

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Produtos educacionais

2023

Manual de atividades para o desenvolvimento da consciência metatextual

Abintes, Pâmella dos Santos

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/452>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

PÂMELLA DOS SANTOS ABINTES

PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

**MANUAL DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023**

PÂMELLA DOS SANTOS ABINTES

PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

**MANUAL DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL**

**ACTIVITY MANUAL FOR DEVELOPING METATEXTUAL
AWARENESS**

Produção Técnica Educacional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Marília Bazan Blanco

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dA149m dos Santos Abintes, Pâmella
m MANUAL DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA METATEXTUAL / Pâmella dos Santos
Abintes; orientadora Marília Bazan Blanco - Cornélio
Procópio, 2023.
88 p. :il.

Produção Técnica Educacional (Mestrado
Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Habilidade Metatextual. 2. Ensino. 3.
Dificuldade de Leitura. I. Bazan Blanco, Marília ,
orient. II. Título.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Perguntas usadas para auxiliar na emergência dos elementos da história.....13

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
NBR	Norma Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	8
2 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	16
3 CONSIDERAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
APÊNDICES	52
APÊNDICE A - ATIVIDADE: 01	53
APÊNDICE B - ATIVIDADE: 02	57
APÊNDICE C - ATIVIDADE 03.....	65
APÊNDICE D - ATIVIDADE: 04.....	67
APÊNDICE E - ATIVIDADE: 05	68
APÊNDICE F - ATIVIDADE: 07	71
APÊNDICE G - ATIVIDADE: 08.....	72
APÊNDICE H - ATIVIDADE: 09.....	75
APÊNDICE I - ATIVIDADE: 10	76
APÊNDICE J - ATIVIDADE: 11.....	79
APÊNDICE K - ATIVIDADE: 12	82
APÊNDICE L - ATIVIDADE: 13	86
APÊNDICE M - ATIVIDADE: 14	87

INTRODUÇÃO

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Programas de Mestrado Profissional em Ensino, além da dissertação, devem também desenvolver uma Produção Técnica/Tecnológica, que será disponibilizada para utilização em espaços formais ou não-formais de ensino (BRASIL, 2020). A produção da presente pesquisa é um Manual Didático.

Essa Produção Técnica-Tecnológica foi, portanto, elaborada a partir da pesquisa de dissertação de mestrado, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que orienta as ações pedagógicas no Brasil e o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, art. 3º, inciso IV que evidencia a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e apresenta como componente essencial para a alfabetização, a compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Dentre as habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem, Spinillo, Mota e Correa (2010) apresentam as seguintes subdivisões: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência pragmática e consciência metatextual. As autoras ainda salientam que, em relação as duas últimas habilidades citadas, há pouca ocorrência e ressaltam a importância de pesquisas direcionadas a elas, com o intuito de fundamentar quadros teóricos e discutir as complexas relações das habilidades metalinguísticas e a compreensão de textos.

Diante as habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a presente pesquisa direciona-se à habilidade metatextual, definida por Gombert (1992) como a consciência geral do texto lido, no que tange às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações trazidas por este, não especificamente às normas linguísticas.

Nessa produção foram elaboradas atividades referentes ao desenvolvimento da habilidade metatextual, analisadas e implementadas por meio de um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente os que atuam na educação especial no município de Cornélio Procópio, no Paraná. Deste modo, o objetivo geral desta Produção Técnico Tecnológica é apresentar atividades que auxiliem no desenvolvimento da consciência metatextual em crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, a

partir da utilização do “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019; SPINILLO; SIMÕES, 2003).

As atividades do manual podem ser realizadas de forma independente, sem seguir uma sequência. O objetivo é que o professor possa selecionar atividades que atendam a necessidade do aluno em um determinado contexto. E que possa adapta-las, no intuito de superar dificuldades pareando com o nível de desenvolvimento do educando.

Espera-se que, a partir do curso de capacitação, os professores conheçam a habilidade metatextual e utilizem o manual didático, atribuindo o conhecimento adquirido na capacitação para promover o desenvolvimento da habilidade metatextual e, conseqüentemente, melhorar o desempenho na leitura e produção de textos de seus alunos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A leitura e a escrita são fundamentais para participação social e progressão acadêmica. O domínio dessas habilidades permite a inserção do sujeito na sociedade de forma ativa, exercendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades por meio da cultura letrada que o cerca (CAMPOS; PINHEIRO; GUIMARAES, 2012; BRASIL; 2018).

Segundo Pinheiro e Guimarães (2016), no que tange ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, observa-se um alto índice de pesquisas que apontam a relação desses processos com o nível de desenvolvimento das habilidades metalinguística. Para tanto, tem-se despertado o interesse em investigar o desenvolvimento da habilidade metatextual, principalmente no que corresponde a compreensão de leitura e produção de textos (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Para aprendizagem da leitura e escrita faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes habilidades. Segundo Zaboroski, Oliveira e Lira (2017, p. 786) “O conhecimento metalinguístico é apenas um dos inúmeros aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (leitura e escrita)”.

As habilidades metalinguísticas permitem que o indivíduo reflita sobre os aspectos formais da linguagem. Esta reflexão não se restringe apenas a relação fonema e grafema, mas também a reflexão sobre a organização e estrutura do texto escrito, tanto em seus elementos sintáticos quanto contextuais (CAPELINNI; GERMANO; CUNHA, 2010; SOARES, 2017).

Entre as habilidades metalinguísticas, destaca-se para esse material a habilidade metatextual que, de acordo com Gombert (1992), é a consciência geral do texto lido, no que corresponde às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações contextuais trazidas por este. Nesse sentido, o autor também destaca que “a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê” (GOMBERT, 2003, p. 45).

Desta forma, para que o aluno tenha o texto como objeto de análise, requer do professor o planejamento de atividades sistematizadas que proporcionem ao aluno a reflexão diante a estrutura e a organização do texto, tendo em vista o gênero que se deseja trabalhar (RODRIGUES; VILELA, 2012).

Conforme Seabra e Capovilla (2010), as dificuldades de leitura evidenciadas principalmente no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, tem sido objeto de estudo nos últimos anos, sendo observadas a partir dos baixos índices de alfabetização no Brasil.

O presente Manual didático segue a abordagem dos aspectos macrolinguísticos da habilidade metatextual, sendo eles: os elementos que compõem uma história; coesão e coerência e convenções linguísticas utilizadas neste gênero.

Diante de uma perspectiva metatextual, destaca-se o uso de atividades que partem dos elementos que compõem um texto e sua estrutura organizacional (início, meio e fim), para produção escrita e compreensão de leitura. Diversos autores também propõem o uso do gênero de histórias para promover o desenvolvimento metatextual (SPINILLO; ALBUQUERQUE, 1998; RODRIGUES; VILELA, 2012; PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2019).

As atividades do presente manual, foram elaboradas a partir do “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis”, sendo este um material que faz uso do gênero de histórias e conta com apoio visual por meio do uso de figuras sequenciais, compostas pelos elementos que formam uma história (cenário, tema, enredo e resolução).

Sobre as etapas de implementação do “NOVO PRONARRAR”, Oliveira (2019) sistematizou a aplicação sugerida por Oliveira e Braga (2012), sendo elas:

- Etapa 1- caso a criança não conheça o gênero textual história, o mediador pode realizar a leitura de uma das histórias para a criança. Pensando em uma realização coletiva, pode-se realizar uma “contação de história”, utilizando diferentes recursos e adaptações se necessário. O mediador também pode solicitar que a criança pinte os componentes da história, por meio de orientações explícitas sobre as partes que formam uma história;
- Etapa 2- disponibilização das gravuras para que sejam organizadas de forma sequencial pela criança; caso necessário o mediador deve questioná-la sobre a sequência organizada. O ideal é que a criança organize essas figuras sozinha. Em seguida, sugere-se que a criança elabore oralmente e de forma escrita a história, podendo ser utilizados diferentes

recursos para produção escrita. À criança que tiver mais dificuldade para escrever, pode ser solicitada também a produção por partes. Conforme a criança for produzindo a história, o mediador pode fazer questionamentos que retomem os elementos que compõem uma história;

- Etapa 3- Se a criança tiver elaborado a história separando os elementos (cenário, tema, enredo e resolução), deve-se oferecer uma folha com pautas para que escreva todas as partes que produziu e junte a sua história. Em seguida, poderá também ser solicitada a reescrita da história.

Destaca-se que algumas gravuras do material “NOVO PRONARRAR” possuem sua história própria, entretanto, não é necessário que a produção escrita da criança seja idêntica a história original e sim que tenha todos os elementos que formam uma história.

Para tanto, as atividades partem dos **elementos que formam uma história** no intuito de promover o desenvolvimento da habilidade metatextual. A compreensão acerca desses elementos permite que o aluno entenda como um texto do gênero história é organizado. Deste modo, conhecer os elementos que são necessários para produzir uma história auxilia em uma produção escrita mais estruturada e organizada, chamando atenção a necessidade da presença de todos os elementos no texto (SPNILLO; SIMÕES, 2003; OLIVEIRA; BRAGA 2012).

Com isso, é necessário que o aluno já conheça esse gênero textual. A escolha do gênero história é devida a sua presença desde cedo no universo da criança, muitas vezes até antes do ingresso na vida escolar. Caso ela não conheça esse gênero textual, poderá ser atribuída a Etapa 1 sugerida no “NOVO PRONARRAR” passando orientações explícitas sobre as partes constituintes da história. É importante estar sempre lançando mão de questionamentos sobre as partes da história.

Segue um quadro com possíveis questionamentos durante a produção oral ou escrita de histórias.

Figura 1- Perguntas usadas para auxiliar na emergência dos elementos da história.

Elementos que compõem uma história	Perguntas para auxiliar na elaboração e no aperfeiçoamento dos elementos da história
Cenário	Tempo: Quando a história aconteceu? Lugar: Onde a história aconteceu? Personagens: Quem estava envolvido na história? Ele(a) tinha algum amigo(a)? Quem era? Há expressões que indicam o início de sua história? Exemplo: "Um dia... Era uma vez..."
Tema	Problema: Aconteceu alguma coisa com eles? O que aconteceu?
Enredo	Problema: O que eles fizeram para tentar resolver esse problema? Precisaram de ajuda? Quem os ajudou? Foi muito difícil? Por onde começou(aram)? O que fez ou fizeram primeiro? E depois?
Resolução	Problema: Conseguiram resolver o problema? Como terminou a história?

Fonte: Oliveira (2019 p. 31).

Spinillo e Simões (2000) investigaram a produção escrita de estudantes do ensino fundamental anos iniciais, considerando a influência de diferentes situações. As autoras identificaram que as produções escritas mais elaboradas foram realizadas partindo de uma sequência de figuras e de uma história ouvida.

Foram realizadas, também, pesquisas que partiram dos elementos que compõem uma história, sendo organizados como categorias de análise da produção escrita. As categorias consideravam: a presença de cenas e personagens; marcadores linguísticos no início de histórias narrativas; situação-problema e desfecho (SPINILLO; CORREA; LEITÃO, 2001; SPINILLO; MARTINS, 1997).

As tarefas de **produção escrita** dependem de diferentes habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas, sendo, assim, uma atividade de alta complexidade. Dentre as habilidades consideradas mais básicas para a produção escrita, considera-se o domínio do sistema escrito alfabético e a utilização das convenções linguísticas (NOBILE; BARRERA, 2019).

Considerando que o sujeito já tenha o domínio básico do sistema escrito alfabético, é necessário que planeje o que vai escrever, sendo essa etapa

muitas vezes não realizada de forma satisfatória. Planejar trata-se de refletir sobre os objetivos do texto que se deseja produzir; para isso é necessário determinar o tema, o gênero textual e o objetivo da produção. Dessa forma, “quanto maior o conhecimento do autor a respeito do tema sobre o qual deverá escrever, bem como sobre a estrutura do tipo de texto a ser escrito, mais rico e menos custoso será o processo de produção do texto” (NOBILE; BARRERA, 2019, p. 2).

A segunda etapa da produção envolve dois processos: 1) formulação, que corresponde organização linguísticas de frases e enunciados sucessivos (como organizar suas ideias de forma sequencial); 2) transcrição, que é a conversão das unidades linguísticas para representação gráfica (a escrita das ideias organizadas no processo anterior); e a terceira etapa: revisão, sendo o controle e monitoramento, no intuito de verificar a qualidade do texto produzido e identificar a necessidade de correções (FOULIN; MOUCHON, 2000; SPINILLO; CORREA, 2016).

Conforme os sujeitos produzem textos, esses elaboram modelos sobre o que se trata o texto, isso auxilia em produções com coerência e coesão facilitando, assim, a compreensão do que se lê. Dessa forma, evidencia-se principalmente a importância do contato das crianças com histórias infantis, pois esse contato permite que elas elaborem modelos mentais a partir de organizações textuais que já conhecem, facilitando a produção de suas próprias histórias (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

A discussão acerca da **coerência** é bastante complexa e, muitas vezes, confundida com coesão. Ainda não é possível encontrar definição clara e completa que abarque todos os aspectos que permeiam a noção de coerência. Com isso, Koch e Travaglia (1997) apontam que “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p.38).

