pelo estudante Henrique em sua primeira produção textual



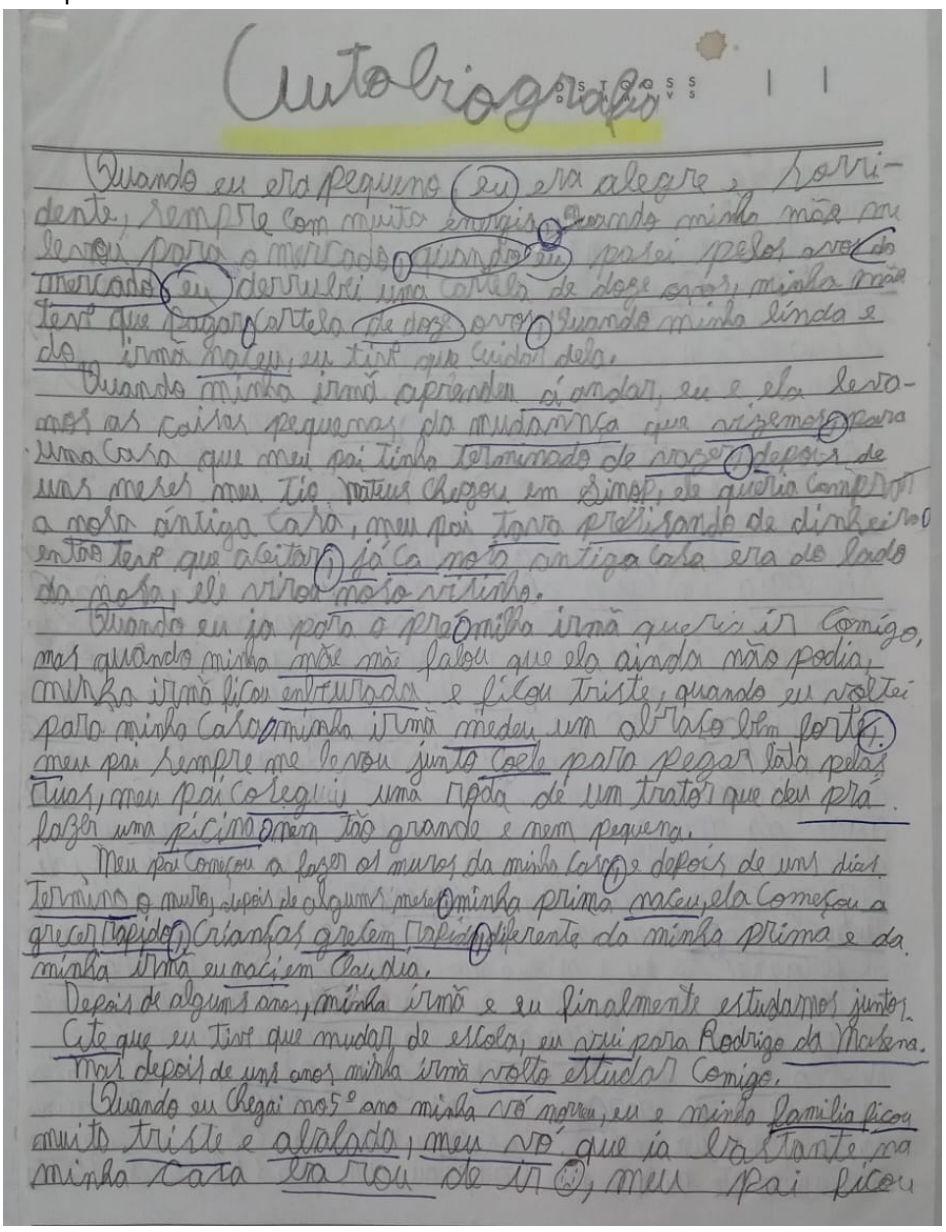
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Em sua primeira correção, como é possível verificar acima, o estudante fez apontamentos em algumas palavras, conseguindo ter a percepção de que existiam alguns equívocos em sua produção textual. Como afirmam Miranda e Ferraz (2014, p. 148), a revisão "[...] não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto." Ao fazer isso, o estudante estará tendo a oportunidade de desenvolver a criticidade em relação a sua própria

escrita.

A segunda correção foi realizada pela professora, que identificou muitos equívocos na primeira refacção textual do estudante, fazendo os apontamentos.

Figura 61 - Apontamentos realizados pela professora-pesquisadora na produção textual do estudante Henrique



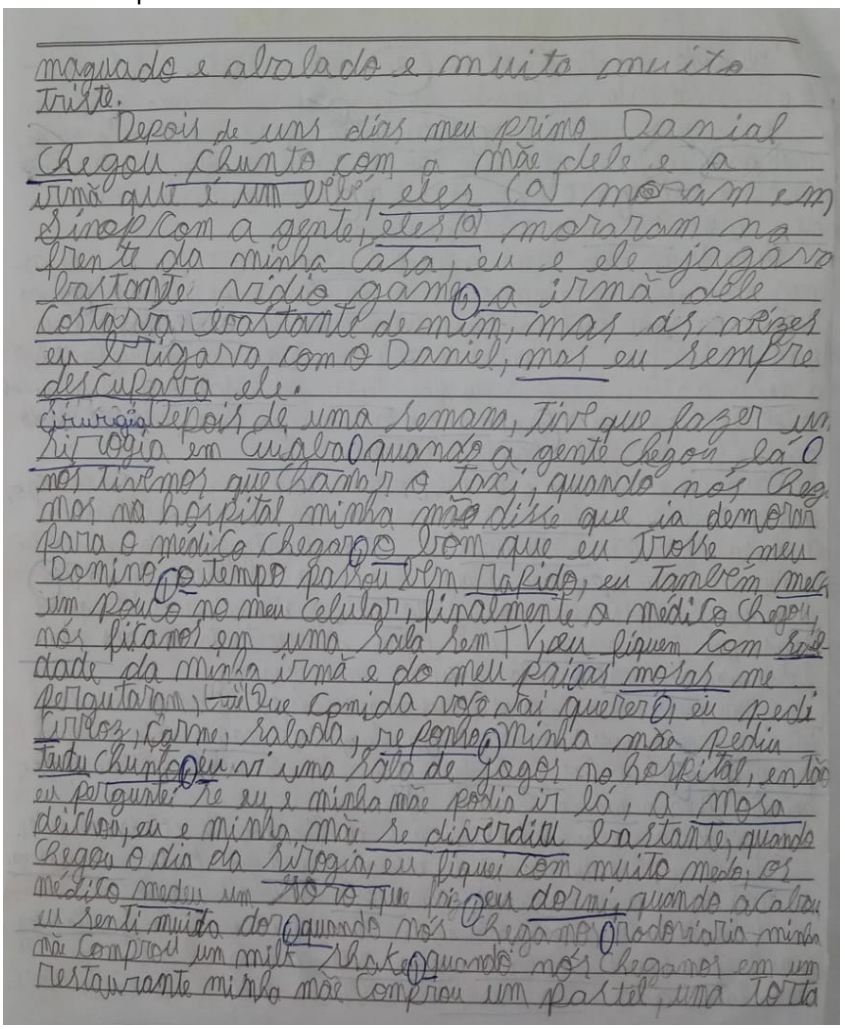
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Observa-se nessa primeira página que o estudante escreveu algumas palavras de maneira incorreta de acordo com a modalidade padrão da Língua Portuguesa. Destacam-se aqui as palavras: “naceu” (nasceu), “nosa” (nossa), “noso” (nosso), “mudannça” (mudança), “enburada” (emburrada) “coseguiu” (conseguiu),

“picina” (piscina), “grecem” (crescem), “vui” (fui), “naci” (nasci), “da Maseno” (Damasceno), “volto” (voltou), meu “vó” (avô). No texto também se encontra a repetição de muitas palavras, como o pronome “eu”, que poderia ser ocultado, a fim de proporcionar fluidez ao se ler. Em relação à pontuação, o estudante demonstra ter dificuldade em usá-la corretamente.

Na segunda página (figura 62), as inadequações persistiram, onde o estudante escreveu “chunto”, ao invés de “junto”, “costava”, ao invés de “gostava”, “descupava”, ao invés de “desculpava”, sirogia”, ao invés de “cirurgia”, “tudu”, ao invés de “tudo”, “reponho”, ao invés de “repolho”. Além de pontuação incorreta, falta de acentuação em algumas palavras e falta de concordâncias verbal e nominal em algumas frases.

Figura 62 - Continuação dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora na produção textual do estudante Henrique