Os autores elucidam, também, que a **coerência** é responsável por dar sentido ao texto, ela permite que um leitor ou um ouvinte compreenda a mensagem que está sendo passada. Portanto, ela corresponde a todos os elementos necessários para construção de um texto, para que não fiquem frases ou palavras soltas.

É importante compreender que o texto e a coerência possuem uma relação intrínseca, “o texto é fundamental porque apresenta pistas que orientam o leitor a calcular o sentido e estabelecer coerência para o próprio texto” (SILVA, 2018, p. 101).

Conforme Chagas (2007), destaca-se outro fator que também está ligado a coerência, a coesão. A **coesão** pode ser identificada no texto por meio da observação do uso de sinais linguísticos, que objetivam dar pistas para o leitor se situar no texto e compreender a que parte do texto o sinal de coesão está fazendo conexão.

Para tanto,

Um sinal de coesão indica como a parte se liga, conceitualmente, com uma outra parte do texto. É normal referir-se a estes sinais como ligações ou elos coesivos. Cada língua possui seus próprios meios de utilizar a coesão. Ela pode ocorrer através de: expressões descritivas que, na representação mental, o conceito se liga a um anterior, contribuindo, assim, para a coerência [...] (CHAGAS, 2007, p. 215).

Com isso, enquanto a coerência refere-se à possibilidade de estabelecer relação entre os elementos apresentados no texto, a fim de dar sentido ao texto, a coesão está ligada ao aspecto da microestrutura do texto, “modo como as unidades vocabulares se relacionam construindo assim uma sequência de unidades linguísticas portadora de sentido no texto” (RODRIGUES; TAFARELLO, 2009, p. 7).

Logo, as tarefas observarão a coerência do texto produzido de forma oral ou escrita, identificando se os elementos se relacionam dando sentido ao texto, transmitindo com clareza a informação que se deseja. Também será trabalhada a coesão dos textos, chamando atenção ao uso de sinais linguísticos que ajudem a fazer conexão entre as partes do texto.

Como **estratégias para o trabalho com a leitura e produção de textos**, além de atividades que seguem a estrutura do “NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” de Oliveira (2019), destaca-se também outra estratégia baseada na pesquisa de Pereira (2010), como a utilização de **partes da história**- pequenos parágrafos- que evidenciem separadamente os elementos que compõem uma história, podendo apresentar também histórias **completas** (presença de todos os elementos) e **incompletas** (ausência de elementos), mediando por meio de questionamentos sobre a categorização escolhida pelos alunos (PEREIRA, 2010).

Ainda, no que tange a dificuldade na compreensão leitora, Machado e Capellini (2016) apontam que esse é um obstáculo bem evidenciado durante a vida escolar. Conforme as autoras, pode observar características que dificultam esse processo da compreensão da leitura, por exemplo: “as falhas no processo de decodificação, as carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas” (MACHADO; CAPELLINI, 2016, p.145).

Com isso, buscando instrumentos e estratégias que auxiliem o progresso nesse processo de leitura e compreensão leitora, destaca-se o uso da **técnica de Cloze** (MACHADO; CAPELLINI, 2016).

O teste de Cloze baseia-se em

[...] eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada. As tarefas são organizadas e os textos escolhidos a partir do interesse, das características linguísticas e das necessidades educacionais específicas dos alunos[...] (MACHADO; CAPELLINI, 2016, p.145).

O uso desta técnica justifica-se nos resultados satisfatórios de diversas pesquisas, que mostraram o uso desta como uma alternativa para o auxílio da compreensão da leitura. Deste modo o teste de Cloze pode ser utilizado tanto como instrumento investigativo como recurso para o ensino da leitura, facilitando a compreensão leitora (MACHADO; CAPELLINI, 2016; SANTOS, 2004; SANTOS; CUNHA, 2012; SANTOS *et.al*, 2002; MOTA *et.al*, 2009).

No que tange ao uso de estratégias de ensino para a compreensão e produção de textos de crianças que não possuem o domínio do sistema de escrita alfabético, devido a algum transtorno ou dificuldade e/ ou não tem o desenvolvimento da oralidade, destaca-se a utilização da Comunicação Suplementar Alternativa.

Uma das possibilidades para Comunicação Alternativa Suplementar-CSA, é o uso de sinais gráficos como procedimento metodológico em atividades planejadas e/ou controladas (DUARTE, 2005).

Desta forma, pesquisas como as de Oliveira (2021) e Freitas, Blanco e Oliveira (2019), evidenciam resultados satisfatórios diante o uso da CSA na implementação do PRONARRAR, material elaborado por Oliveira e Braga (2012). Nestas pesquisas, foram utilizadas imagens do Picture Communication Symbols

(PCS) do Sistema Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARAASAC), que contempla imagens variadas até ações que podem ser atribuídas a personagens nas histórias.

Assim, as histórias podem ser contadas por meio dos sinais gráficos, contendo todos os personagens e elementos como: o cenário em que ocorre a história; personagens; as ações de cada personagem conforme a história acontece; o problema que os personagens enfrentam e como resolveram. A plataforma ARAASAC torna possível introduzir ações dos personagens em pictogramas. É viável também que essas imagens sejam manipuláveis, tanto para que o professor conte a história, quanto para que o aluno a produza (OLIVEIRA; 2021; FREITAS; BLANCO; OLIVEIRA, 2019).

Diversas ferramentas podem ser utilizadas para auxiliar o professor no ensino da leitura, para tanto é importante considerar interação das crianças com os ambientes virtuais, a gamificação é um excelente recurso para o ensino e para aprendizagem. No entanto, seu uso em sala de aula requer, de forma indispensável, o planejamento sistematizado do professor, estabelecendo previamente os objetivos que se deseja alcançar com a atividade em questão (MARTINS; GIRAFFA; LIMA, 2018).

Desta forma, a gamificação se estabelece da seguinte forma

[...] na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas. (ALVEZ; MINHO; DINIZ, 2014, p.74).

Com isso, compreende-se que a gamificação não se remete necessariamente a utilização de jogos eletrônicos, mas sim aplicação da lógica desses jogos em contextos diferentes, assim como, no contexto educacional (FIGUEREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015).

Para gamificação nesse material, foi utilizada também a plataforma *WORDWALL*® que possibilita criar atividades personalizadas. Sua versão gratuita conta com cinco tipos de atividades, que podem ser editadas pelo criador a qualquer momento, podendo adaptar conteúdo ou níveis de dificuldade mesmo depois de já criadas.

2 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O Produto Técnico Educacional apresentado neste documento é parte integrante da Dissertação de Mestrado Instituída: **“MANUAL DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL”**. Disponível em <http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino> (indicar o endereço de alocação da dissertação, na página do PPGEN). Para maiores informações, entre em contato com o(a) autor(a): **Pâmella dos Santos Abintes** e-mail: **abintespamella@gmail.com**

MANUAL ILUSTRADO DO PROFESSOR

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL



2023 PAMELLA DOS SANTOS ABINTES

Texto :

Pâmella dos Santos Abintes
abintespamella@gmail.com

Revisão textual :

Pâmella dos Santos Abintes
e Marília Bazan Blanco
mariliabazan@uenp.edu.br

capa:

Pâmella dos Santos Abintes

Ilustrações:

<https://br.freepik.com/>
e Fabio Nascimento dos Santos Junior

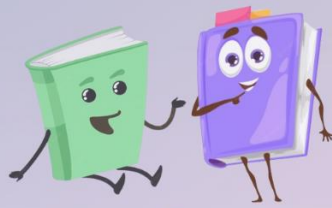
Arte e diagramação:

Fabio Nascimento dos Santos Junior

Reservados todos os direitos de produção a
Pâmella dos Santos Abintes.

É proibida a reprodução/duplicação, deste manual, no todo ou em partes, sob quaisquer meios de comunicação sem o consentimento da autora.

PRODUZIDO NO BRASIL



ÍNDICE



INTRODUÇÃO.....	04
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	06
Atividade 01: Varal de histórias.....	14
Atividade 02: Baralho de histórias.....	15
Atividade 03: Caixa de histórias.....	16
Atividade 04: Temos um problema.....	17
Atividade 05: Roleta Plataforma WORDWALL®.....	18
Atividade 06: Produção escrita da criança.....	19
Atividade 07: Questionário Plataforma WORDWALL ®.....	20
Atividade Atividade 08: Questionário com imagens Plataforma WORDWALL®.....	21
Atividade Atividade 09: Texto lacunado.....	22
Atividade 10: NOVO PRONARRAR com Comunicação Suplementar Alternativa.....	23
Atividade 11: Jogo de trilha metatextual.....	24
Atividade 12: Jogo da memória metatextual.....	25
Atividade 13: Elementos em quadrinhos.....	26
Atividade 14: Caixinhas de leitura.....	27
Atividade 15: Novo PRONARRAR Online.....	28
Atividade 16: PRONARRAR em dedoche.....	29
Atividade 17: Dado de histórias.....	30
REFERÊNCIAS.....	31

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Introdução

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Programas de Mestrado Profissional em Ensino, além da dissertação, devem também desenvolver uma Produção Técnica/Tecnológica, que será disponibilizada para utilização em espaços formais ou não-formais de ensino (BRASIL, 2020). A produção da presente pesquisa é um Manual Didático.

Essa Produção Técnica-Tecnológica foi, portanto, elaborada a partir da pesquisa de dissertação de mestrado, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que orienta as ações pedagógicas no Brasil e o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, art. 3º, inciso IV que evidencia a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e apresenta como componente essencial para a alfabetização, a compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

Dentre as habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem, Spinillo, Mota e Correa (2010) apresentam as seguintes subdivisões: consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência pragmática e consciência metatextual. As autoras ainda salientam que, em relação às duas últimas habilidades citadas, há pouca ocorrência e ressaltam a importância de pesquisas direcionadas a elas, com o intuito de fundamentar quadros teóricos e discutir as complexas relações das habilidades metalinguísticas e a compreensão de textos.

Diante das habilidades metalinguísticas envolvidas no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a presente pesquisa direciona-se à habilidade metatextual, definida por Gombert (1992) como a consciência geral do texto lido, no que tange às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações trazidas por este, não especificamente às normas linguísticas.

Nessa produção foram elaboradas atividades referentes ao desenvolvimento da habilidade metatextual, analisadas e implementadas por meio de um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente os que atuam na educação especial no município de Cornélio Procopio, no Paraná. Deste modo, o objetivo geral desta Produção Técnico Tecnológica é apresentar atividades que auxiliem no desenvolvimento da consciência metatextual em crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, a partir da utilização do "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis" (OLIVEIRA, 2019; SPINILLO; SIMÕES, 2003).

As atividades do manual podem ser realizadas de forma independente, sem seguir uma sequência. O objetivo é que o professor possa selecionar atividades que atendam a necessidade do aluno em um determinado contexto. E que possa adaptá-las, no intuito de superar dificuldades pareando com o nível de desenvolvimento do educando.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A leitura e a escrita são fundamentais para participação social e progressão acadêmica. O domínio dessas habilidades permite a inserção do sujeito na sociedade de forma ativa, exercendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades por meio da cultura letrada que o cerca (CAMPOS; PINHEIRO; GUIMARAES, 2012; BRASIL; 2018).

Segundo Pinheiro e Guimarães (2016), no que tange ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, observa-se um alto índice de pesquisas que apontam a relação desses processos com o nível de desenvolvimento das habilidades metalinguística. Para tanto, tem-se despertado o interesse em investigar o desenvolvimento da habilidade metatextual, principalmente no que corresponde a compreensão de leitura e produção de textos (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Para aprendizagem da leitura e escrita faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes habilidades. Segundo Zaboroski, Oliveira e Lira (2017, p. 786) "O conhecimento metalinguístico é apenas um dos inúmeros aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (leitura e escrita)".

As habilidades metalinguísticas permitem que o indivíduo reflita sobre os aspectos formais da linguagem. Esta reflexão não se restringe apenas a relação fonema e grafema, mas também a reflexão sobre a organização e estrutura do texto escrito, tanto em seus elementos sintáticos quanto contextuais (CAPELINNI; GERMANO; CUNHA, 2010; SOARES, 2017).

Entre as habilidades metalinguísticas, destaca-se para esse material a habilidade metatextual que, de acordo com Gombert (1992), é a consciência geral do texto lido, no que corresponde às estruturas formais que compõem o texto e/ou informações contextuais trazidas por este. Nesse sentido, o autor também destaca que "a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê" (GOMBERT, 2003, p. 45).

Desta forma, para que o aluno tenha o texto como objeto de análise, requer do professor o planejamento de atividades sistematizadas que proporcionem ao aluno a reflexão diante a estrutura e a organização do texto, tendo em vista o gênero que se deseja trabalhar (RODRIGUES; VILELA, 2012).

Conforme Seabra e Capovilla (2010), as dificuldades de leitura evidenciadas principalmente no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, tem sido objeto de estudo nos últimos anos, sendo observadas a partir dos baixos índices de alfabetização no Brasil.

O presente Manual didático segue a abordagem dos aspectos macrolinguísticos da habilidade metatextual, sendo eles: os elementos que compõem uma história; coesão e coerência e convenções linguísticas utilizadas neste gênero.

Diante de uma perspectiva metatextual, destaca-se o uso de atividades que partem dos elementos que compõem um texto e sua estrutura organizacional (início, meio e fim), para produção escrita e compreensão de leitura. Diversos autores também propõem o uso do gênero de histórias para promover o desenvolvimento metatextual (SPINILLO; ALBUQUERQUE, 1998; RODRIGUES; VILELA, 2012; PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2019).

As atividades do presente manual, foram elaboradas a partir do "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis", sendo este um material que faz uso do gênero de histórias e conta com apoio visual por meio do uso de figuras sequenciais, compostas pelos elementos que formam uma história (cenário, tema, enredo e resolução).

Sobre as etapas de implementação do "NOVO PRONARRAR", Oliveira (2019) sistematizou a aplicação sugerida por Oliveira e Braga (2012), sendo elas:

- Etapa 1- caso a criança não conheça o gênero textual história, o mediador pode realizar a leitura de uma das histórias para a criança. Pensando em uma realização coletiva, pode-se realizar uma "contação de história", utilizando diferentes recursos e adaptações se necessário. O mediador também pode solicitar que a criança pinte os componentes da história, por meio de orientações explícitas sobre as partes que formam uma história;

- Etapa 2- disponibilização das gravuras para que sejam organizadas de forma sequencial pela criança; caso necessário o mediador deve questioná-la sobre a sequência organizada. O ideal é que a criança organize essas figuras sozinha. Em seguida, sugere-se que a criança elabore oralmente e de forma escrita a história, podendo ser utilizados diferentes recursos para produção escrita. À criança que tiver mais dificuldade para escrever, pode ser solicitada também a produção por partes. Conforme a criança for produzindo a história, o mediador pode fazer questionamentos que retomem os elementos que compõem uma história;

• Etapa 3- Se a criança tiver elaborado a história separando os elementos (cenário, tema, enredo e resolução), deve-se oferecer uma folha com pautas para que escreva todas as partes que produziu e junte a sua história. Em seguida, poderá também ser solicitada a reescrita da história.

Destaca-se que algumas gravuras do material "NOVO PRONARRAR" possuem sua história própria, entretanto, não é necessário que a produção escrita da criança seja idêntica a história original e sim que tenha todos os elementos que formam uma história.

Para tanto, as atividades partem dos elementos que formam uma história no intuito de promover o desenvolvimento da habilidade metatextual. A compreensão acerca desses elementos permite que o aluno entenda como um texto do gênero história é organizado. Deste modo, conhecer os elementos que são necessários para produzir uma história auxilia em uma produção escrita mais estruturada e organizada, chamando atenção a necessidade da presença de todos os elementos no texto (SPNILLO; SIMÕES, 2003; OLIVEIRA; BRAGA 2012).

Com isso, é necessário que o aluno já conheça esse gênero textual. A escolha do gênero história é devida a sua presença desde cedo no universo da criança, muitas vezes até antes do ingresso na vida escolar. Caso ela não conheça esse gênero textual, poderá ser atribuída a Etapa 1 sugerida no "NOVO PRONARRAR" passando orientações explícitas sobre as partes constituintes da história. É importante estar sempre lançando mão de questionamentos sobre as partes da história.

Segue um quadro com possíveis questionamentos durante a produção oral ou escrita de histórias.

Figura 1- Perguntas usadas para auxiliar na emergência dos elementos da história.

Elementos que compõem uma história	Perguntas para auxiliar na elaboração e no aperfeiçoamento dos elementos da história
Cenário	Tempo: Quando a história aconteceu? Lugar: Onde a história aconteceu? Personagens: Quem estava envolvido na história? Ele(a) tinha algum amigo(a)? Quem era? Há expressões que indicam o início de sua história? Exemplo: "Um dia... Era uma vez..."
Tema	Problema: Aconteceu alguma coisa com eles? O que aconteceu?
Enredo	Problema: O que eles fizeram para tentar resolver esse problema? Precisaram de ajuda? Quem os ajudou? Foi muito difícil? Por onde começou(aram)? O que fez ou fizeram primeiro? E depois?
Resolução	Problema: Conseguiram resolver o problema? Como terminou a história?

Fonte: Oliveira (2019 p. 31).

Spinillo e Simões (2000) investigaram a produção escrita de estudantes do ensino fundamental anos iniciais, considerando a influência de diferentes situações. As autoras identificaram que as produções escritas mais elaboradas foram realizadas partindo de uma seqüência de figuras e de uma história ouvida.

Foram realizadas, também, pesquisas que partiram dos elementos que compõem uma história, sendo organizados como categorias de análise da produção escrita. As categorias consideravam: a presença de cenas e personagens; marcadores linguísticos no início de histórias narrativas; situação-problema e desfecho (SPINILLO; CORREA; LEITÃO, 2001; SPINILLO; MARTINS, 1997).

As tarefas de produção escrita dependem de diferentes habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas, sendo, assim, uma atividade de alta complexidade. Dentre as habilidades consideradas mais básicas para a produção escrita, considera-se o domínio do sistema escrito alfabético e a utilização das convenções linguísticas (NOBILE; BARRERA, 2019).

Considerando que o sujeito já tenha o domínio básico do sistema escrito alfabético, é necessário que planeje o que vai escrever, sendo essa etapa muitas vezes não realizada de forma satisfatória. Planejar trata-se de refletir sobre os objetivos do texto que se deseja produzir; para isso é necessário determinar o tema, o gênero textual e o objetivo da produção. Dessa forma, "quanto maior o conhecimento do autor a respeito do tema sobre o qual deverá escrever, bem como sobre a estrutura do tipo de texto a ser escrito, mais rico e menos custoso será o processo de produção do texto" (NOBILE; BARRERA, 2019, p. 2).

A segunda etapa da produção envolve dois processos: 1) formulação, que corresponde organização linguística de frases e enunciados sucessivos (como organizar suas ideias de forma sequencial); 2) transcrição, que é a conversão das unidades linguísticas para representação gráfica (a escrita das ideias organizadas no processo anterior); e a terceira etapa: revisão, sendo o controle e monitoramento, no intuito de verificar a qualidade do texto produzido e identificar a necessidade de correções (FOULIN; MOUCHON, 2000; SPINILLO; CORREA, 2016).

Conforme os sujeitos produzem textos, esses elaboram modelos sobre o que se trata o texto, isso auxilia em produções com coerência e coesão facilitando, assim, a compreensão do que se lê. Dessa forma, evidencia-se principalmente a importância do contato das crianças com histórias infantis, pois esse contato permite que elas elaborem modelos mentais a partir de organizações textuais que já conhecem, facilitando a produção de suas próprias histórias (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

A discussão acerca da coerência é bastante complexa e, muitas vezes, confundida com coesão. Ainda não é possível encontrar definição clara e completa que abarque todos os aspectos que permeiam a noção de coerência. Com isso, Koch e Travaglia (1997) apontam que "a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo" (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p.38).

Os autores elucidam, também, que a coerência é responsável por dar sentido ao texto, ela permite que um leitor ou um ouvinte compreenda a mensagem que está sendo passada. Portanto, ela corresponde a todos os elementos necessários para construção de um texto, para que não fiquem frases ou palavras soltas.

É importante compreender que o texto e a coerência possuem uma relação intrínseca, "o texto é fundamental porque apresenta pistas que orientam o leitor a calcular o sentido e estabelecer coerência para o próprio texto" (SILVA, 2018, p. 101).

Conforme Chagas (2007), destaca-se outro fator que também está ligado a coerência, a coesão. A coesão pode ser identificada no texto por meio da observação do uso de sinais linguísticos, que objetivam dar pistas para o leitor se situar no texto e compreender a que parte do texto o sinal de coesão está fazendo conexão.

Para tanto,

Um sinal de coesão indica como a parte se liga, conceitualmente, com uma outra parte do texto. É normal referir-se a estes sinais como ligações ou elos coesivos. Cada língua possui seus próprios meios de utilizar a coesão. Ela pode ocorrer através de: expressões descritivas que, na representação mental, o conceito se liga a um anterior, contribuindo, assim, para a coerência [...] (CHAGAS, 2007, p. 215).

Com isso, enquanto a coerência refere-se à possibilidade de estabelecer relação entre os elementos apresentados no texto, a fim de dar sentido ao texto, a coesão está ligada ao aspecto da microestrutura do texto, "modo como as unidades vocabulares se relacionam construindo assim uma sequência de unidades linguísticas portadora de sentido no texto" (RODRIGUES; TAFARELLO, 2009, p. 7).

Logo, as tarefas observarão a coerência do texto produzido de forma oral ou escrita, identificando se os elementos se relacionam dando sentido ao texto, transmitindo com clareza a informação que se deseja. Também será trabalhada a coesão dos textos, chamando atenção ao uso de sinais linguísticos que ajudem a fazer conexão entre as partes do texto.

Como estratégias para o trabalho com a leitura e produção de textos, além de atividades que seguem a estrutura do "NOVO PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis" de Oliveira (2019), destaca-se também outra estratégia baseada na pesquisa de Pereira (2010), como a utilização de partes da história- pequenos parágrafos- que evidenciem separadamente os elementos que compõem uma história, podendo apresentar também histórias completas (presença de todos os elementos) e incompletas (ausência de elementos), mediando por meio de questionamentos sobre a categorização escolhida pelos alunos (PEREIRA, 2010).

Ainda, no que tange a dificuldade na compreensão leitora, Machado e Capellini (2016) apontam que esse é um obstáculo bem evidenciado durante a vida escolar. Conforme as autoras, pode observar características que dificultam esse processo da compreensão da leitura, por exemplo: "as falhas no processo de decodificação, as carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas" (MACHADO; CAPELLINI, 2016, p.145).

Com isso, buscando instrumentos e estratégias que auxiliem o progresso nesse processo de leitura e compreensão leitora, destaca-se o uso da técnica de Cloze (MACHADO; CAPELLINI, 2016).

O teste de Cloze baseia-se em

[...] eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada. As tarefas são organizadas e os textos escolhidos a partir do interesse, das características linguísticas e das necessidades educacionais específicas dos alunos[...] (MACHADO; CAPELLINI, 2016, p.145).

O uso desta técnica justifica-se nos resultados satisfatórios de diversas pesquisas, que mostraram o uso desta como uma alternativa para o auxílio da compreensão da leitura. Deste modo o teste de Cloze pode ser utilizado tanto como instrumento investigativo como recurso para o ensino da leitura, facilitando a compreensão leitora (MACHADO; CAPELLINI, 2016; SANTOS, 2004; SANTOS; CUNHA, 2012; SANTOS et.al, 2002; MOTA et.al, 2009).

No que tange ao uso de estratégias de ensino para a compreensão e produção de textos de crianças que não possuem o domínio do sistema de escrita alfabético, devido a algum transtorno ou dificuldade e/ ou não tem o desenvolvimento da oralidade, destaca-se a utilização da Comunicação Suplementar Alternativa.

Uma das possibilidades para Comunicação Alternativa Suplementar- CSA, é o uso de sinais gráficos como procedimento metodológico em atividades planejadas e/ou controladas (DUARTE, 2005).

Desta forma, pesquisas como as de Oliveira (2021) e Freitas, Blanco e Oliveira (2019), evidenciam resultados satisfatórios diante o uso da CSA na implementação do PRONARRAR, material elaborado por Oliveira e Braga (2012). Nestas pesquisas, foram utilizadas imagens do Picture Communication Symbols (PCS) do Sistema Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARAASAC), que contempla imagens variadas até ações que podem ser atribuídas a personagens nas histórias.

Assim, as histórias podem ser contadas por meio dos sinais gráficos, contendo todos os personagens e elementos como: o cenário em que ocorre a história; personagens; as ações de cada personagem conforme a história acontece; o problema que os personagens enfrentam e como resolveram. A plataforma ARAASAC torna possível introduzir ações dos personagens em pictogramas. É viável também que essas imagens sejam manipuláveis, tanto para que o professor conte a história, quanto para que o aluno a produza (OLIVEIRA; 2021; FREITAS; BLANCO; OLIVEIRA, 2019).

Diversas ferramentas podem ser utilizadas para auxiliar o professor no ensino da leitura, para tanto é importante considerar interação das crianças com os ambientes virtuais, a gamificação é um excelente recurso para o ensino e para aprendizagem. No entanto, seu uso em sala de aula requer, de forma indispensável, o planejamento sistematizado do professor, estabelecendo previamente os objetivos que se deseja alcançar com a atividade em questão (MARTINS; GIRAFFA; LIMA, 2018).

Desta forma, a gamificação se estabelece da seguinte forma

[...] na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas. (ALVEZ; MINHO; DINIZ, 2014, p.74).

Com isso, compreende-se que a gamificação não se remete necessariamente a utilização de jogos eletrônicos, mas sim aplicação da lógica desses jogos em contextos diferentes, assim como, no contexto educacional (FIGUEREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015).

Para gamificação nesse material, foi utilizada também a plataforma *WORDWALL®* que possibilita criar atividades personalizadas. Sua versão gratuita conta com cinco tipos de atividades, que podem ser editadas pelo criador a qualquer momento, podendo adaptar conteúdo ou níveis de dificuldade mesmo depois de já criadas.