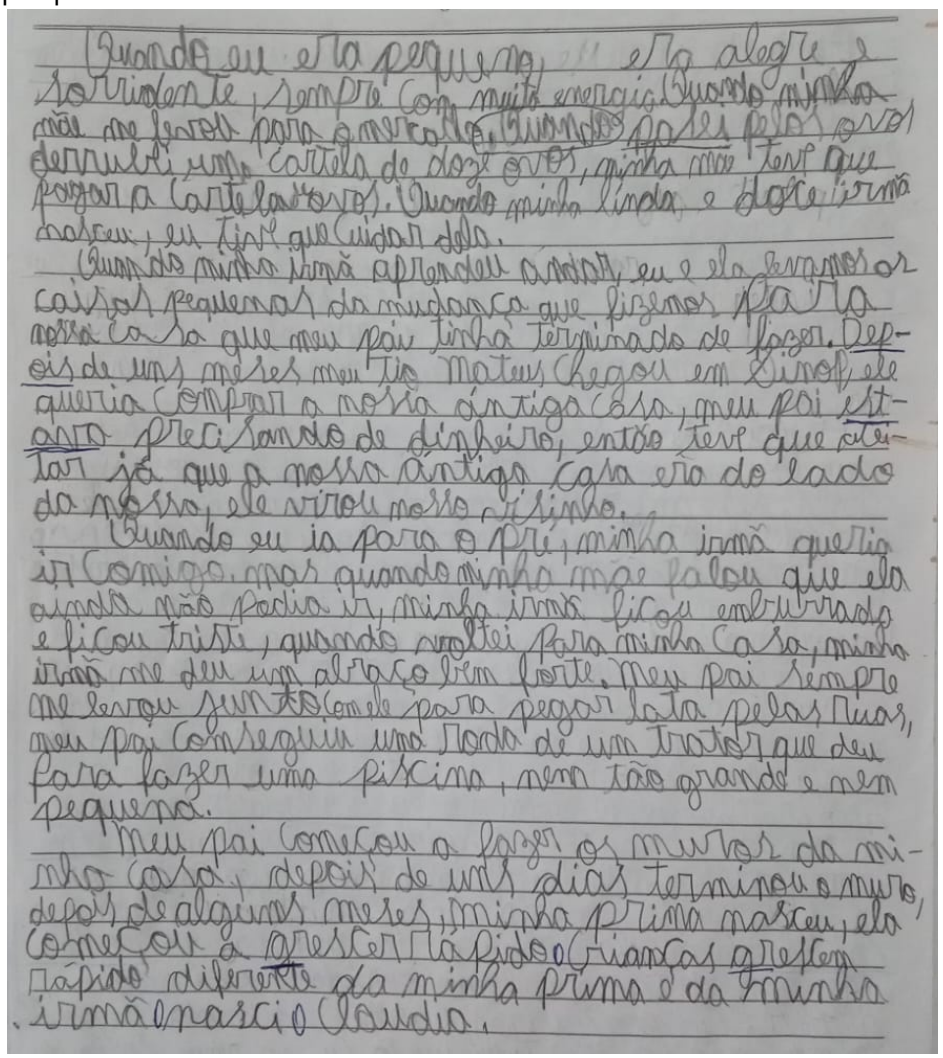


Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Como se pode observar, o estudante apresentou defasagens acentuadas na escrita, demandando intervenções específicas. Nesse contexto, as aulas de recomposição de aprendizagem alinham-se a essa necessidade. Conforme as diretrizes brasileiras (Brasil, 2025), essa estratégia transcende o reforço escolar tradicional, configurando-se como uma abordagem coletiva para sanar lacunas estruturantes, muitas vezes intensificadas por crises, como foi o caso da pandemia da Covid-19. Assim, as atividades de refacção textual aqui propostas atenderam diretamente à demanda pedagógica da turma.

Na atividade seguinte, a professora ainda fez alguns apontamentos e também um bilhete de questionamento.

Figura 63 - Refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora



Quando eu era pequeno, era alegre e sorridente, sempre com muita energia. Quando minha mãe me levou para o mercado, quando nós pisamos ovos derrubei uma cartela de doze ovos, minha mãe teve que pagar a cartela de ovos. Quando minha linda e doce irmã nasceu, eu tive que cuidar dela.

Quando minha irmã aprendeu andar, eu e ela tropeçamos em coisas pequenas da mudança que fizemos para nossa casa que meu pai tinha terminado de fazer. Depois de uns meses meu Tio Mateus chegou em Sinop, ele queria comprar a nossa antiga casa, meu pai estava precisando de dinheiro, então teve que aceitar já que a nossa antiga casa era do lado da nossa, ele virou nosso vizinho.

Quando eu ia para o pré, minha irmã queria ir comigo, mas quando minha mãe falou que ela ainda não podia ir, minha irmã ficou emburrada e ficou triste, quando voltei para minha casa, minha irmã me deu um abraço bem forte. Meu pai sempre me levou junto com ele para pegar lata pelas ruas, meu pai conseguiu uma roda de um trator que deu para fazer uma piscina, nem tão grande e nem pequena.

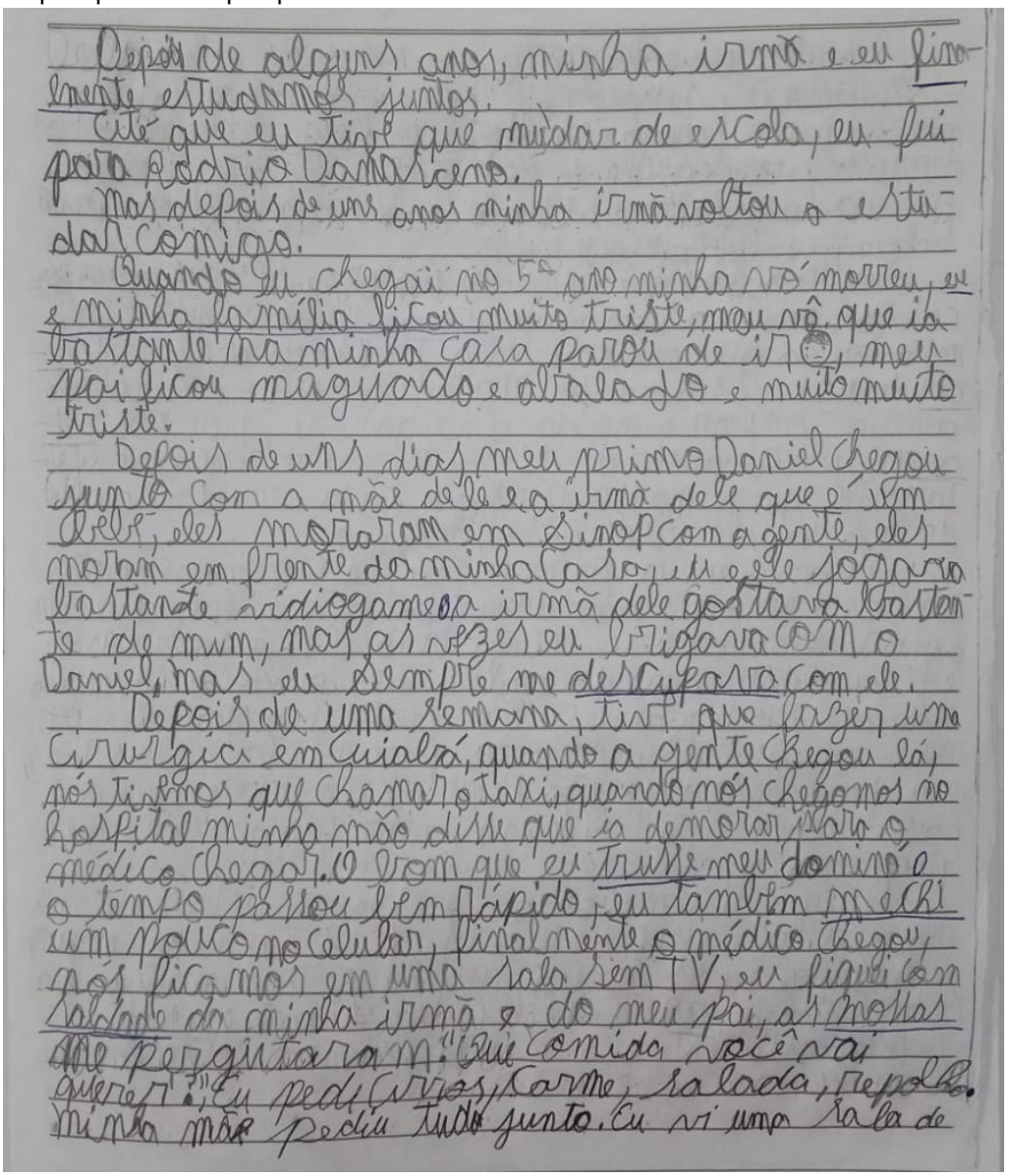
Meu pai começou a fazer os muros da minha casa, depois de uns dias terminou o muro, depois de alguns meses, minha prima nasceu, ela começou a crescer rápido. Crianças crescem rápido diferente da minha prima e da minha irmã nasci o Claudio.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Nessa primeira página do texto do estudante Henrique, observa-se um

grande avanço na escrita. Depois que o estudante realizou a refacção indicativa, proposta por Serafini (1995), as inadequações quase que desapareceram, sendo encontradas apenas duas palavras com a grafia “errada”, sendo “passei”, grafada “pasei” e “crescer”, grafada “grecer”. O estudante ainda apresentou nesta produção “erro” em separação de sílaba, quando o fez por duas vezes no final das linhas. Também há falta de vírgula em algumas construções que era necessária. Serafini (1995) destaca que a refacção textual indicativa estimula a autonomia e a reflexão crítica do estudante sobre a escrita.

Figura 64 - Continuação da refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora

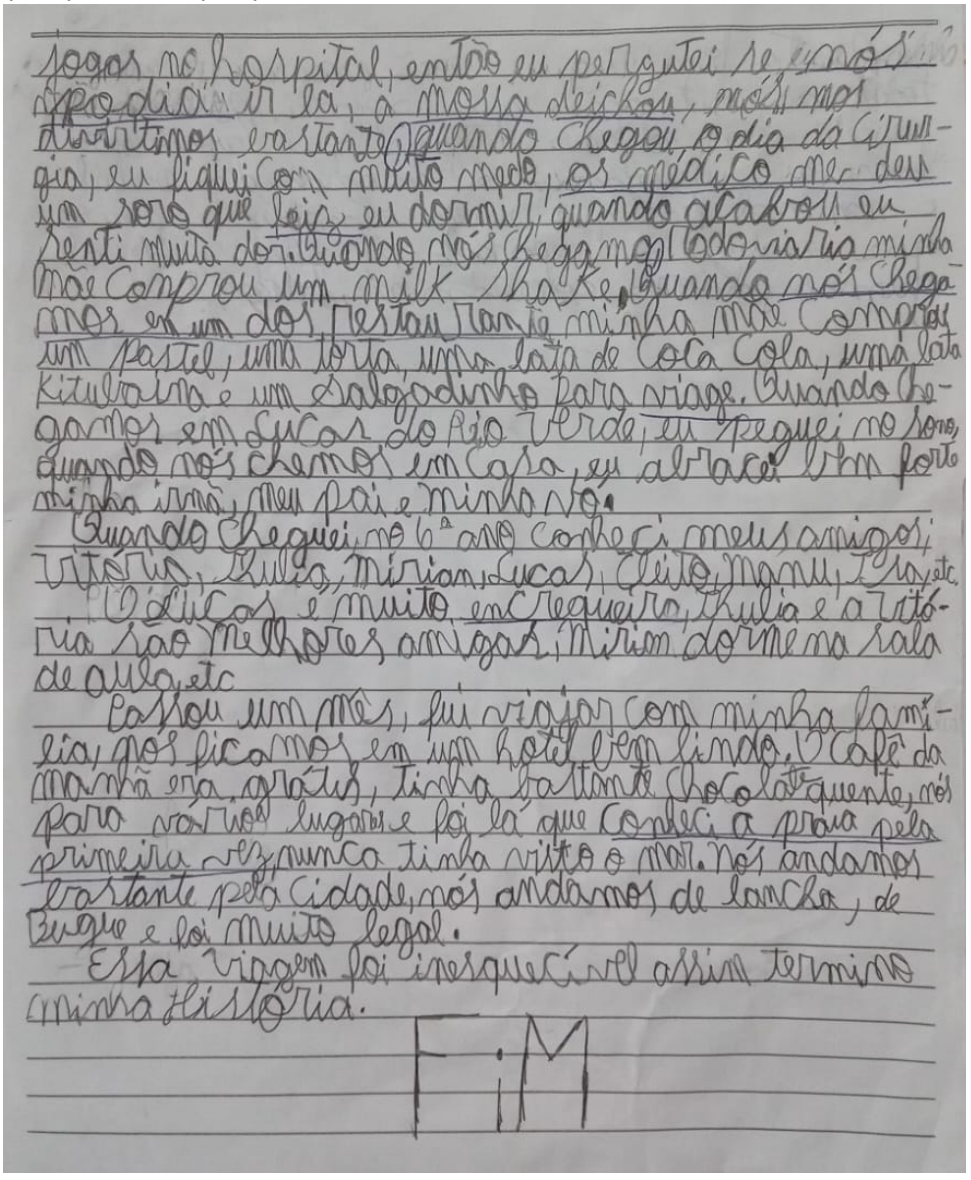


Depois de alguns anos, minha irmã e eu finalmente estudamos juntos.
Até que eu tive que mudar de escola, eu fui para Padrinho Damasceno.
Mas depois de uns anos minha irmã voltou a estudar comigo.
Quando eu cheguei no 5º ano minha vó morreu, eu e minha família ficou muito triste, meu vô que ia bastante na minha casa parou de ir, meu pai ficou magoado e abalado e muito muito triste.
Depois de uns dias meu primo Daniel chegou junto com a mãe dele e a irmã dele que é sem dedo, eles moraram em Sinop com a gente, eles moram em frente da minha casa, eu e ele jogava bastante videogame a irmã dele gostava bastante de mim, mas as vezes eu brigava com o Daniel, mas eu sempre me desculpava com ele.
Depois de uma semana, tive que fazer uma cirurgia em Cuiabá, quando a gente chegou lá, nós tivemos que chamar o taxi, quando nós chegamos no hospital minha mãe disse que ia demorar para o médico chegar. O bom que eu trouxe meu dominó e o tempo passou bem rápido, eu também mexi um pouco no celular, finalmente o médico chegou, nós ficamos em uma sala sem TV, eu fiquei com saudade da minha irmã e do meu pai, as moças me perguntaram: "Que comida você vai querer?" Eu pedi arroz, carne, salada, refrigerante. Minha mãe pediu tudo junto. Eu vi uma sala de

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A segunda página não se diferencia da primeira, pois o texto do estudante também apresentou avanço. Sendo encontrados poucos equívocos na escrita, podendo-se destacar: a separação incorreta da sílaba no final da linha, erros ortográficos, como em “descupava”, “trusse” “mechi” e “saldade”. Falta de concordância verbal na frase “eu e minha família ficou…” e a falta de vírgula em uma frase. Por focar em erros pontuais, a correção indicativa, como enfatiza Serafini (1995), serve como um guia visual para o estudante revisar trechos específicos.

Figura 65 - Continuação da refacção realizada pelo estudante Henrique depois dos apontamentos realizados pela professora-pesquisadora



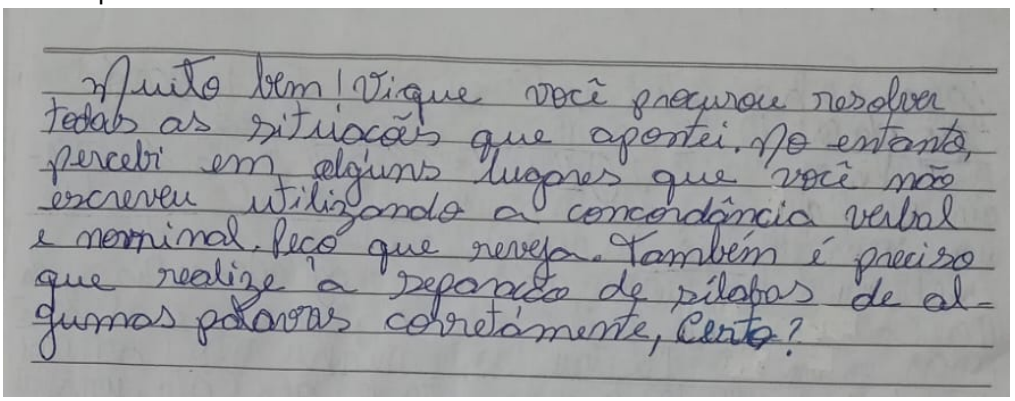
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Na última página, assim como nas anteriores, o estudante também demonstrou avanço na escrita. Observam-se aqui apenas “erros” ortográficos quando o estudante grafa “mossa” para “moça”,“deichou” para “deixou”, “viage” para “viagem”e “feiz” para a palavra “fez”. Encontraram-se também inadequações relacionadas às concordâncias verbal e nominal, quando o estudante escreve “nós podia”, “os médico me deu”, “nós chegamos em um dos restaurante”. Observa-se que, ao redigir frases com inadequações na concordância verbal, o estudante manifesta marcas de sua variedade linguística.

Contudo, pode-se considerar que o estudante avançou significativamente, podendo avançar ainda mais, à medida que for sendo realizado o trabalho proposto, como afirma Serafini (1995, p. 11):

> [...] uma atividade que consiste em encontrar e ordenar idéias para depois organizá-las num texto de maneira adequada à situação social discursiva. E, assim, deve-se conceber que aprender a escrever bons textos revela-se por uma série de operações, encarando o texto como unidade de sentido numa perspectiva processual, pois considerá-lo um objeto pronto e acabado é sentenciar os alunos a falhas que podem, durante toda a vida escolar destes, não serem corrigidas.

Figura 66 - Bilhete de questionamento realizado pela professora-pesquisadora na produção do estudante Henrique

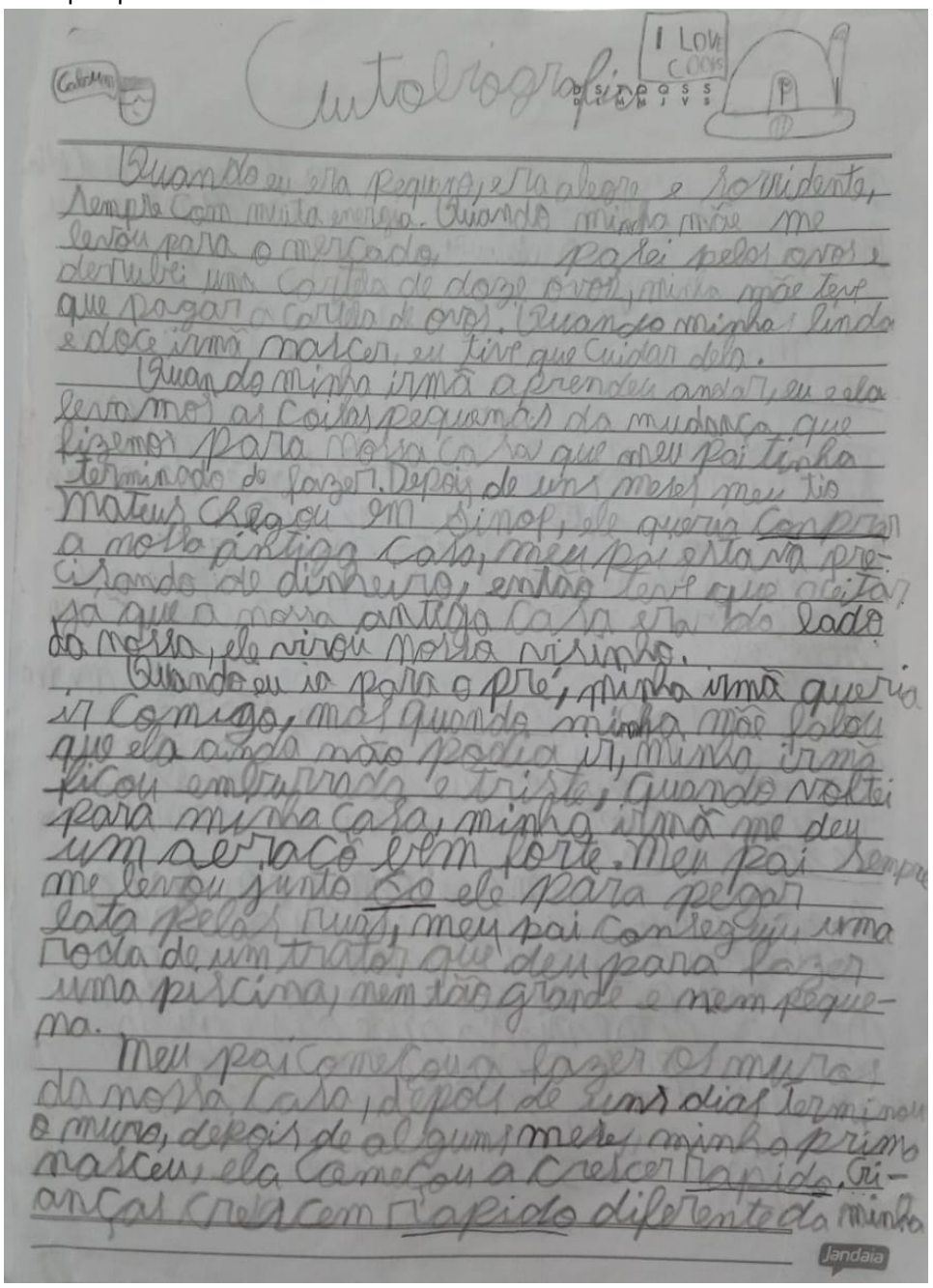

Muito bem! Vique você procurou resolver todas as situações que apontei. No entanto, percebi em alguns lugares que você não escreveu utilizando a concordância verbal e nominal. Peço que reveja. Também é preciso que realize a separação de sílabas de algumas palavras corretamente, Certo?

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

O bilhete de questionamento acima segue a proposta de refacção textual-interativa de Ruiz (2001). Observa-se nele a orientação dada pela professora em relação ao texto produzido depois da proposta de refacção indicativa de Serafini (1995).

Depois que a professora fez os apontamentos no texto e o bilhete de questionamento, passou-se para a próxima atividade que consistia em reescrever o texto de acordo com a metodologia adotada.

Figura 67 - Refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

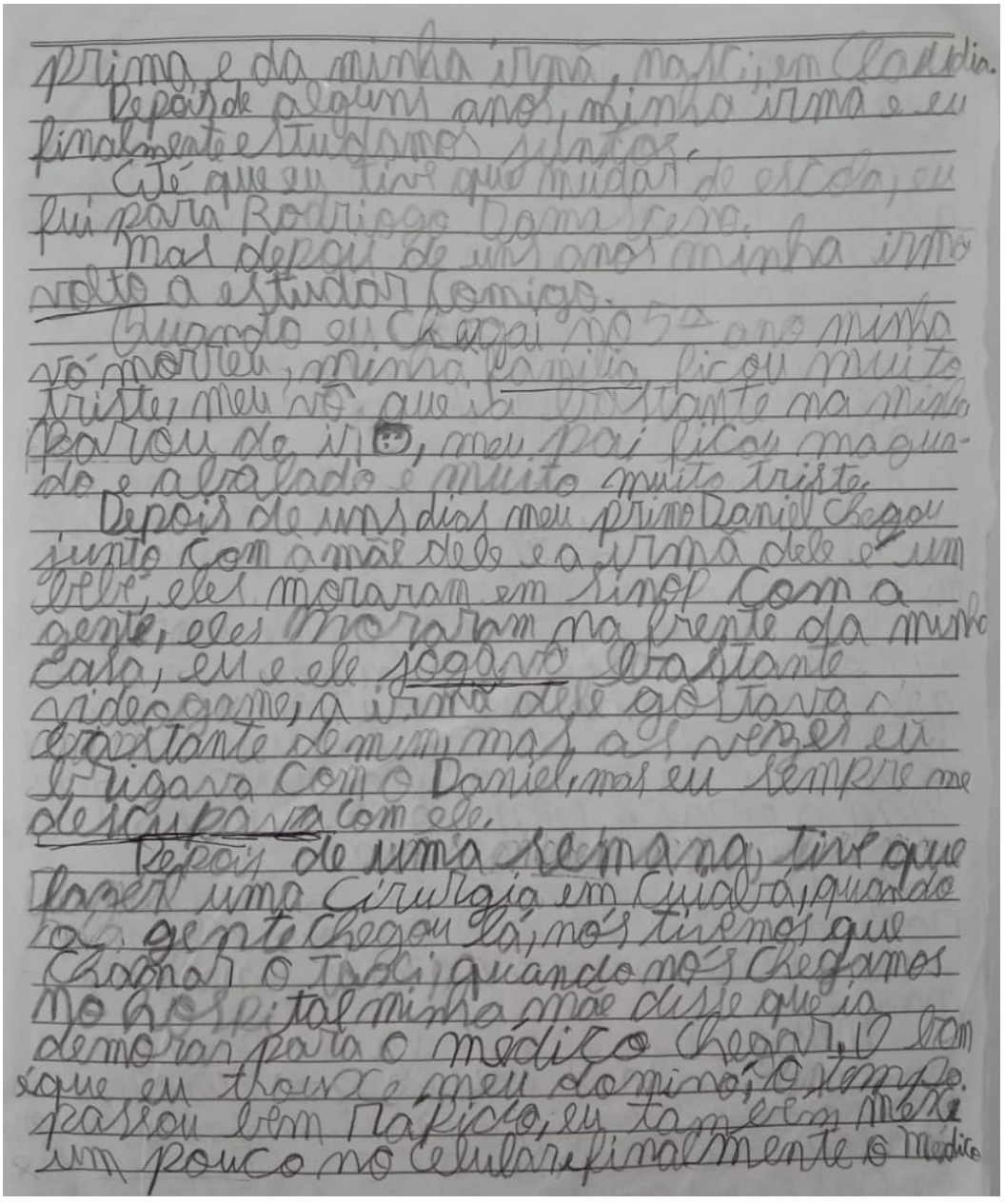
A produção textual do estudante Henrique após a intervenção pedagógica realizada pela refacção textual-interativa proposta por Ruiz (2001) apresentou apenas algumas inadequações.

Na primeira página há “erro” ortográfico na palavra “comprar”, pois o estudante grafou “conprar”, sendo essa inadequação referente à regra de uso da letra “M” antes de “P” e “B”. A falta de acentuação gráfica na proparoxítona

“rápido”. A última inadequação da página ocorreu ao grafar “co” para representar a palavra “com”, representando a variação linguística falada.

Para Magda Soares (2003), o desvio das convenções ortográficas não deve ser visto como meros "erros", mas como evidências do processo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita.

Figura 68 -Continuação da refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

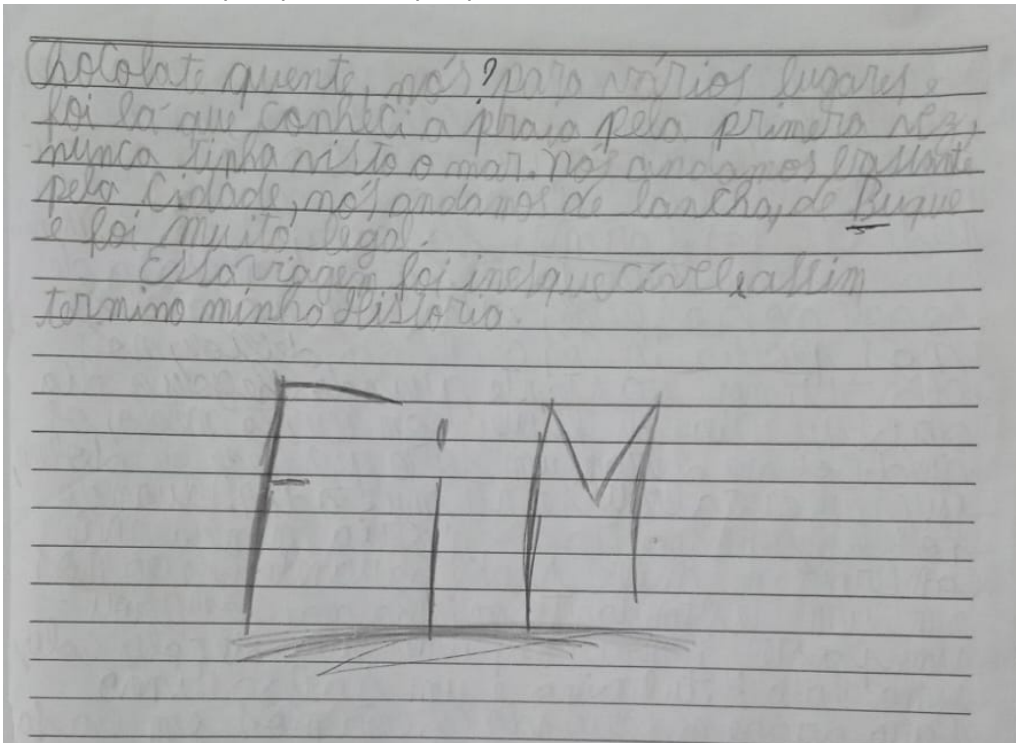
A segunda página da produção textual do estudante Henrique, a partir da

correção textual-interativa, ainda apresentou algumas inadequações na escrita, tais como: o uso de “volto” em vez de “voltou”, erros ortográficos ao grafar “descupava” em vez de “desculpava”, falta de acentuação gráfica na palavra “família” e falta de concordância verbal na frase “eu e ele jogava”. Seguindo as observações anteriores, nota-se que o estudante persiste em alguns equívocos ortográficos, confirmando quão complexa é a evolução da escrita.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), a apropriação da escrita não deve ser vista como o simples domínio de uma técnica, mas como uma construção progressiva de conhecimento. Nesse sentido, a permanência de erros no texto reflete a natureza lenta e complexa desse aprendizado, o qual demanda esforço contínuo e a constante reformulação de hipóteses pelo estudante, provocadas pelas intervenções do professor.

Na última página (figura 69), o estudante deixou de escrever uma palavra no meio da frase, o que causou falta de compreensão por parte do leitor e também a escrita da palavra “bugue” com a inicial maiúscula e com erro de ortografia, pois foi grafada como “Buque”.

Figura 69 - Continuação da refacção do texto do estudante Henrique depois da correção textual-interativa realizada pela professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Embora o estudante ainda cometa equívocos ortográficos e de escrita na

refacção textual por bilhete de questionamento, ao se analisar o seu percurso desde a primeira produção, a evolução é evidente. Como destaca Antunes (2018, p. 116), “[...] um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos leitores.”