Atividades

Atividade 01: Varal de Histórias

Descrição: Nesta atividade as crianças irão pintar as imagens que contemplam os elementos que formam uma história e organiza-las no varal, de forma sequencial. É importante que o professor durante o processo verifique se a criança organizou as imagens na sequência correta, intervindo caso necessário.

A sugestão é que, na sala de aula, a professora explique o gênero história, chamando atenção para os elementos que a compõem, exemplificando junto com os alunos o que podem ser esses elementos. Apresentando exemplos desses elementos (CENÁRIO; TEMA; ENREDO; RESOLUÇÃO), podendo utilizar histórias já conhecida pela criança.

Objetivos: Reconhecer os elementos que compõem uma história e organizar as imagens de forma sequencial.

Materiais: Folhas impressas com as imagens, lápis de cor, barbante e pregadores.

Ilustração:



Atividade 02: Baralho de Histórias

Descrição: A criança irá ler ou ouvir uma história identificando os elementos que a compõem. Em seguida será disponibilizado um baralho de histórias com os elementos (cenário, tema, enredo e resolução) em cada carta. Com isso, a criança deverá organizar os elementos, determinando um título para sua história. Após selecionar os elementos, ela deve determinar um título para sua história e posteriormente produzir essa história de forma oral ou escrita. Sugere-se que, ao final, a professora questione se a criança viu a necessidade ou não de alterar o título da história definido antes da produção.

Objetivos: Reconhecer os elementos que compõem uma história; produzir uma história que contemple todas as partes constituintes em uma sequência adequada e determinar um título coerente com a história.

Materiais: Imagens impressas em formato de cartas e folha com pautas.

Ilustração:



Atividade 03: Caixa de Histórias

Descrição: Nesta atividade, a criança vai retirar de uma caixa cartões com pequenas histórias.

Essas histórias podem estar completas (presença de todos os elementos: cenário, tema, enredo e resolução) ou incompletas (ausência de um ou mais elementos). Em seguida, a criança deverá ler o cartão; caso a criança não leia, o professor pode ler. Após a leitura, o professor deve solicitar que a criança indique se a história está completa ou incompleta e justifique os motivos das interpretações.

Após a justificativa, a criança deve colocar a história no mural na parte das completas ou incompletas.

Sugere-se que, nesta atividade, o professor verifique se as identificações e justificativas correspondem com a história retirada pela criança e, na presença de erros, venha intervir reforçando os elementos que compõem uma história.

Objetivos: Reconhecer as histórias completas e incompletas; Identificar a presença e a ausência dos elementos e descrever os elementos que justificam a história estar completa ou incompleta.

Materiais: Caixa de papelão, EVA, cartões (podendo ser feitos com folha A4, e plastificados), velcros e cartolina. Os cartões devem ter velcro na parte de trás, para que depois a criança possa prender no mural.

Fonte: Adaptado de Pereira (2010).

Ilustração:



Atividade 04: Temos um Problema

Descrição: A criança deverá ler uma história que esteja faltando a situação-problema, em seguida, o professor deve solicitar que a criança pense em um problema que encaixe na história, mantendo a coerência da história (caso a criança não leia o professor pode ler). Durante esse processo, o professor pode realizar questionamentos sobre a história, pensando em auxiliar a coerência da história. Essa produção pode ser realizada de maneira escrita ou oral. Para essa atividade, sugere-se que, após a criança contar ou escrever esses elementos, o professor solicite que ela reescreva ou reconte toda a história para que a criança possa verificar a organização e refletir sobre a necessidade de adequação.

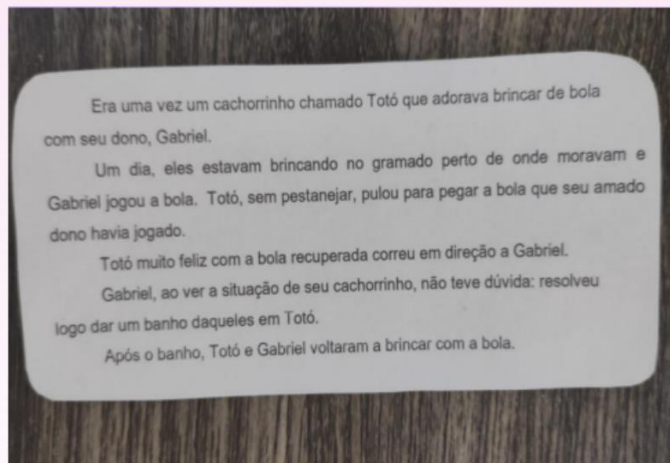
Para essa atividade, pode-se usar cartões da atividade "Caixa de história", com as histórias incompletas que estejam faltando o elemento situação-problema.

Objetivos: Produzir uma situação-problema e verificar se a produção tem coerência com outros elementos apresentados.

Materiais: Folhas impressas e folha com pauta.

Fonte: Adaptado de Oliveira(2012).

Ilustração:



Atividade 06: Continue a História

Descrição: Essa atividade deve ser realizada com mais de um aluno ou professor e aluno. Para isso, será sorteado o elemento que cada pessoa será responsável (cenário, tema, enredo e resolução). Deve-se seguir a história de forma sequencial: uma pessoa inicia contando sobre o cenário e as características que fazem parte desse elemento; em seguida, outra dá continuidade contando o tema, seguindo a coerência do que já foi contado pela pessoa anterior e assim por diante. Tem-se um tempo para cada produção.

Caso seja realizada com várias crianças, os elementos podem ser mais separados, de forma a facilitar a contação da história. No caso de haver apenas o professor e o aluno, pode cada um contar uma parte até chegar no último elemento.

Sugere-se que o professor identifique a necessidade de oferecer uma folha com pautas para que as crianças organizem suas produções.

Se as crianças não escreverem, o professor pode registrar a história contada, para auxiliar as produções seguintes.

Objetivos: Produzir as partes da história seguindo a coerência das partes contadas por outros.

Materiais: Folha com pauta.

Fonte: Adaptado de Brincadeira antiga "fui a feira e comprei...".

Atividade 07: O que são os Elementos? Plataforma WORDWALL® - Jogo de Combinação

Descrição: Nesta atividade, a criança deverá identificar os elementos que compõem uma história (cenário, tema, enredo e resolução). Em seguida, deve associá-las com suas definições, relacionando qual elemento combina com qual definição.

Pode ser adaptado utilizando as imagens que correspondem aos elementos ao invés de frases. Esse recurso pode ser feito manualmente também, utilizando velcro.

Objetivos: Identificar os elementos e relacionar os elementos as suas respectivas definições.

Materiais: Computador, tablete ou smartphone .

Fonte: Adaptado de Oliveira (2012). Disponível em:
<https://wordwall.net/pt/resource/31134875>.

Ilustração:

0:05

problema resolução personagem cenário

participantes da historia

ambiente que acontece a historia

como a situação da historia foi resolvida

situação a qual os personagens sofrem durante a historia

Enviar Respostas

identifique os elementos que compõem uma história

Compartilhar

Atividade 08: Desvendando a História. Plataforma WORDWALL®, questionário com imagens

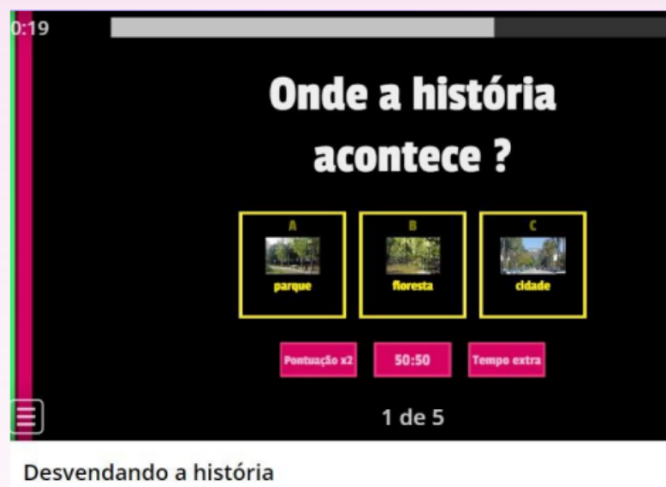
Descrição: A criança deve realizar a leitura de uma história, quantas vezes achar necessário. Em seguida, responder um questionário online com perguntas inferenciais sobre o texto, desde os elementos presentes no texto até as ações dos personagens. Conforme observado a necessidade da criança, pode-se inserir perguntas sobre outras ações que os personagens poderiam ter tido para resolver a situação problema da história.

Objetivos: Realizar a leitura fluente; identificar os elementos presentes na história lida; interpretar a história lida e elaborar novos desfechos para a história.

Materiais: Folha impressa, computador, tablete ou smartphone.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2012). Disponível em:
<https://wordwall.net/pt/resource/34083886>.

Ilustração:



Atividade 09: Texto Lacunado na Caixa de História

Descrição: Nesta atividade, a criança deverá ler uma história que terá espaços em branco, abaixo desses espaços terão duas palavras tampadas com um papel. A criança deverá levantar os papéis e retirar apenas a palavra que ela achar que melhor se encaixa ao texto.

A história será lida como um pergaminho, o papel com a história vai surgindo conforme a criança girar o rolo.

Nesta atividade pode-se inserir imagens, e utilizar a trica de palavras mais conhecidas pela criança.

Objetivos: Realizar a leitura fluente; Escolher palavras que mantenham a coerência do texto.

Materiais: Folha A4/ cartolina/ papel pardo; caixa de papelão; cola; rolo de papelão de papel alumínio ou plástico filme (rolo mais cumprido que o de papel higiênico); cano pvc; post it.

Fonte: Adaptado de Teste de Cloze (TAYLOR, 1953).

Ilustração:



Atividade 10: Novo PRONARRAR com Comunicação Suplementar Alternativa

Descrição: Nesta atividade, o professor deve contar a história utilizando as imagens da plataforma ARAZAAC, chamando atenção para as partes da história e os elementos que a compõem. Sugere-se que essa contação seja realizada de forma que as figuras sejam manipuláveis, podendo ser plastificadas e presas em velcros. Ela pode ser realizada de forma sequencial por meio de linhas de velcro, na qual as figuras podem ser organizadas ou em cenários separados quais as figuras podem ser colocadas no próprio cenário.

Em seguida, a criança pode elaborar sua própria história e, de acordo com a sua necessidade, ser mediada pelo professor.

Objetivos: Compreender os elementos que fazem parte da história e realizar uma produção própria.

Materiais: Imagens, velcro.

Fonte: Azarias et al., (2020).

Ilustração:



Atividade 11: Jogo de Trilha Metatextual

Descrição: O jogo segue a lógica do jogo de trilha típico: a criança irá jogar o dado e cair em casas vazias ou em casas com imagens. Ao cair na imagem, a criança terá que tirar uma carta que contém um parágrafo com uma parte da história (cenário, personagens e características dos personagens), em seguida a criança realizará a leitura da carta e, após a leitura, terá que produzir uma parte da história mudando os personagens e o cenário. A criança que alcançar a linha de chegada primeiro, vence o jogo. Durante a realização do jogo, o professor pode ir questionando as crianças, auxiliando a pensar sobre as mudanças na história.

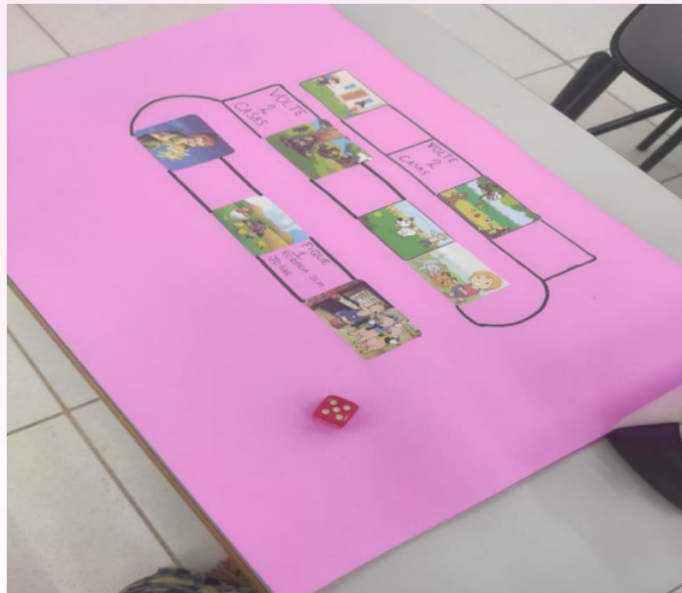
Sugere-se que seja observada a necessidade da criança: caso a leitura esteja mais avançada, poderá ser trabalhado outros elementos, como situação-problema e resolução.

Objetivos: Realizar a leitura; compreender a lógica do jogo e reconhecer os elementos da história e produzir a parte da história.

Materiais: Tabuleiro, pinos, dados, folha com pautas e textos impressos.

Fonte: Adaptado de Souza (2017).

Ilustração:



Atividade 12: Jogo da Memória Metatextual (Histórias do Novo PRONARRAR)

Descrição: A atividade segue a lógica do jogo da memória tradicional, cada criança vira dois cartões por rodada. Para esse jogo, a criança deverá encontrar a imagem que correspondente ao texto escrito ou vice e versa. Logo, terão cartões com pequenos textos e outros com imagens que correspondem com as informações dos textos. Os elementos que constituem uma história estarão grifados no texto (cenário, tema, enredo e resolução). Ao final, será somado, e a criança que tiver maior número de cartas que correspondem corretamente vence o jogo. Conforme a criança consiga alcançar outros níveis de dificuldade, pode-se incluir mais de uma história para o jogo.

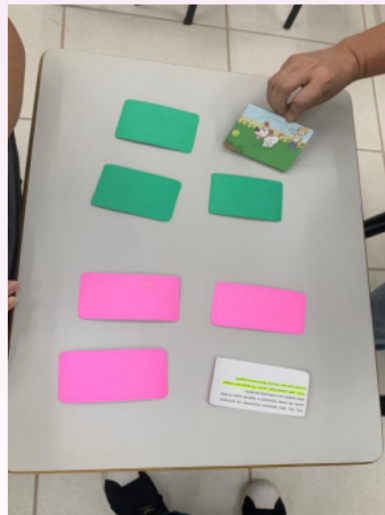
Para este jogo, os cartões correspondentes as imagens foram elaborados com uma cor, e os referentes as partes do texto com outra.

Objetivos: Realizar a leitura; interpretar o texto; identificar as imagens e/ou textos correspondentes e identificar os elementos do texto.

Materiais: Cartas com imagens e cartas com textos, podendo ser plastificadas.

Fonte: Adaptado de Souza (2017) e Oliveira (2012).

Ilustração:



Atividade 13: Elementos em Quadrinhos

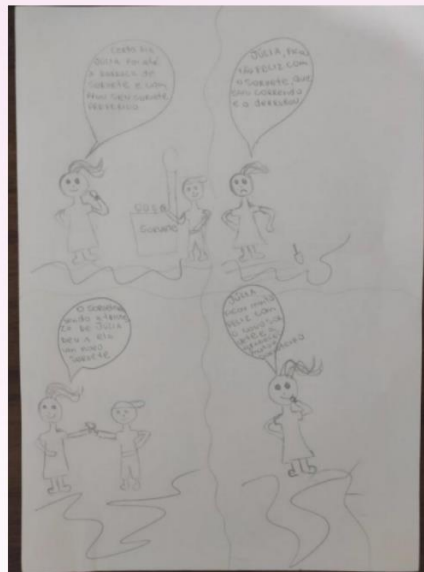
Descrição: A criança deverá ler uma pequena história em quadrinhos e, em seguida, realizar um desenho sobre a parte da história que ela tenha gostado mais. Após o desenho, o professor deverá elucidar sobre os elementos que estavam presentes na história. Sugere-se que o professor siga os questionamentos presentes no quadro 1 desse material. Em seguida, a criança deverá produzir sua própria história, por meio de quadrinhos que evidenciem os elementos que compõem uma história. Podem ou não dar falas aos personagens.

Objetivos: Realizar a leitura da história; identificar os elementos que compõem a história e organizar a produção seguindo a sequência dos elementos.

Materiais: História impressa, folha A4.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2012).

Ilustração:



Atividade 14: Caixinhas de Leitura

Descrição: Nessa atividade a criança deve tirar um cartõzinho de cada caixinha, sendo elas:

- Era uma vez...: que corresponde aos personagens;
- Onde vivia ...: que corresponde aos cenários;
- Ele ou ela estavam...: que corresponde a um problema para os personagens. Exemplo: com fome, com sede, cansados, preocupados...;
- Ele ou ela acharam...: que corresponde em como o problema foi solucionado. Exemplos: acharam comida, água, cama, companhia...

Ao final, após a criança retirar uma carta de cada caixinha, o professor deverá perguntar a criança "Ao final da história o personagem conseguiu resolver seu problema? Caso a criança responda que não, deve-se perguntar "O que resolveria o problema do determinado personagem?"

Para esta atividade, cada história foi diferenciada por cor, e organizada nas cestinhas ao lado direito. Também foi numerado os elementos para auxiliar a sequência da história.

Esta atividade pode ser realizada com o suporte de latas, caixas o que for mais viável para o professor.

Objetivos: Realizar a leitura; organizar o que foi lido e identificar a coerência ou incoerência da história.

Materiais: Caixas de papelão; papel impresso.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2012).

Ilustração:



Atividade 15: Novo PRONARRAR Online

Descrição: Nesta atividade a criança deverá seguir a proposta das etapas de realização do NOVO PRONARRAR. Inicialmente deverá ler uma história que contempla todos os elementos (cenário, tema, enredo e resolução), com apoio de imagens. Em seguida a criança deverá organizar essas imagens de forma sequencial, mas agora por meio de recurso tecnológico como tablets, smartphones ou computadores. As imagens estarão disponibilizadas fora da ordem, e a criança deverá organiza-las de acordo com a história lida. Essa organização será realizada arrastando as imagens na tela, as colocando de forma sequencial.

Após a organização, será solicitado que a criança reconte a história. Não é necessário que ela conte todos os detalhes e sim apresente todos os elementos.

Objetivos: Realizar a leitura da história; identificar os elementos que compõem a história e organizar as imagens de forma sequencial.

Materiais: Tablets, smartphones ou computadores.

Fonte: A autora. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1MKcGlfKo-h-i3RFjVYKEmQn4bdEYv9dO?usp=share_link

Ilustração:



Atividade 16: PRONARRAR em Dedoche

Descrição: Nesta atividade, será contada uma história do PRONARRAR por meio do recurso dedoche. Chamando atenção para os elementos que compõem uma história.

Objetivos: Contato com diferentes tipos textuais e identificar os elementos que compõem a história.

Materiais: Feltro.

Fonte: A autora.

Ilustração:



Atividade 17: Dado de Histórias

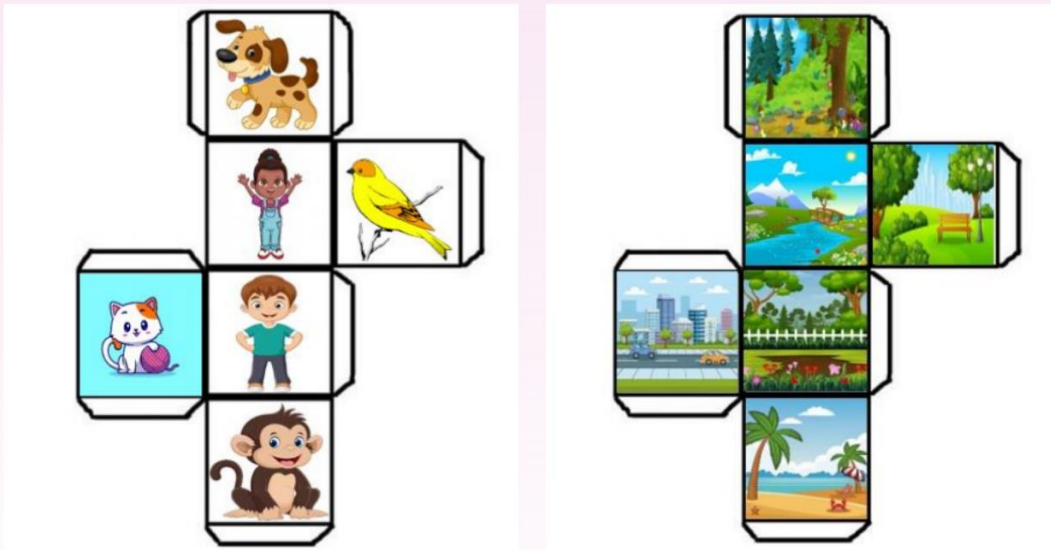
Descrição: A atividade possui um dado com personagens, um com cenários. A criança deve jogar os dados e montar a história com a sequência encontrada. Sempre com o auxílio do professor, retomando os elementos que compõem uma história e auxiliando na situação problema. Sugere-se para esta atividade, a elaboração dos dados com caixas para jogar no chão, deixando as imagens grandes para fácil visualização.

Objetivos: Identificar os elementos que compõem a história e elaborar uma história de forma sequencial.

Materiais: Dados.

Fonte: A autora.

Ilustração:



REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo, Pimenta Cultural, p. 74, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

AZARIAS, K. G. B.; RITA, B. T. M.; FOGARE, H.; MENDONÇA, K. A.; BLANCO, M. B.; ARAUJO, R. N. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO Metatextual (PRONARRAR): Adaptações para o desenvolvimento da linguagem oral. In: VI Evento de Integração da UENP, 2020, Cornélio Procopio. **Anais do VI Encontro de Integração da UENP**, 2020, p. 1976-1980.

BRASIL. Decreto nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CAMPOS, A. M. G.; PINHEIRO, R. L.; GUIMARÃES, S. R. K. A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento. **Rev. Psicopedagogia**, n. 29(89), p. 194-207, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n89/03.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. C.; PINHEIRO, F. H. Avaliação e intervenção nas habilidades metalinguísticas. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. C.; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção**. - São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), 2015. **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE)**, 2015, p. 1154-1163. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/6248/4373>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FOULIN, J. N.; MOUCHON, S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

FREITAS, F. P. M.; BLANCO, M. B.; OLIVEIRA, J. P. Emprego de um programa de intervenção metatextual com o uso do recurso da comunicação suplementar e alternativa. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019, Marília. **Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais**. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019, v. 1, p. 247-254.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, A.C.; CAPELLINI, S.A. Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de Cloze. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33(101), p.144-153, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/04.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M.M.; LIMA, V. M. R. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86005>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MOTA, M. M. P. E. Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual Medida pelo Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22(2), p. 223-229, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/MLdDfZjdqGMCT5grpxyGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, J.P. **NOVO PRONARRAR**: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba, CRV, 2019.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **PRONARRAR**: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba, CRV, 2012.

PEREIRA, A. P. **As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8306/1/arquivo825_1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

PINHEIRO, L. R.; GUIMARÃES, S. R. K. Desenvolvimento de habilidades metatextuais e sua expressão na produção de textos de opinião. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 87-106, out/dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BQqpGS8GMV43ppGt9p5W5Zs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2022.

RODRIGUES, M. L.; TAFARELLO, P. C. Coesão e Coerência Textuais: exercícios de sala de aula. **Ave Palavra (UNEMAT)**, v. 01, p. 01-18, 2009. Disponível em: <https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/10/artigos/TAFARELLO.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SANTOS, A. A. A. O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15(3), p. 549-560, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhgfQ4VQykPfnGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTOS, A. A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação Psicol*, v. 8(2), p.217-26, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3257/2617>. Acesso em: 10 jun. 2022

SANTOS, A. A. A.; CUNHA, N. B. Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 233-241, mai/ago. 2012. Disponível em: http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/revistas/psicousf/v17-n22012/uploadAddress/13_artigo_6_019-12_Psico_USF_17_2%5B19185%5D.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, A. A. Linguística textual e ensino: coesão e coerência na alfabetização. *Claraboia*, Jacarezinho/PR, v.10, p. 95-118, jul./dez, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/229003230>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13(3), p.337-350, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9bP5Nwr:jq9896TmmywDWkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*, Rio de Janeiro: NAU Editora, p. 73-116, 2001.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10(2), p. 219-248, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/qP5KbftLfKN9Pt9qts5qbyy/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SPINILLO, A. G.; CORRERA, J. A revisão textual na perspectiva de professores do ensino fundamental. *Educar em Revista*, v. 62, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48024>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O Desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fkpfDt9s6LyCJ8GgRHnXJNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2022

3 CONSIDERAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

Para a finalização das atividades do presente manual, foram considerados os apontamentos e sugestões dos professores participantes do curso. Estas foram fundamentais para discutir possíveis adaptações dos materiais, pensando em atender as especificidades dos alunos no intuito de superar as dificuldades apresentadas pelas crianças em sala de aula.

Para sua utilização, sugere-se a leitura do “NOVO PRONARRAR: suporte suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis” (OLIVEIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manual objetiva contribuir com a prática pedagógica dos professores, promovendo também conhecimento acerca da habilidade metatextual e sua importância para o processo de leitura e produção de textos. Assim, os educadores podem utilizar as atividades deste manual para auxiliar a leitura e produção textual de seus alunos.

As atividades contempladas no manual podem ser realizadas mais de uma vez, sem seguir uma ordem. As atividades podem ser adaptadas de acordo com as especificidades da criança. As pesquisas apontam a necessidade de materiais manipuláveis e jogos para efetivação da aprendizagem. Com isso, o presente material contempla esses recursos supracitados, evidenciando a importância destes para o processo de aprendizagem.

Destaca-se ainda, a necessidade do professor em desenvolver diferentes práticas pedagógicas, no intuito de superar o ensino tradicional. Desta forma, são fundamentais cursos de capacitação que promovam reflexões e elaborem práticas para auxiliar na superação de dificuldades encontradas pelos alunos.