Os três textos analisados, assim como as demais produções da turma, apresentaram resultados consideráveis. Isso evidencia que a recomposição de aprendizagem em Língua Portuguesa, por meio da refacção textual, é uma metodologia atualizada e promissora, com potencial para ser adotada por muitos docentes que venham a conhecê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa “Aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do Gênero Discursivo Autobiografia”, proporcionou um amplo leque de possibilidades para o ensino. O percurso didático foi estruturado conforme Dolz, Lima e Zani (2020) e desenvolvido em aulas de recomposição de aprendizagens de Língua Portuguesa ao longo do ano de 2025, alinhando-se ao Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2024). O estudo delineou-se por uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2008). Nesse sentido, a partir do diagnóstico dos problemas identificados, elaborou-se um planejamento com ações voltadas à transformação da realidade evidenciada.

As principais ações desenvolvidas foram centradas na refacção textual, propostas por Serafini (1995) e Ruiz (2001). Pôde-se evidenciar que tais metodologias de trabalho com a escrita surtem resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na pesquisa, utilizaram-se apenas duas das refacções propostas pelas autoras: a correção indicativa, de Serafini (1995), e a correção textual-interativa, de Ruiz (2001). Adicionalmente, elaboraram-se outros dois tipos de correção. O primeiro centrou-se na percepção do estudante ao ler o próprio texto e identificar os equívocos cometidos, realizando a reescrita com as alterações necessárias, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 332): “[...] a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal." Deste modo, ao se usar a metodologia mencionada, o procedimento foi realizado de forma assertiva. O outro tipo foi a correção interativa em suporte digital, realizada via *Google Docs*, que proporcionou uma experiência nova aos estudantes do Ensino Fundamental, fomentando o uso das TDIC como ferramentas de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que os estudantes que apresentavam defasagem de aprendizagem no eixo da produção textual, conforme as diretrizes da BNCC (2017), obtiveram uma progressão significativa. O avanço no processo de aprendizagem ocorreu gradualmente a cada ateliê trabalhado. Conclui-se, portanto,

que o Itinerário Didático cumpriu os objetivos propostos, promovendo a melhoria da escrita de maneira consciente. O processo propiciou a reflexão dos estudantes sobre seus próprios equívocos em relação à norma-padrão da Língua Portuguesa.

Em suma, a presente pesquisa logrou êxito ao sistematizar uma intervenção pedagógica focada nas competências de escrita do Ensino Fundamental II. Por meio de um Itinerário Didático fundamentado na perspectiva dialógica e nas diretrizes da BNCC (2017), a articulação entre os gêneros entrevista, biografia e autobiografia permitiu uma transição cognitiva estratégica da investigação do "outro" para a expressão do "eu".

A análise qualitativa demonstrou que essa progressão temática não apenas mitigou desafios de produção textual, como também favoreceu a apropriação da norma culta e a fluidez textual entre discentes do 7º ano. Por fim, a materialização do *e-book* consolidou-se como um produto final relevante, conferindo autoria e função social à escrita escolar, transcendendo os limites da sala de aula para uma circulação efetiva de saberes.

O Produto Educacional criado e desenvolvido nessa pesquisa poderá ser usado em outros contextos e até mesmo adaptado para o trabalho com outros gêneros discursivos, além da entrevista, biografia e autobiografia, contribuindo com uma metodologia inovadora para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do trabalho com gêneros discursivos.

No que se refere às metodologias adotadas para desenvolver as habilidades de produção textual de acordo com as regras e normas da Língua Portuguesa padrão, almejou-se fazer a mediação de forma assertiva e, ao mesmo tempo, contribuir para atestar uma abordagem que promovesse a melhoria na qualidade da escrita dos estudantes por meio da produção e refacção textual.

Realizou-se um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, fundamental para promover uma abordagem pedagógica que superasse a fragmentação do saber. Essa integração proporcionou um enriquecimento do conhecimento construído pelos estudantes, sendo essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas, criatividade e uma visão contextualizada. Conforme afirma Fazenda (2013, p. 21): “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.”

Como já mencionado, o Itinerário Didático apresentado é flexível, e permite que o professor o ajuste, adequando-o de acordo com a realidade e o contexto socioeducacional da escola e da turma na qual se desenvolverá. Pois, todo planejamento deve ter esse caráter de flexibilidade, como afirma Libâneo (2001, p. 221), “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.”

Posto isso, destaca-se que o eixo central trabalhado no Itinerário Didático foi a prática de linguagem na produção textual escrita. Conforme Dolz, Lima e Zani (2020), as atividades dos ateliês englobam também os demais eixos da Língua Portuguesa: leitura (verbal e não verbal), interpretação (textual e semiótica) e oralidade. Segundo os referidos autores, estes eixos são componentes indispensáveis da aprendizagem da Língua Portuguesa e precisam fazer parte de todos os planejamentos, sejam estes sob a forma de Itinerário Didático, Sequências Didáticas ou outros tipos de planejamentos docentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BACICH, Lilian, MORAN José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971**.** In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**.Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017. p.21-56.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I:** o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p.47-78.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Trad.: Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997[1929].

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.337-358.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I:** a estilística. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936]

BAKHTIN, Mikhail**. Teoria do romance II:** o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto de erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. ***Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 de fev. 2026.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069/1990. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400. 15/532/ 1/S8 %20%20Dias%220Mesquita%2c%20Finoti%2c%20Otoni%2c%20Lima%20%26%20Rocha.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental.Brasília: 2017. Disponível em:https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens.** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf .Acesso em: 05 fev. 2026.

BRITTO,Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CALLIGARIS, Contardo Luigi**.** Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Estudos históricos**: indivíduo, biografia, história, vol. 10, n. 19, Rio de Janeiro, 1998. p.83-97.

CARRANCA, A. Malala – a menina que queria ir para a escola. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015. Disponível em: https://pt.slideshare.net/VanessaThopp/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola. Acesso: 25/06/2024.

COIRO, Julie. Online reading comprehension: challenges and opportunities. **Texto livre**:linguagem e tecnologia, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16672/13429. Acesso em: 10 fev. 2026.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. **Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos:** uma questão de nomenclatura? 2011. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/inte raccoes/article/view/475. Acesso em: 12 dez. 2024.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo Henrique Alves; Juliana Bacan, ZANI. Itinerários para o ensino do gênero fábula**:** a formação de professores em um minicurso". **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, out./dez., 2020, pp. 250-274.

Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ txra/article/view/5956/3900. Acesso em: 26 jun. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola.** 13. ed. rev. e ampl. – São Paulo : Cortez, 2013.Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONENT/praticas-interdisciplinares-na-escola-89225-1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Lichtenstein, Di Marco e Corsol. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILHO, Celso Melo; RODRIGUES, Gerson; BOAS, Priscilla Vilas, LIMA

FRANK, Anne, 1929-1945. **O diário de Anne Frank em quadrinhos** [recurso eletrônico] / Anne Frank; adaptação Ari Folman; ilustração David Polonsky; tradução Raquel Zampil. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017. 2011. Disponível em:https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978u=http://digitecavfx.pt/download/928/O%2520DIARIO%2520DE%2520ANNE%2520RANK%2520-%2520Ari%2520Folman.pdf&ved=2ahUKEwjlraippfmGAxVXrZUCHZBKDokQFnoECEYQAQ&usg=AOvVaw0dSt-nes4BB3lqLpWLdI9z. Acesso: 01/07/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILHO, Celso Melo; RODRIGUES, Gerson; BOAS, Priscila Vilas; ORTEGA, Sheila; Simone; FIGUEIREDO, Valeska. **Jornadas novos caminhos, componente curricular:** Arte. 8º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. Disponível em:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/leitor-pdf/ jorna das-arte-8o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/?obraId=5994. Acesso em: 18 jul. 2025.

GERALDI, João Wanderley. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOETTERT, Jones Dari**;** ARFUCH, Leonor. 2010. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. ***GEOgraphia***, *11*(22), 157-161. Disponível em: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2009.v11i22.a13587. Acesso em: 10 jun. 2024.

GUERRA, Severina Erika Morais Silva. (2009). **Produção coletiva de carta de**

reclamação: interação professoras/alunos. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4198/1/arquivo3401_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover.** As setas do caminho. Porto Alegre:Mediação, 2014.

HONÓRIO, Maria Cintia. **Arte & Caminhos:** metodologia ensino fundamental, 1° ao 5° ano. Curitiba: SEFE, 2011.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-122, 2º sem. 2002.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** concepções para a educação básica. Cuiabá: SEDUC, 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. (1928). **O método formal nos estudos literários:** uma introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; TABORDA, C. R. B. . Redefinições Das Ações Do Pibid No Contexto Da Pandemia Do Covid-19. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - Relva**, V. 8, P. 24-39, 2022. Disponível em:https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6141/4554. Acesso em: 14 fev. 2025.

MICHAELIS. **Refacção**. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?id=e3wlX. Acesso em: 09 de julho de 2024.

NASCIMENTO, João Silva do. **Educação e Sociedade:** novos caminhos. São Paulo: Cortez, 2016. p. 42.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. **Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens.** Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância,

Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Formação Inicial de Professores:** análise da Prática de Ensino de Biologia. 2007. 417 f. Tese (Doutorado) - Ufrgs, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11065/000603814.pdf?sequence=1 . Acesso em: 15 jan. 2026.

Ruiz, Eliana Maria Severino Danai. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: 1998. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/136078. Acesso em: 08 fev. 2026.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. 247 p. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 1995.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana.** Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS, Edméa. "Educação online para além da EAD**:** um fenômeno da cibercultura." **Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia**: Braga, Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, Valdir Sodré dos. **Percepções de docentes de matemática de ensino médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: **https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/18348/1/2015_ValdirSodredosSantos.pdf.** Acesso em: 16 out. 2025.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research.** A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html%3Fid%3D563ce2da6225ff3cae8b4590%26assetKey%3DAS%253A292843798188032%25401446830810198&ved=2ahUKEwiD28z_w9OSAxV2B7kGHaZuGF4QFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw3vBnjag2VdCw48EzqNNpBQ. Acesso em: 17 out. 2025.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16 ed. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação). São Paulo: Cortez, 2008.