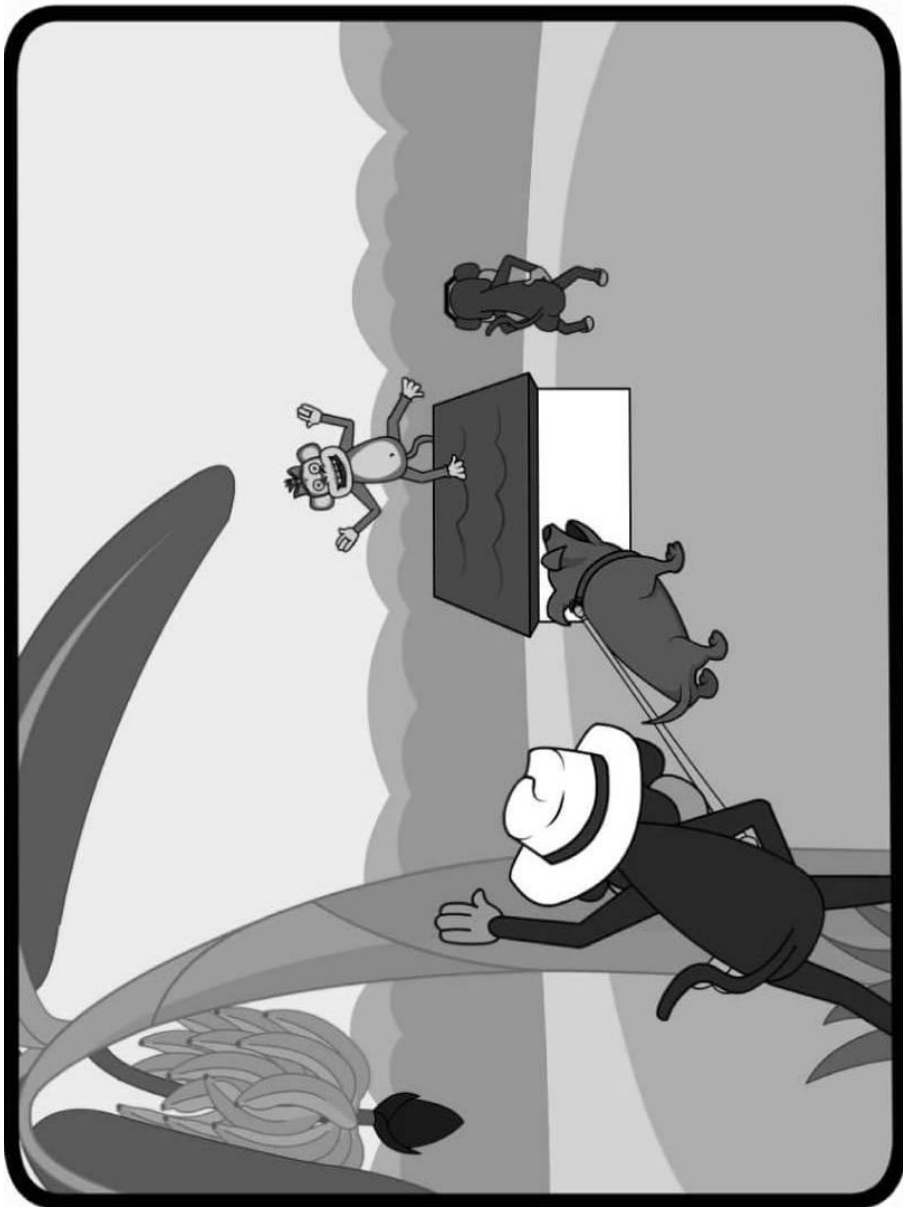
Observa-se também, que diante as pesquisas há a necessidade de mais estudos voltados a temática habilidade metatextual, pois esta faz parte das habilidades metalinguísticas que são indispensáveis para a aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. É possível evidenciar a importância de contruir quadros teóricos, para que seja elaborada estratégias específicas que auxiliem o desenvolvimento da habilidade metatextual.

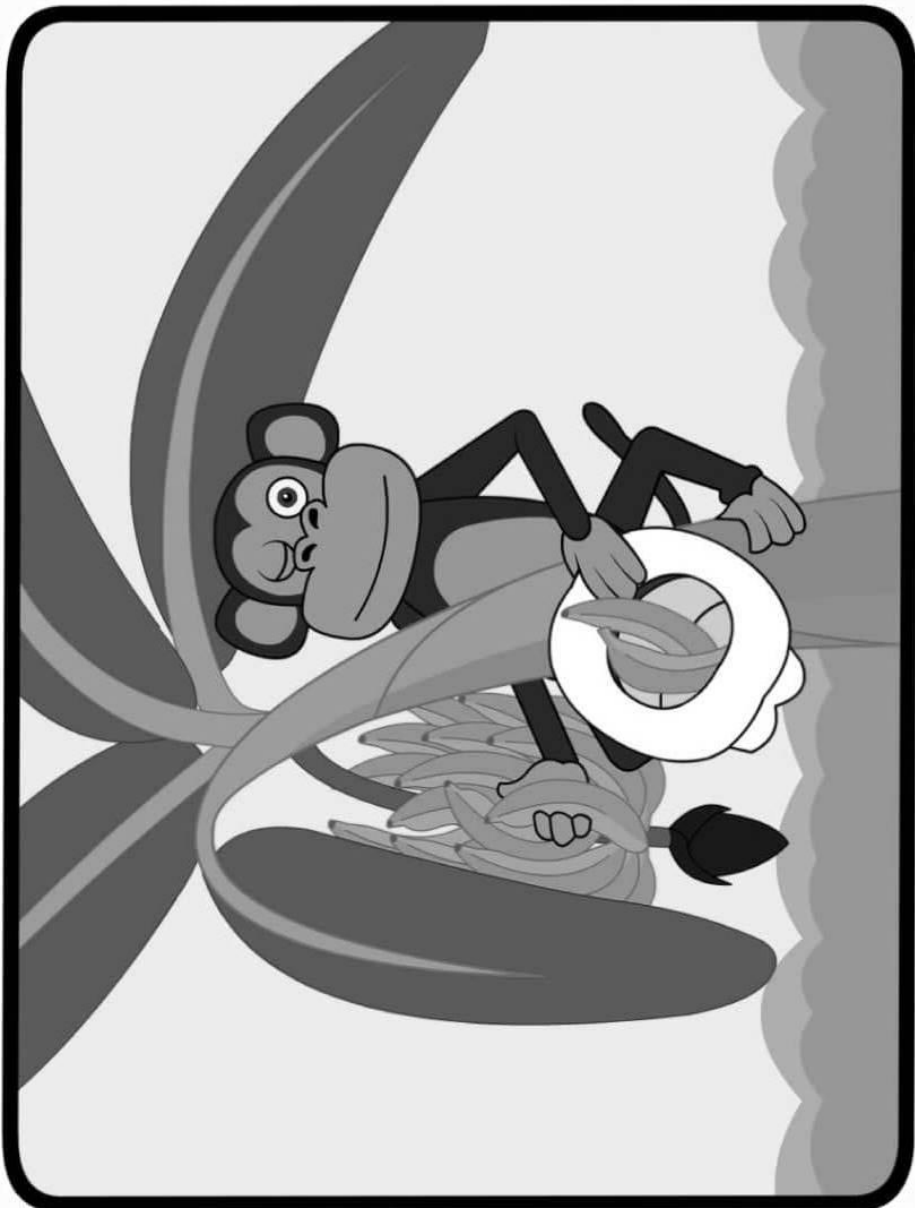
Portanto, por meio do manual de atividades implementado no curso de capacitação, buscou-se promover estratégias para o ensino da leitura, auxiliando também a produção de textos dos alunos do Ensino Fundamental I. Desta forma, ressalta-se a necessidade de dar continuidade ao estudo desta temática, a fim de diminuir as dificuldades diante a aprendizagem da leitura e auxiliar a produção textual dos alunos.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ATIVIDADE: 01

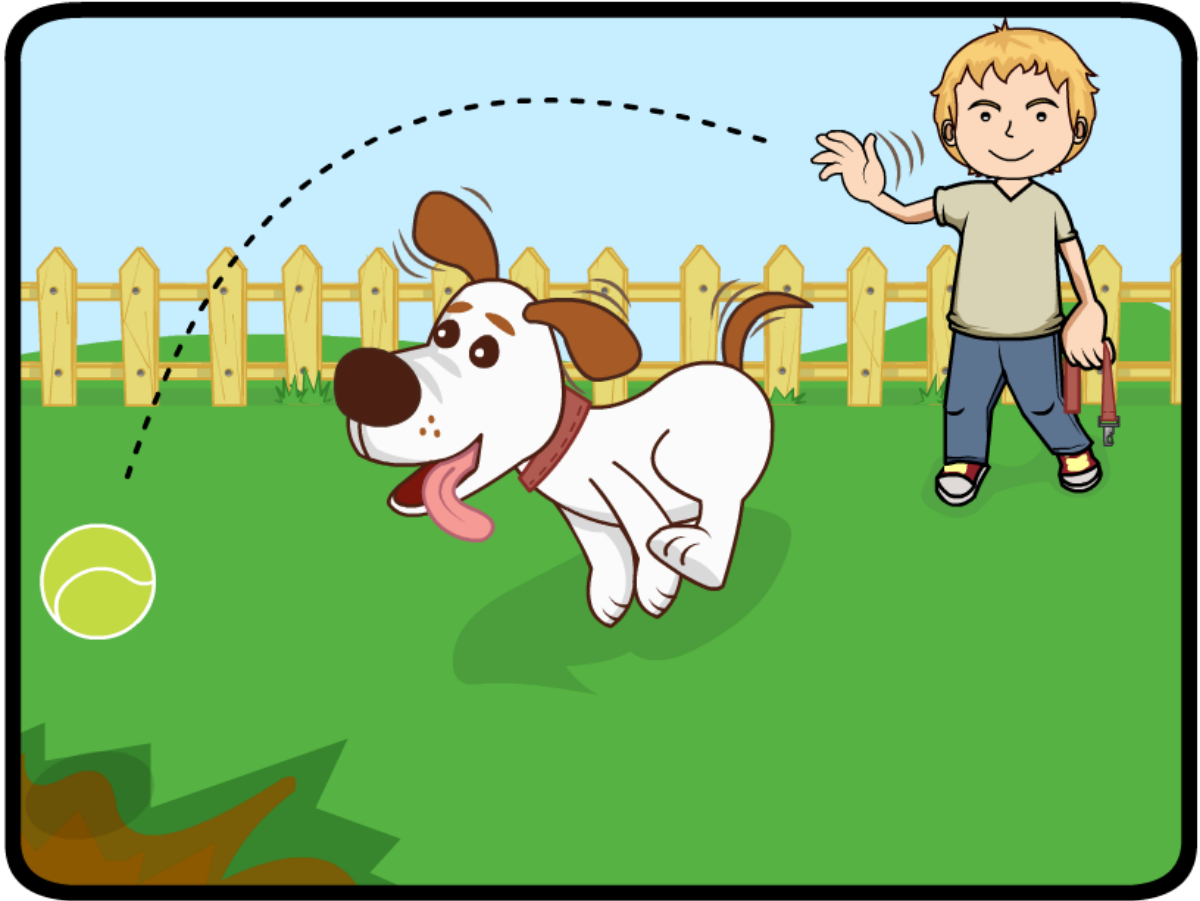






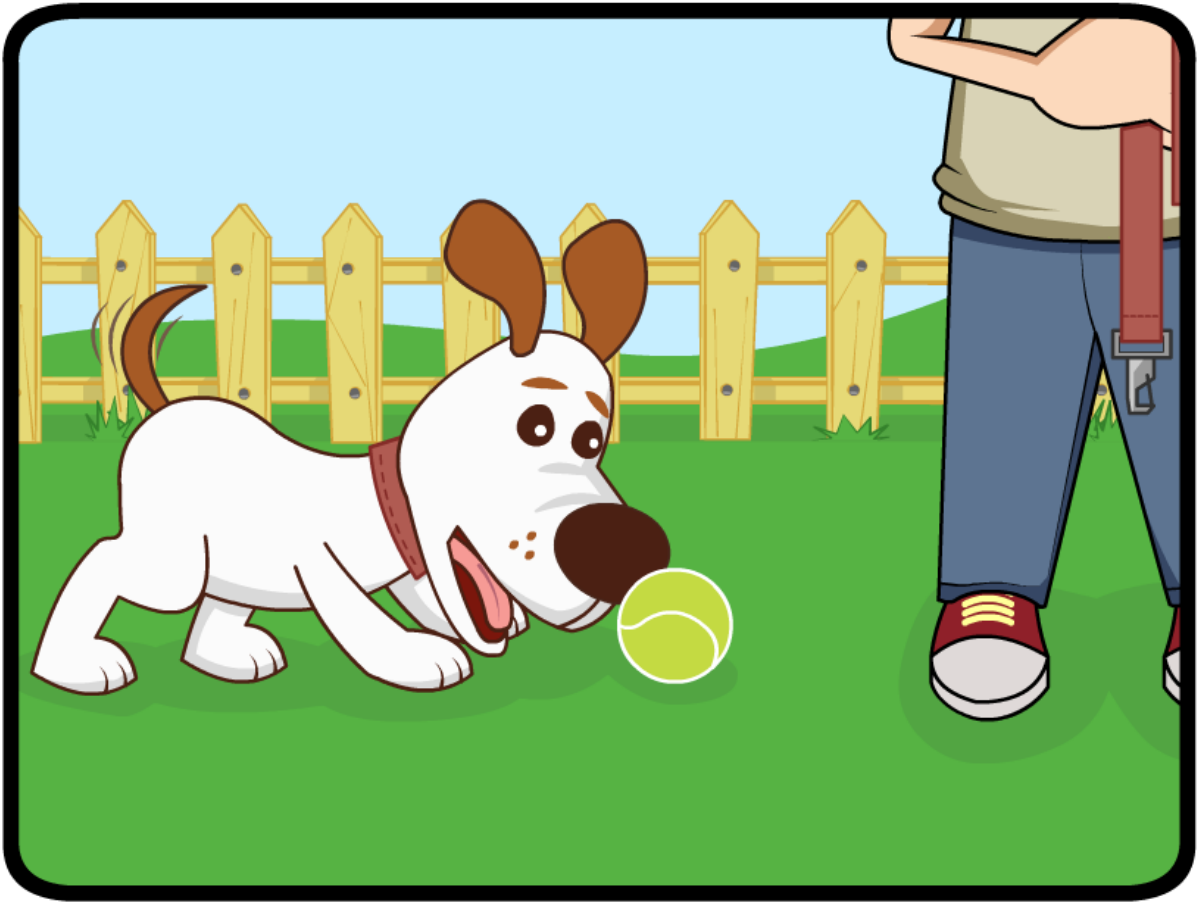


APÊNDICE B- ATIVIDADE: 02

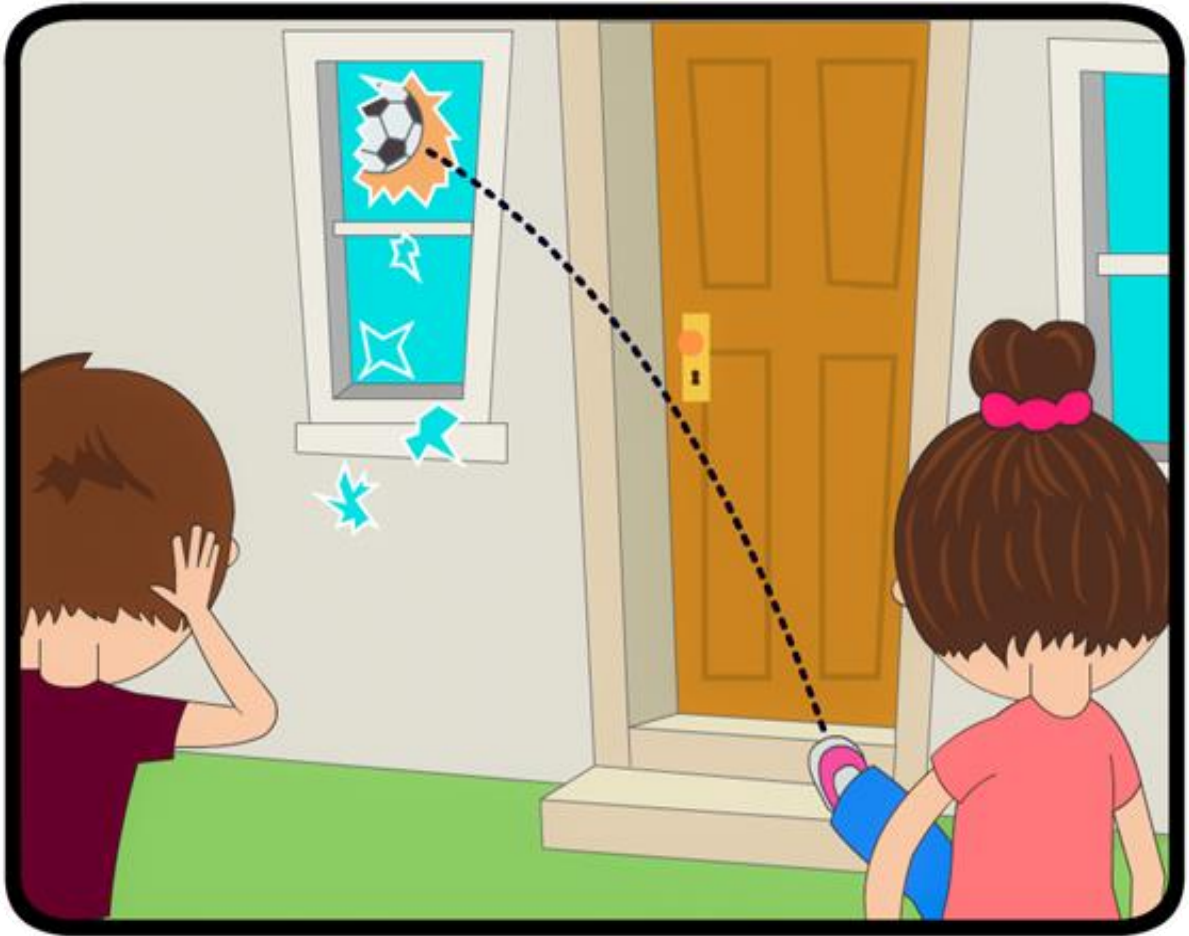
















APÊNDICE C- ATIVIDADE 03

INCOMPLETA / SEM CENÁRIO

Era uma vez, uma menina chamada Alice. Ela tinha dois amigos: um cachorro levado chamado Bidu e uma gatinha alegre chamada Mimi. E os três amigos gostavam muito de brincar e correr atrás da bola de linha.

Mas um dia, Bidu resolveu correr atrás da Mimi, e com um latido bem alto, espantou a amiga. Com o susto, Mimi correu e se escondeu no alto de uma árvore.

Mimi não conseguia descer da árvore e Bidu ficou com muito medo que ela caísse, mas Alice rapidamente pensou em uma solução: emprestou uma escada, e depois de subir, conseguiu pegar a Mimi.

Bidu pediu desculpas para a amiga e os três voltaram a brincar felizes como se nada tivesse acontecido.

INCOMPLETA/ SEM TEMA “SITUAÇÃO PROBLEMA”

Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel.

Um dia, eles estavam brincando no gramado perto de onde moravam e Gabriel jogou a bola. Totó, sem pestanejar, pulou para pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

Totó muito feliz com a bola recuperada correu em direção a Gabriel.

Gabriel, ao ver a situação de seu cachorrinho, não teve dúvida: resolveu logo dar um banho daqueles em Totó.

Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola.

INCOMPLETA/ SEM O ENREDO (COMO O PROBLEMA FOI SOLUCIONADO)

Era uma vez três macacos muito amigos: Rafael, Maria e Matheus. Todos eles viviam numa floresta perto de uma plantação de bananas deliciosas, mas que era vigiada de perto por um cachorro muito bravo.

Um dia os macacos amigos estavam com muita fome e resolveram montar um plano para pegar algumas bananas da plantação.

Matheus correu de volta para a floresta. Lá, aguardou os amigos e todos mataram a fome com as deliciosas bananas.

COMPLETA

Era uma vez um palhaço travesso que não conseguia andar de bicicleta.

Tentava e tentava, mas não conseguia andar e seu público só ria de ver ele caindo.

Então, já chateado com a situação, o palhaço Travesso fez um fantoche, assim conseguia apresentar todo o seu espetáculo para o público.

Com este fantoche o palhaço Travesso fazia sucesso com o público, que ia ao delírio assistindo suas apresentações

COMPLETA

Em um dia ensolarado (no rio) no lago do brejo, o sapo Jorge ficou encantado pela perereca Sofia que nem o notou, só Jorge que a achou muito bonita. Jorge, então, deu um jeito de conquista-la, entregando flores com sua enorme língua de sapo, até que Sofia adorou os presentes e também acabou se apaixonando por Jorge. Depois disso os dois começaram a namorar no rio todos os dias e viveram felizes para sempre.

APÊNDICE D - ATIVIDADE: 04

INCOMPLETA/ SEM TEMA “SITUAÇÃO PROBLEMA”

Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel.

Um dia, eles estavam brincando no gramado perto de onde moravam e Gabriel jogou a bola. Totó, sem pestanejar, pulou para pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

Totó muito feliz com a bola recuperada correu em direção a Gabriel.

Gabriel, ao ver a situação de seu cachorrinho, não teve dúvida: resolveu logo dar um banho daqueles em Totó.

Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola.

APÊNDICE E - ATIVIDADE: 05

Imagens roleta "PERSONAGENS"



MENINO



CACHORRO



FAZENDEIRO



GATO



MENINA

Imagens roleta "Cenário"



PARQUE



RIACHO



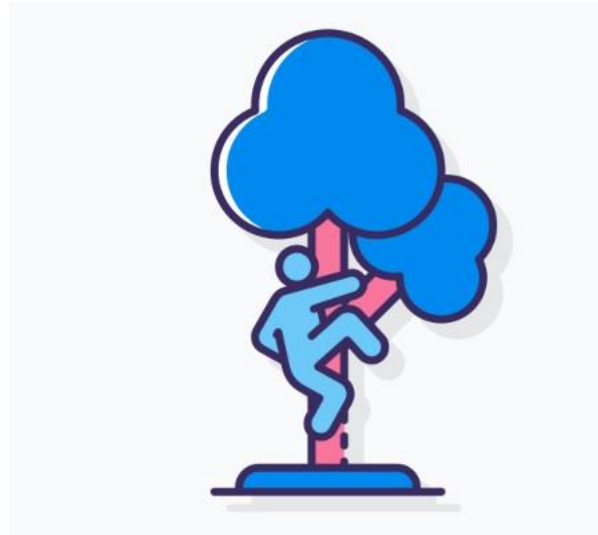
QUINTAL



FLORESTA



CAIU



SUBIU NA ÁVORE



POÇA DE LAMA

APÊNDICE F - ATIVIDADE: 07

Cenário- Ambiente que acontece a história;

Personagens- Participantes da história;

Problema- situação a qual os personagens sofrem durante a história;

Resolução- Como o problema foi resolvido.

APÊNDICE G - ATIVIDADE: 08

A lição de Totó

Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel.

Um dia, eles estavam brincando no gramado perto de onde moravam e Gabriel jogou a bola sem querer em uma poça de lama. Totó, sem pestanejar, pulou na poça para pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

Totó ficou todo coberto de lama, mas muito feliz com a bola recuperada, e correu em direção a Gabriel.

Gabriel, ao ver a situação de seu cachorrinho, não teve dúvida: resolveu logo dar um banho daqueles em Totó, pois ele estava muito sujo.

Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola, desta vez sem se sujar.

1- Onde a história acontece?**Gramado****Floresta****Cidade**

2- Qual o personagem principal?



MENINO



CACHORRO



GATO

3- O que aconteceu com o personagem principal?

- Caiu na lama
- Quebrou a janela
- Perdeu o brinquedo

APÊNDICE H - ATIVIDADE: 09

A LIÇÃO DE TOTÓ

Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar _____ bola com seu dono, Gabriel.

de / a

Um dia, eles estavam brincando no gramado perto de onde moravam e Gabriel jogou a bola sem querer em _____ poça de lama.

uma / da

Totó, sem pestanejar, pulou na poça _____ pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

para/ depois

Totó ficou todo coberto de lama, mas muito feliz com a bola recuperada, e correu em direção a Gabriel.

Gabriel, ao ver a situação de _____ cachorrinho, não teve dúvida:

sua/seu

resolveu logo dar um banho daqueles em Totó, pois ele estava muito sujo.

Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola, desta vez sem se sujar.

APÊNDICE I - ATIVIDADE: 10

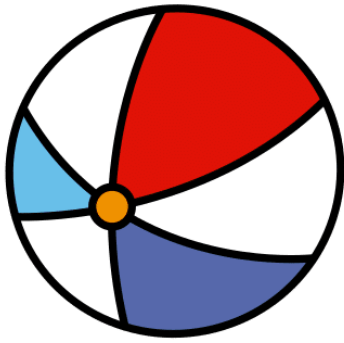
MIMI: A GATINHA LEVADA

Era uma vez, uma menina chamada Alice. Ela tinha dois amigos: um cachorro levado chamado Bidu e uma gatinha alegre chamada Mimi. E os três amigos gostavam muito de brincar na praça, de correr atrás da bola de linha.

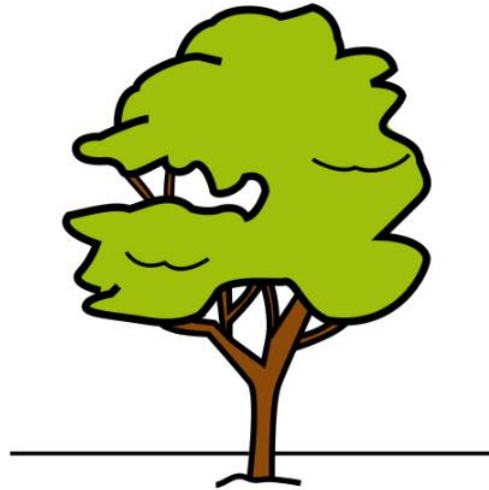
Mas um dia, Bidu resolveu correr atrás da Mimi, e com um latido bem alto, espantou a amiga. Com o susto, Mimi correu e se escondeu no alto de uma árvore.