VAN GOGH, Vincent. **Vincent van Gogh**. Coordenação e organização Folha de São Paulo. Tradução de Martín Ernesto Russo. Barueri, SP: Editorial Sol 90, 2007. 96 p. (Coleção Folha grandes mestres da pintura, v. 1.).

VICENTE, Paulo. **Jogos de empresas.** São Paulo: MAKRON Books. 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Harvard University Press. 1978. Disponível em: https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf. Acesso em: 09 fev. 2026.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de Entrevista

Escola Estadual Rosa dos Ventos

Roteiro de Entrevista Biográfica

5. Em grupo de 3 ou 4 estudantes, escolher uma pessoa da comunidade ou cidade que vocês tenham interesse em conhecer a história de vida. Observação: Essa pessoa não precisa ser conhecida ou famosa, mas necessita ter coisas interessantes de sua vida para serem compartilhadas.
6. Definir de que forma a entrevista será gravada, podendo ser por dispositivo de áudio ou vídeo.
7. Convidar a pessoa escolhida pelo grupo e contar a sua história de vida informando-lhe já nesse momento que a entrevista será gravada.
8. Realizar a entrevista segundo o questionário abaixo. Observação: O grupo pode acrescentar ou tirar alguma pergunta que considerar necessário.

   Antes de começar a entrevista, escolha um lugar agradável ou confortável. Faça uma simulação prévia com a pessoa para que ela possa se preparar para a gravação.

2. História familiar:

   Qual o seu nome ?

   Qual a sua data de nascimento?

   Quantos anos você tem?

   Aonde você nasceu? Aonde morou na sua infância? conte-nos um pouco sobre esse/esses lugar/lugares.

   Qual o nome da sua mãe? Vocês têm uma boa relação? Fale um pouco sobre ela.

   Qual o nome do seu pai? E com ele você se dá bem?Fale um pouco dele.

   Tem irmãos? Filhos? Como é a relação com eles? Nos conte um pouco desse convívio.

   Aonde você mora e com quem? Fale um pouco sobre seu cotidiano em casa.

3. Profissão:

   Você estudou até que ano? Ou estuda ainda?

   Conte-nos um pouco sobre sobre a sua vida escolar, como, onde estudou? Qual escola?

   Se recorda de algum professor específico e o que o faz lembrar dele? Se gostava desse tempo ou sente saudade?

   Qual a sua profissão?

   Gosta do que faz?

   Gostaria de trabalhar com uma outra coisa? (se sim) O que?

   Conte-nos um pouco sobre o seu trabalho.

   Lazer:

   O que gosta de fazer nas horas vagas?

   Já viajou? Para onde? Conte-nos um pouco sobre essa(s) viagem(s). Se não, para onde gostaria de ir ou conhecer? Por quê?

   Futuro:

   O que espera do futuro?

   Tem sonhos que pretende realizar?

   Gostaria de deixar uma mensagem às pessoas?

Apêndice B - Autoavaliação na Plataforma Plurall

Escola Estadual Rosa dos Ventos

Autoavaliação na Plataforma Plurall

Escreva um pequeno texto sobre o que você aprendeu até agora com o Itinerário Didático.

Para facilitar, siga as pistas abaixo:

- Biografia;
- Entrevista;
- Entrevistar;
- Conhecer a vida de alguém;
- Trabalho em grupo.

Exemplo de como posso começar o meu texto:

3. Com as atividades que fizemos na proposta do Itinerário Didático, pude aprender……..;
4. Estamos estudando com Itinerário Didático , que é uma forma de aprender sobre diversos gêneros textuais. A prendi com as atividades que ……..

Apêndice C - Questionário de Interpretação Textual do Livro Anne Frank em Quadrinhos

SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO — GOVERNO DE MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Escola Estadual Rosa dos Ventos

Interpretação Textual do Livro Anne Frank em Quadrinhos

Com base na história lida “Anne Frank em Quadrinhos”, assinale a alternativa correta da atividade 1 a 5:

- Durante o período da Segunda Guerra Mundial(1939-1945), Anne Frank, sua família e amigos viveram em um esconderijo. Por quanto tempo?
    5. 2 meses
    6. 12 dias
    7. 2 anos
    8. 1 ano e 2 meses

2. Em qual país Anne Frank, morava?

- Estados Unidos
- Brasil
- Holanda
- Alemanha

3. Qual o nome que Anne Frank deu à seu diário?

4. Kitty
5. Kelly
6. Keilla
7. Ketlen

4. Como chamaram o lugar onde a família Frank e seus amigos ficaram escondidos dos nazistas?

- Casa Secreta
- Esconderijo Secreto
- Anexo Secreto
- Torre Secreta

5. Quem foi o único sobrevivente à guerra da família Frank?

- Anne Frank
- Margot Frank
- Otto Frank
- Edith Frank

6. Podemos considerar o livro “O diário de Anne Frank” uma autobiografia? Porque?

7. Anne Frank e sua família passaram por um período de clausura, você já passou por algo parecido? Explique.

8.. Anne Frank estava feliz em viver no esconderijo? Por quê?

9. Em sua opinião, porque Anne Frank escreveu um diário?

10. Você, assim como Anne Frank também tem o hábito de escrever diário?

Se sim, fale um pouco porque escreve. Mas, se não, se escrevesse, o que você contaria no diário?

Apêndice D - Roteiro de Produção Textual Autobiografia

Escola Estadual Rosa dos Ventos

Roteiro de Produção Textual Autobiografia

Para dar início à produção textual, realizaremos as atividades das páginas 15 a 18 do material estruturado.

1. Seu nome completo (autor/protagonista da história)
2. Local e data de nascimento (cidade, estado, pais) / idade atual
3. Onde estudou/onde estuda;
4. Onde viveu;/onde vive;
5. Fatos mais importantes de sua vida
6. Principais realizações;
7. O que gostava / gosta de fazer / lazer (brincadeiras)
8- O que mais gosta de fazer fora da escola;
9- Esporte preferido;
10- Sonhos para o futuro

Disponível em:
https://loucosportecnologias.blogspot.com/2015/09/generos-textuais-biografia-e.html
Acesso em 09 de julhol de 2024 (adaptado)

Apêndice E- Guia de Revisão Textual Autobiografia

Escola Estadual Rosa dos Ventos

Guia de Revisão Textual Autobiografia

1º passo: Análise das características do gênero textual

Fazer a leitura do texto, observando:

6. Estar de acordo com o gênero autobiografia (se o tema é sobre a vida da pessoa que está produzindo);
7. Narrar fatos reais;
8. Estar escrito em 1ª pessoa do singular, eu (narrador personagem);
9. Estar escrito de uma forma linear, isto é, os acontecimentos devem aparecer de acordo com a história de vida da pessoa em uma ordem cronológica.

2º passo:

Após finalizar a escrita, faça uma leitura do texto observando se as palavras foram escritas corretamente, isto é, de acordo com as regras de escrita da Língua Portuguesa.

Para isso utilize um dicionário de Língua Portuguesa.

3º passo:

Faça a leitura novamente observando se há:

2. coesão: Se foi utilizada palavras de retomada do texto para evitar repetição e também termos que têm a função fazer com que o texto tenha progressão (além disso, embora, em seguida, etc.)
3. concordância verbal: Se o verbo concorda com o sujeito da oração em número.
4. concordância nominal: se os adjetivos, pronomes, artigos, numerais e particípio (forma nominal dos verbos) concordam em gênero, número e grau.

4º passo:

Realizar a leitura novamente de todo o texto observando a coerência, isto é, se as ideias do texto estão relacionadas, entre frases e parágrafos. Se há uma relação de sentido no texto.

Observação: Em cada passo da revisão textual, você deve já ir fazendo as correções necessárias.

ANEXOS

Anexo A - Páginas páginas 2 a 6; 8 a 12 e 15 a 18 do livro 1 do 7º ano - Material Estruturado.

UNIDADE 1

AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE

Habilidades da BNCC

Antes de iniciar a leitura, explore por alguns minutos o Autorretrato de Van Gogh. Peça aos alunos apenas que observem, exponham brevemente o que acham do quadro e passem à leitura do texto de Lima Barreto. Dê alguns minutos para que leiam o texto em silêncio. Em seguida, leia você, pausadamente, enquanto eles acompanham o ritmo. Finalize pedindo a alguns estudantes que se voluntariem a ler em voz alta. Divida os parágrafos entre eles e determine a ordem de fala. Essa *performance* deve ser explorada com o objetivo de os estudantes internalizarem o texto, a fim de que possam posteriormente fazê-lo.



Autorretrato (1887), de Van Gogh. (Óleo sobre tela, de 65 cm × 54 cm). Museu de Orsay, França.

INTERAÇÃO COM O TEXTO

LÍNGUA PORTUGUESA

A biografia

Você sabe o que é biografia? Sim! Claro! Mesmo que nunca tenha usado essa palavra, quando você conta a alguém quem é seu pai ou sua mãe, geralmente usa traços biográficos para falar deles. Esses traços são o **nome** próprio, a **data** de nascimento, a **cidade** em que nasceram, a idade, a profissão, etc. Eles compõem a **identidade** das pessoas e são desenvolvidos ao longo de suas **vidas**. Olhando para a linha do tempo da vida de alguém, encontramos **registros** de memória, documentos, escritos, fotos, etc. Quando esses dados se transformam em narrativa, podem gerar biografias ou autobiografias, base para novelas, contos, romances e filmes.

Ao nascermos, o primeiro acontecimento registrado de nossa biografia é a data e o nome que recebemos de nossos pais. O dia em que fazemos aniversário fica estabelecido, e um primeiro documento atesta formalmente o fato: a Certidão de Nascimento.

Biografia, portanto, é a escrita (*grafia*) da passagem da vida (*bio*) de uma pessoa, registrada por fatos memoriais, documentos, fotografias, pinturas, desenhos, filmes e até mesmo músicas.

A autobiografia

Agora, note a diferença: quando uma pessoa reúne seus registros biográficos e narra com suas palavras a própria história, denomina-se **autobiografia**, veja: *auto* = si mesmo; *bio* = vida; *grafia* = escrita. Vamos ver um pouco como isso acontece? Junte-se ao colega ao lado e, com a orientação do professor, leia o texto intitulado "Maio", de Lima Barreto.