Mimi não conseguia descer da árvore e Bidu ficou com muito medo que ela caísse, mas Alice rapidamente pensou em uma solução: emprestou uma escada, e depois de subir, conseguiu pegar a Mimi.

BOLA



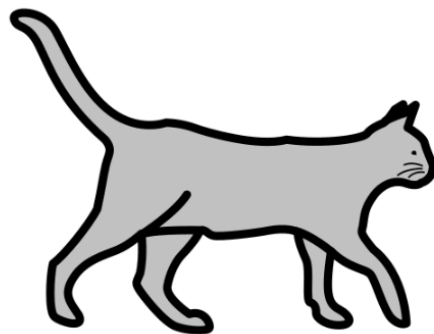
ÁRVORE



ASSUSTA-SE



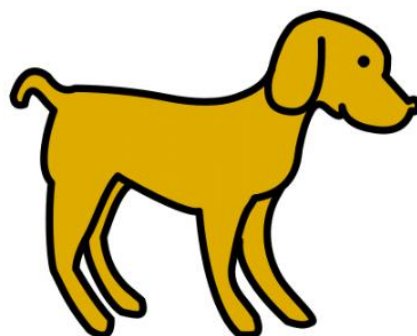
GATINHA MIMI



ALICE



CACHORRO BIDU



CORREU



APÊNDICE J - ATIVIDADE: 11



Era uma vez, uma menina chamada Alice.

Ela tinha dois amigos: um cachorro levado chamado Bidu e uma gatinha alegre chamada Mimi.

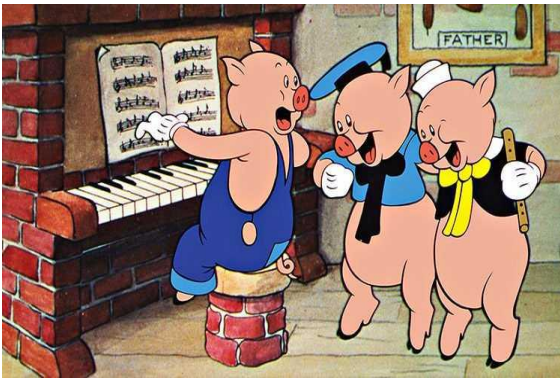
E os três amigos gostavam muito de brincar na praça, de correr atrás da bola de linha.



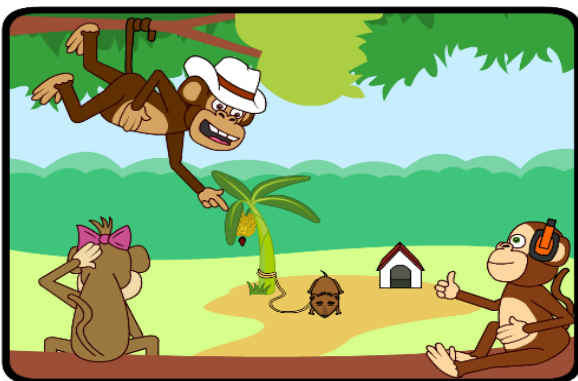
Era uma vez dois irmãos: Caio e Isabella. Eles adoravam brincar de bola no gramado de casa



Era uma vez, uma bela menina que sempre levava doces para sua vovozinha na floresta. Todos a chamavam de: Chapeuzinho vermelho. E sempre avisavam sobre o lobo que lá vivia.



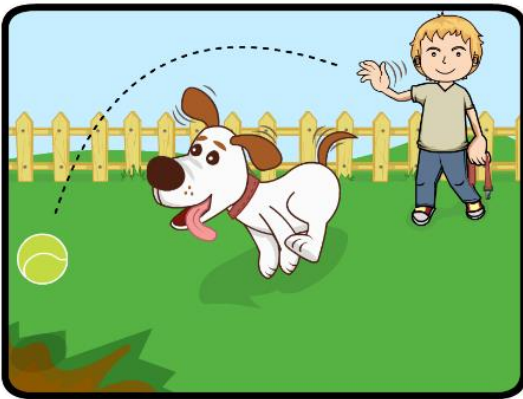
Era uma vez, em uma bela floresta três porquinhos. Eram irmãos que se adoravam passar seus dias cantando.



Era uma vez três macacos muito amigos: Rafael, Maria e Matheus. Todos eles viviam numa floresta perto de uma plantação de bananas deliciosas, mas que era vigiada de perto por um cachorro muito bravo.



Era uma vez Dona Galinha e seus pintinhos, que viviam alegres no sítio do seu Lobato.



Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel. Eles brincavam muito no gramado perto de casa.



Era uma vez, em uma terra muito distante um menino que nunca crescia chamado Peter Pan e sua amiga a pequena fada: Sininho

APÊNDICE K - ATIVIDADE: 12



Era uma vez, uma menina chamada Alice.

Ela tinha dois amigos: um cachorro levado chamado Bidu e uma gatinha alegre chamada Mimi.

E os três amigos gostavam muito de brincar na praça, de correr atrás da bola de linha.



Mas um dia, Bidu resolveu correr atrás da Mimi, e com um latido bem alto, espantou a amiga.

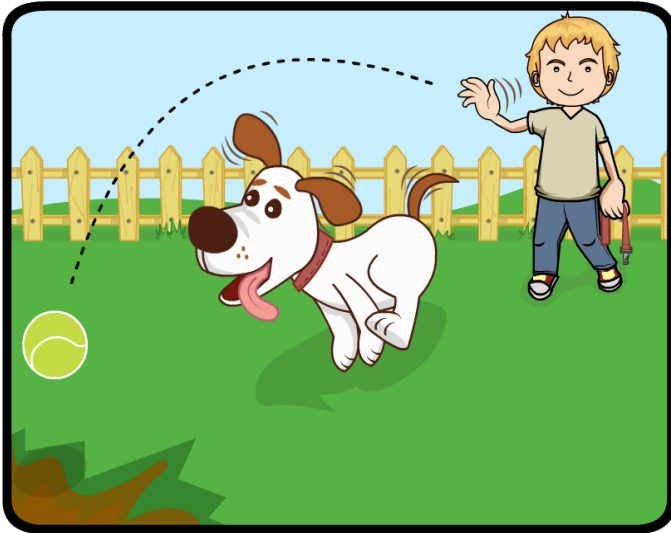
Com o susto, Mimi correu e se escondeu no alto de uma árvore.



Mimi não conseguia descer da árvore e Bidu ficou com muito medo que ela caísse, mas Alice rapidamente pensou em uma solução: emprestou uma escada, e depois de subir, conseguiu pegar a Mimi.



Bidu pediu desculpas para a amiga e os três voltaram a brincar felizes como se nada tivesse acontecido.



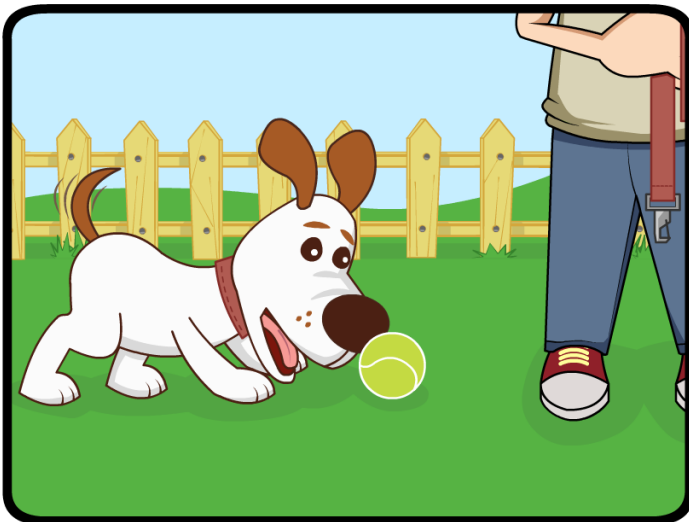
Era uma vez um cachorrinho chamado Totó que adorava brincar de bola com seu dono, Gabriel no gramado perto de casa.



Um dia, eles estavam brincando e Gabriel jogou a bola sem querer em uma poça de lama. Totó, sem pestanejar, pulou na poça para pegar a bola que seu amado dono havia jogado.

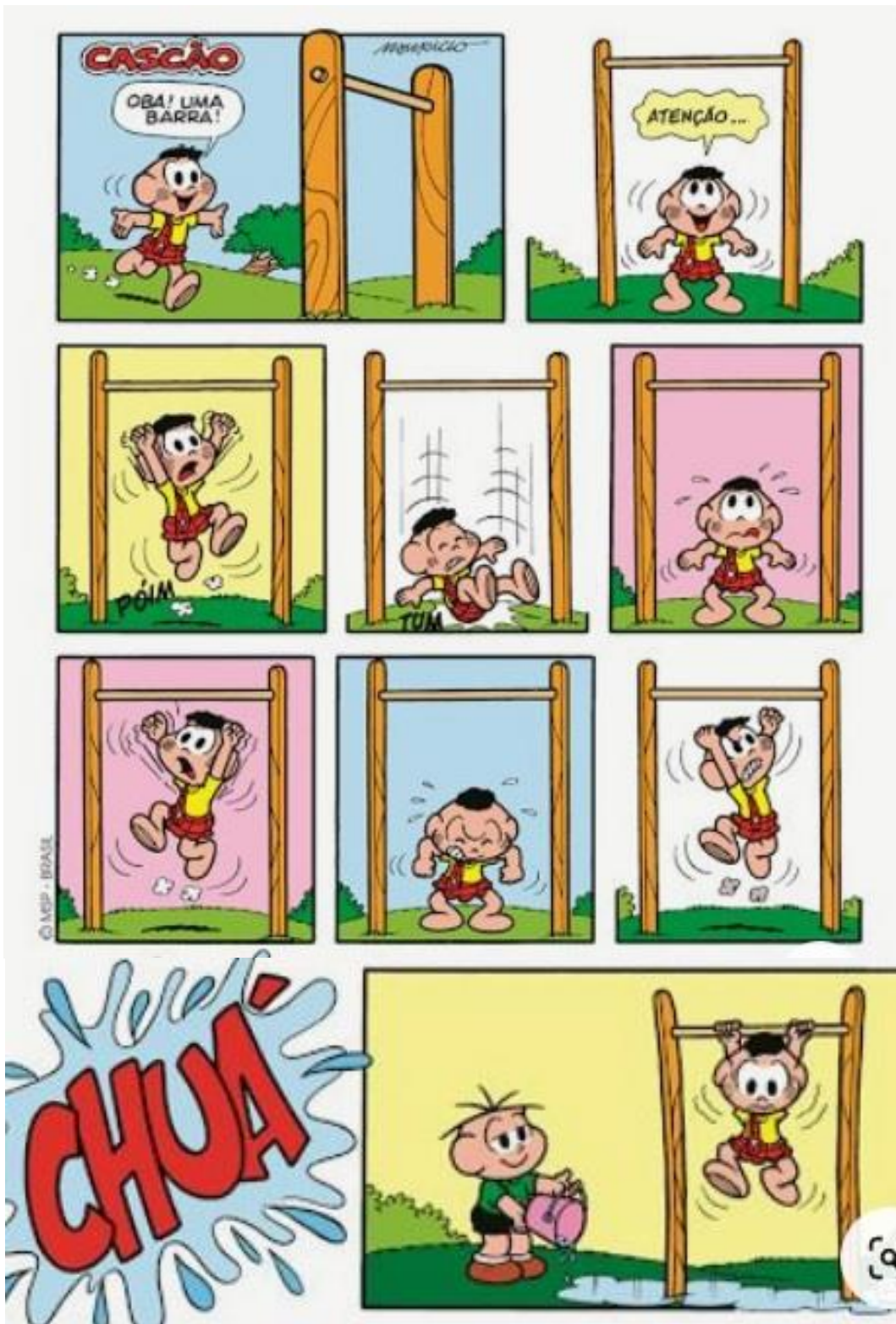


Gabriel, ao ver a situação de seu cachorrinho, não teve dúvida: resolveu logo dar um banho daqueles em Totó, pois ele estava muito sujo.



Após o banho, Totó e Gabriel voltaram a brincar com a bola, desta vez sem se sujar.

APENDICE L - ATIVIDADE: 13



APÊNDICE M - ATIVIDADE: 14

Coração 1: Era uma vez

- 1- Alice e sua gatinha Mimi
- 2- Gabriel e seu cachorro Bidu
- 3- Três macacos: Rafael, Maria e Matheus.
- 4- Dona galinha e seus três pintinhos
- 5- Dois irmãos: Davi e Isabela

Coração 2: Cenário

- 1- Praça
- 2- Gramado de casa
- 3- Plantação
- 4- Sítio
- 5- Casa

Coração 3: Situação- problema

- 1- Se assustou e subiu na árvore
- 2- Caiu na poça de lama
- 3- Bananas protegidas pelo cachorro
- 4- Se perdeu da Dona Galinha
- 5- Quebrou a janela

Coração 4: Como resolveu

- 1- Pegou uma escada
- 2- Deu um banho
- 3- Distraiu o cachorro
- 4- Gritou bem alto e foi achado
- 5- O pai arrumou a janela