Texto I

Maio

Lima Barreto

Estamos em maio, o mês das flores, o mês sagrado pela poesia. Não é sem emoção que o vejo entrar. [...] Nasci sob o seu signo, a treze, e creio que em sexta-feira; e, por isso, também à emoção que o mês sagrado me traz, se misturam recordações da minha meninice.

Agora mesmo estou a lembrar-me que, em 1888, dias antes da data áurea, meu pai chegou em casa e disse-me: a lei da abolição vai passar no dia de teus anos. E de fato passou; e nós fomos esperar a assinatura no largo do Paço. [...]

Havia uma imensa multidão ansiosa, com o olhar preso às janelas do velho casarão. Afinal a lei foi assinada e, num segundo, todos aqueles milhares de pessoas o souberam. A princesa veio à janela. Foi uma ovação: palmas, acenos com lenços, vivas... [...]

Eu tinha então 7 anos e o cativeiro não me impressionava. Não lhe imaginava o horror; não conhecia a sua injustiça. [...] Mas como ainda estamos longe de ser livres! Como ainda nos enleamos nas teias dos preconceitos, das regras e das leis! [...]

E maio volta... Há pelo ar blandícias e afagos; as coisas ligeiras têm mais poesia; os pássaros como que cantam melhor; o verde das encostas é mais macio; um forte flux de vida percorre e anima tudo...

O mês augusto e sagrado pela poesia e pela arte [...] volta; e os galhos da nossa alma que tinham sido ressequidos — os sonhos, enchem-se de brotos muito verdes, de um claro e macio verde de pelúcia, reverdecem mais uma vez, para de novo perderem as folhas, secarem, antes mesmo de chegar o horrível dezembro.

E assim se faz a vida, com desenganos e esperanças, com recordações e saudades, com tolices e coisas sensatas [...].

BARRETO, Lima. Maio. In: BARRETO, Lima. *A crônica ambulante*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 279-283.



Cópia do Decreto da Assembleia Geral sancionado pela Princesa Isabel declarando extinta a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888. Está exposta na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Ressentar
Cortar, podar.
Alvoroço
Carícia.
Cativeiro
Escravidão.
Data áurea
Dia da Abolição da Escravatura.
Descalabro
Desencanto.
Enlear
Embaraçar-se, enredar-se.
Flux
Termo em inglês para "fluxo".
Ovação
Aplausos.
Ressequidos
Secos, áridos.

Saiba +

Minibiografia

Afonso Henriques de Lima Barreto é considerado o mais importante escritor do Pré-modernismo. Ele nasceu em Laranjeiras, no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, filho do tipógrafo Joaquim Henriques de Lima Barreto e da professora Amália Augusta. Em 1909, publicou seu primeiro romance, *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, trabalho baseado em sua própria trajetória de vida, por isso considerado um romance autobiográfico (mistura de ficção e vida real). Com a publicação de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, em 1915, o autor ficou conhecido em todo o país. Morreu em 1º de novembro de 1922, ano que marcou o início do Modernismo no Brasil.

Veja no site Ebiografias o texto "Lima Barreto, escritor e jornalista", de Dilea Frattin.

Saberes integrados

A profissão do tipógrafo

Essa profissão decorre de uma importante invenção do século XV, que provocou uma verdadeira revolução no terreno da escrita e da leitura: a máquina de impressão tipográfica do alemão Johann Gutenberg. Quando uma invenção surge, uma profissão é inventada e a mais antiga vai perdendo importância até desaparecer.

A tipografia é um processo de composição gráfica que existe até hoje. Ela foi modificada pelos avanços da tecnologia, apresentando-se em e-books (livros digitais), cartões eletrônicos, etc. Os tipógrafos deram lugar aos designers gráficos atuais.



Laptop e tablet são exemplos de máquinas tipográficas digitais.

1. Agora que você já leu a crônica, conte com suas próprias palavras o que achou da experiência de ler o texto.

Resposta pessoal. Ver orientações das respostas no Manual do Professor.

As questões de encaminhamento de interpretação devem ser respondidas oralmente.

2. Qual é o nome da crônica e do autor? Você sabe dizer em que livro o texto está publicado?

"Maio" é o título da crônica. O autor é Lima Barreto. Já o título da obra se encontra no fim do texto:

A crônica vadiando.

3. Agora, defina em uma palavra como você gosta de ser reconhecido.

Resposta pessoal.

4. Identifique, na crônica de Lima Barreto, palavras que indiquem a ação verbal ligada ao pronome **eu**.

Vejo, nasci, creio, estou, finjo, etc.

5. Na crônica "Maio", o autor conta um fato que registra sua vida íntima. Diga qual é a data e o dia do nascimento do autor e o que parece significar para você.

Treze de maio, sexta-feira. Verifique-se eles notam que o autor está falando de uma "sexta-feira 13".

Explique, então, que a superstição com esse dia já existia no fim do século XIX.

6. Como o autor enxerga o mês de seu nascimento?

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, para o autor, maio é um mês político e sagrado, em que os sonhos renascem. Provavelmente ele pensava assim pela associação com o registro histórico de abolição.

7. Lima Barreto usou a escrita de uma crônica para registrar um momento de sua vida. Existem outros meios ou técnicas para registrar um momento da vida? Se sim, conte quais são.

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que sim, pois poderiam citar registros de nossas imagens em vídeos, ou pintura de quadros ou escrevendo nosso perfil em um diário, em uma página de rede social, etc.

Os gêneros literários e a narrativa

Tudo o que é narrado pertence ao processo narrativo. Por exemplo, se você observar a foto em que o fotógrafo se vê espelhado no sinal e fotografa a si mesmo, notará que há uma narrativa: a imagem conta que existe uma cidade atrás dele, um céu em dia ensolarado e, no plano frontal, protagonizando a cena, ele, o fotógrafo. Essa forma de narrar também é conhecida como *mise en abyme*, expressão francesa que, em tradução livre, significa "narrativa em abismo".



Nesta imagem, um fotógrafo se vê espelhado no sinal de trânsito e fotografa a si mesmo.

8 Observe as imagens a seguir e responda: O que o garoto do desenho a lápis e a menina tirando selfie querem mostrar?



Garota faz selfie.



Nessa imagem, o autor registrou-se a lápis "desenhando" a si mesmo.

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que, no desenho a lápis, o autor quer mostrar que é desenhista. Diferentemente da selfie que a menina faz e mostra só o rosto, o garoto mostra seu rosto e uma habilidade particular, a de desenhar, que o identifica intimamente e se caracteriza como uma habilidade pessoal.

9 O que há em comum entre o ato de criar registros, como a crônica de Lima Barreto, e as imagens anteriores, que falam do próprio autor?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que ambos são meios de conservar as lembranças.

Nesse momento, espera-se que os estudantes reconheçam o uso de tecnologias, como celulares ou câmeras, como meio de construir a própria imagem. Discuta com eles essas novas e conduza-os à compreensão de que, de certa modo, há muitas formas de falar de si mesmo. Na área de Língua Portuguesa, iniciamos o trabalho com o gênero literário autobiográfico e o processo narrativo. Trabalhe a percepção deles de que, nas autoimagens em que se destaca um fazer específico, revelam-se traços que identificam quem somos intimamente.

10 Você acha possível que alguém possa se desenhar com palavras? Se sim, escreva a respeito.

Espera-se que os estudantes digam que sim, pois podemos construir nossas imagens por meio de palavras.

11 Quando falamos de nós mesmos, usamos o pronome "eu" e suas variantes, como "me", "meu", "minha", etc. Quais palavras usamos para descrever os outros?

Ele/ela, delaldele, seu/sua, etc. Se for o caso, peça aos estudantes que relembrem quais são os pronomes pessoais e para que servem. Espera-se que entendam que os pronomes indicam as pessoas do discurso: primeira, segunda e terceira.

12 Agora que você já sabe quais marcas do discurso identificam o gênero autobiográfico, que tal fazer uma atividade dinâmica? Com a orientação do professor, você fará uma breve apresentação oral de si mesmo para os colegas da turma. Enquanto você se apresenta, um de seus colegas vai registrar, na forma escrita, o que você contou. Siga o roteiro. Você vai dizer:

a) seu nome: _____.

b) sua idade: _____.

c) onde nasceu: _____.

d) qual é o mês de seu aniversário e o que mais gosta de fazer nas horas vagas.

e) Quando for sua vez de anotar, escreva a seguir o que puder da apresentação do colega.

Resposta pessoal. Todos devem participar. Antes da fala de cada um, escolha um colega para anotar o que o apresentador falar. Todos devem escrever sobre um deles o máximo do que ouviram. Explique a quem fala que deve ser claro e falar com tranquilidade. Instrua quem vai escrever a anotar os principais dados. Se quiser, sorteie os nomes dos estudantes para que o "biografado" não saiba quem está escrevendo sua apresentação. Essa é uma forma de levá-los à interação social e a observar como o outro se vê. Nesta unidade, vamos trabalhar com o valor empatia da Pedagogia Afetiva, que significa demonstrar interesse e respeito pelo outro sem prejuízo da autoafirmação. Demonstrar empatia supõe evitar o contrário dela, a antipatia.

f) Ao final das apresentações, é hora de contar o que você registrou a respeito da biografia do colega.

Oriente a turma na dinâmica. Caso você tenha optado pelo modo secreto, isto é, em que o biografado não saiba quem escreveu sobre ele, peça que, na apresentação da biografia do amigo, não seja mencionado o nome do colega. No fim da apresentação, veja quem sabe o que colega o tinha se referir. Aos que lembrarem, diga que o nosso clima é simpatia, responsável pelo elogio das amizades e do respeito entre as pessoas.

LÍNGUA PORTUGUESA

As pessoas grandes me aconselharam deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à Geografia, à História, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos 6 anos, uma **esplêndida** carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

Tive pois de escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei, por assim dizer, por todo o mundo. E a Geografia, é claro, me serviu muito. Sabia distinguir, num relance, a China e o Arizona. É muito útil, quando se está perdido na noite.

Tive assim, no correr da vida, muitos contatos com muita gente séria. Vivi muito no meio das pessoas grandes. Vi-as muito de perto. Isso não melhorou, de modo algum, a minha antiga opinião.

Quando encontrava uma que me parecia um pouco **lúcida**, fazia com ela a experiência do meu desenho número 1, que sempre conservei comigo. Eu queria saber se ela era verdadeiramente compreensiva. Mas respondia sempre: "É um chapéu". Então eu não lhe falava nem de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Punha-me ao seu alcance. Falava-lhe de **bridge**, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão razoável.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Trad.: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1994. p. 9-11.

esplêndida
Que causa esplendor; grande admiração.

virgens
Que não se iludo; começo cio; descomplicado.

bridge
Jogo de cartas (baralho) de origem inglesa.

1. Com base no texto que você leu, como começa a história *O Pequeno Príncipe*?

Espera-se que os alunos façam paráfrases como esta: "O livro começa com o narrador contando que tinha 6 anos e leu num livro que jiboias engolem feras. Inspirado nisso, fez seu desenho número 1, que não foi bem compreendido. Então, fez um desenho número 2. Enfim, os adultos o aconselharam a estudar Geografia e outras disciplinas e abandonar os desenhos. Por isso ele se tornou piloto de avião".

2. O narrador considera adequado o modo como as crianças enxergam o mundo ou o modo como os adultos enxergam o mundo?

Espera-se que os alunos digam que o narrador considera o ponto de vista da criança mais adequado do que o dos adultos no início. Mas, depois, considera também o dos adultos quando diz que a Geografia foi importante na vida dele. Se disserem apenas o ponto de vista da criança, aguarde a resposta da questão 3 a seguir.

3. Releia o trecho abaixo:

"[...] aprendi a pilotar aviões. Voei, por assim dizer, por todo o mundo. E a Geografia, é claro, me serviu muito."

Segundo o narrador, nesse ponto, o conselho dos adultos foi ruim para ele? Explique seu ponto de vista. Por que ele aceitou o conselho, abandonou os desenhos e seguiu outra carreira?

Espera-se que os alunos reconheçam que os adultos ajudaram. O ponto de vista do narrador mudou. Ele abandonou o desenho para ser piloto de avião, e o que aprendeu de Geografia foi importante para sua profissão de piloto. Conte aos alunos que o narrador vai conhecer o Pequeno Príncipe porque cairá com seu avião no Deserto do Saara. Instigue-os a conhecer a história.

4. Agora, releia o último parágrafo do Capítulo 1 de *O Pequeno Príncipe* e responda: O narrador é um homem ou um menino? Justifique sua resposta com dados do último parágrafo.

É um homem, porque gosta avião, conhece Geografia, discute política e usa gravata, joga baralho e diz que o consideram um homem razoável.

5. No livro *O Pequeno Príncipe*, combinam-se aspectos formais narrativos e aspectos literários. Assinale a alternativa que indica a combinação correta.

a) Narrativa em 2ª pessoa com história real.

b) Narrativa em 1ª pessoa com história fictícia.

c) História real escrita em versos.

d) Ficção escrita em versos e vida real.

6. Releia o trecho a seguir e considere a parte destacada.

> Quando encontrava uma [pessoa grande] que me parecia um pouco lúcida, fazia com ela a experiência do meu desenho número 1, [...]. Mas respondia sempre: "É um chapéu". Então eu não lhe falava nem de jiboias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. **Punha-me ao seu alcance. Falava-lhe de bridge**, de golfe, de política, de gravatas.

Agora, parafraseie o trecho destacado. Escreva com suas palavras o que o autor disse. Em seguida, discuta com o professor e seus colegas a importância de adequar nosso ponto de vista à circunstância.

Os alunos devem responder algo semelhante a: "Eu me aproximava dele, conversava sobre jogo de botafogo", ou "Eu me punha no lugar dele", "Eu falava sua língua", etc. O importante nesse momento é fazer à compreensão dos alunos que, embora o narrador adote como "lúcida" o ponto de vista das crianças, ele não é intolerante com os adultos. Isto é, ele não recusa o ponto de vista "das pessoas grandes" e se ponha por elas. Diga aos alunos que é dito que o livro *O Pequeno Príncipe* trata: da história de como esse piloto sobreviveu à queda de seu avião no Deserto do Saara conversando com uma criança que ele diz ser o Pequeno Príncipe. Esse é um exemplo de romance autobiográfico.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Nesta atividade, você escolherá uma **forma narrativa** para abordar um **conteúdo** específico: um episódio de sua vida pessoal!

Não será um texto longo, apenas um ensaio. Veja as instruções a seguir.

Compreendendo o gênero

No gênero autobiográfico, dois aspectos são fundamentais: a **biografia** (transcorrer da vida ou um fato ocorrido em determinado momento da vida pessoal) e o **foco narrativo** na 1ª pessoa do discurso (eu). É a combinação entre a forma narrativa e seu conteúdo que define o gênero. Veja o exemplo a seguir.

Autobiografia

[...] Quando eu era criança, o meu sonho era ser escritor, morava em Santos e vivia escrevendo pequenas histórias em caderno espiral só para mostrar para os amigos e para a família. Nisso eu tinha especial incentivo do meu pai Roberto Silva e do seu querido amigo Artur Neves. [...]

A minha casa ficava perto, na rua Galeão Carvalhal, e no meu aniversário de cinco anos eu fiz um comício em casa, dizendo que eu não admitia mais que a empregada me levasse para a escola, que aquilo era ridículo, me colocava numa situação de incompetente. A discussão foi forte, a minha mãe era completamente contra, mas eu ganhei. Vejam o azar, no primeiro dia, andei sozinho até a escola e, na frente da escola, quando atravessei da ilha da avenida Ana Costa para a calçada de lá, veio uma bicicleta na contramão, fui atropelado e sofri um grave ferimento na cabeça [...]. Voltei a ser escoltado, até fazer seis anos.

MARINHO, João Carlos. O gênio do crime. São Paulo: Global, 2019. p. 105-106.

Aspectos gerais

Você deve ter notado no texto que João Carlos Marinho é um escritor. Ele conta um capítulo de sua infância que introduz o **princípio** de seu desejo de ser escritor.

Aí ocorre um **primeiro fato importante** na vida dele: ele quer andar sozinho até a escola. E o **desfecho desse episódio** é ser atropelado por uma bicicleta. Como **conclusão**, ele volta a ir acompanhado para o colégio até os seis anos. Estes são os aspectos do conteúdo da narrativa. Agora, veja sua *forma*.

Aspectos formais

No texto de João Carlos Marinho, encontramos os aspectos formais a seguir.

1. *Foco narrativo*: quem conta a história (1ª pessoa ou 3ª pessoa).
   O narrador pode ter duas características:
   a) narrador-personagem (eu) é quem conta a história e participa dos acontecimentos;
   b) narrador-observador, a história é contada por alguém que não participa dos fatos.
2. Personagem: é quem atua na narrativa e gera os acontecimentos, seja protagonista ou antagonista.
3. Tempo: marcas verbais que indicam quando os fatos acontecem.
4. Enredo: encadeamento de eventos gerados pela ação do personagem, que pode se dividir em etapas.
   a) Começo é a descrição das circunstâncias do que vai ser contado.
   b) Meio ou desenvolvimento é a parte em que se desenrolam os eventos que apontam para o desfecho da história.
   c) Fim é a parte final da narrativa, que pode ser surpreendente, engraçada, feliz, ilustrativa, etc.

Portanto, a história deve ter começo, meio e fim.

Planejando

Para escrever um texto, é preciso saber bem o que se deseja escrever. Nesse sentido, você deve, em primeiro lugar, fazer um levantamento do que sabe sobre o assunto que vai abordar. Você já sabe que vai contar um evento de sua vida pessoal. Em primeiro lugar, escolha o foco narrativo. Você vai contar usando a 1ª pessoa (eu) ou vai se distanciar contando esse episódio em 3ª pessoa (ele). Observe que o acontecimento ocorreu com você. O que muda é a escolha dos pronomes em orações, por exemplo:

"Quando **eu** era criança, o **meu** sonho era ser escritor [...]." (1ª pessoa)

Quando **ele** era criança, o sonho **dele** era ser escritor. (3ª pessoa)

Siga o roteiro

1. O que vou escrever? Use a resposta como título de seu texto, se não tiver outro.

Um episódio da minha vida.

2. O que sei sobre esse tema?

Nesse caso, os principais fatos da minha vida.

3. A melhor forma de organizar o que você vai escrever é dispor em sequência os fatos iniciais, os acontecimentos importantes e um desfecho. Assim, complete os itens a seguir.

   a) Fatos iniciais (enumere quatro detalhes pessoais seus, características como seu nome, onde nasceu, etc., e um gosto pessoal).

I. Meu nome próprio e como sou conhecido.

II. Data do meu nascimento e a cidade em que nasci.

III. Onde comecei a estudar.

IV. Pessoas envolvidas nisso.

   b) Agora, destaque um fato importante que aconteceu durante esses eventos iniciais, como aconteceu a João Carlos Marinho.

Pego aos poucos alguns personagens em algo que eles gostariam de contar. Pode ser uma viagem, um amigo que conheceu no período ou mesmo um registro histórico.

   c) E o que aconteceu depois?

Explique a eles que não podem esquecer-se do que o texto deve ter começo, meio e fim. O que aconteceu nesse caso está ligado ao fato importante que querem destacar.

Escrevendo

1. Agora, observando a ordem que você criou anteriormente, escreva o primeiro parágrafo incluindo apenas os quatro itens dos fatos iniciais.

2. Após escrever os fatos iniciais, passe para o segundo parágrafo e escreva a seguir o que se desenrolou de mais importante do que você destacou no item **b**.

3. Finalmente, descreva com detalhes o que aconteceu no fim, que desfecho teve o que você destacou no item **b**.