

UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

DA TELA PARA O RECONTO: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Cíntia Corrêa dos Santos

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**DA TELA PARA O RECONTO: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

CÍNTIA CORRÊA DOS SANTOS

Sob a orientação do professor doutor

Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, RJ

setembro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237t Santos, Cíntia Corrêa dos , 22/08/1986-
DA TELA PARA O RECONTO: ESTRATÉGIA PARA O
ENSINO
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL / Cíntia
Corrêa dos Santos. - Rio de Janeiro, 2023.
147 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras, 2023.

1. gênero textual contos de fadas. 2. gênero textual
filmes. 3. produção textual escrita. 4. retextualização. 5.
reconto. I. Costa, Wagner Alexandre dos Santos , 1974-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CÍNTIA CORRÊA DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na Linha de pesquisa Teorias da linguagem e ensino.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**
Data: 16/02/2024 22:02:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa

(UFRRJ) Orientador

Documento assinado digitalmente
 **EVELINE COELHO CARDOSO**
Data: 05/02/2024 19:06:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eveline Coelho Cardoso

(UERJ) Avaliadora externa

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS**
Data: 05/02/2024 20:50:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos

(UFRRJ) Avaliadora interna

*“[...]Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”*

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação àqueles educadores que buscam fazer a diferença na sala de aula e na educação do Brasil, ainda que desacreditada pela sociedade atual não desistem de continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois, quando a Ti invoquei a inteligência e Te supliquei o entendimento me deste a verdadeira sabedoria e da Sua boca viestes o conhecimento e o entendimento!

À minha família, pelo apoio e inabalável crença de habitar em mim o dom de ensinar e a determinação de superar dificuldades.

Ao meu filho, que novamente compreendeu as minhas ausências e meus estresses, me incentivou a continuar e agiu com muita maturidade ao perguntar inúmeras vezes “E o mestrado?”. Suas atitudes me traziam de volta e me faziam admirá-lo ainda mais.

Ao meu noivo, o primeiro que entendeu a importância de se estudar e por isso permanece ao meu lado, contribuiu com seus ouvidos e me ajudou sempre que pedi clareando o que estava nublado da minha mente cansada.

Aos meus irmãos na fé, que muitas vezes sem pedir oraram a Deus por mim e intercederam junto com Maria pedindo força para que eu possa superar os problemas de saúde e preocupações que assolavam a minha mente.

Aos meus amigos de longa data que acompanharam toda a minha trajetória até esse momento, torceram por mim e hoje celebra essa vitória. Tal como, meus amigos-professores da escola que me apresentaram o PROFLETRAS, que me apoiaram nos momentos em que mais precisei e que me mostraram que o melhor caminho é continuar estudando e continuar buscando ser uma professora melhor.

Aos meus alunos e à direção da minha escola, sem eles nem teria começado essa trajetória e tão pouco assistidos as aulas do mestrado. Bem como, o corpo docente do Programa PROFLETRAS, pelo seu vasto conhecimento e dedicação para transmiti-lo. Aos meus companheiros-professores da turma sete, que nem a pandemia nos afastou, pelo contrário, nos uniu ainda mais. Mas em especial agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, pelo seu sim, pela sua disponibilidade em todos os momentos solicitados, por suas correções e infindáveis dicas, sem seu auxílio eu não concluiria essa dissertação.

Aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Eveline Coelho Cardoso e a Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos, por sua dedicação e prontidão ao pedido do meu orientador

para fazer parte desse momento único e tão importante da minha carreira acadêmica e profissional, o sonhado título de mestra. Meu muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

SANTOS, Cíntia Corrêa dos. **Da tela para o reconto: estratégia para o ensino-aprendizagem de produção textual**, RJ. 2023. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta pesquisa tem o objetivo propor uma mediação didática e, como produto, um caderno de atividades didático-pedagógicas, para desenvolver a habilidade de produção textual narrativa proficiente dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, através do gênero conto de fadas tradicional e do gênero filme de reconto da Disney. Para isso as estratégias apresentadas estão embasadas teórico-metodologicamente nas atividades de retextualização segundo Dell'Isolla (2007) e nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013). Salienta-se que, por observar a constância de se trabalhar o gênero conto de fadas no Ensino Fundamental I, o elegemos como elemento basilar da proposta. Assim, pretendemos utilizar o recurso audiovisual (conto fílmico) para estimular os alunos e criar contextos para levá-los a desenvolver a habilidade de identificar os elementos da narrativa, as partes da estrutura narrativa - situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho - e de posteriormente recontá-los em uma narrativa escrita coerente, coesa e eficaz. Nesse sentido, entende-se a aula de português como uma oportunidade de construção de conhecimentos, pois os estudantes desenvolvem a capacidade de aprimorar seus conhecimentos prévios e de agregar os conhecimentos que as atividades aqui propostas podem gerar. Com isso, tornar-se-ão produtores de conhecimento e não simples receptores de informação. Observamos e acreditamos que propor atividades desse tipo como estratégia para o ensino-aprendizagem dos educandos promove uma real aprendizagem que possibilita o desenvolvimento da competência narrativa em diferentes contextos e gêneros textuais que possam surgir na vida escolar e cotidiana do aluno. Dessa forma, vale ressaltar que as propostas textuais desta pesquisa valorizam como a linguagem funciona socialmente. Por isso, são trabalhadas de modo integrado as habilidades de oralidade, leitura, interpretação, retextualização, revisão e autoavaliação textual, como produção de sentido para os sujeitos envolvidos nesta mediação didática, evitando, com isso, a tradicional prática de redação escolar. Assim, justifica-se a aplicabilidade desta pesquisa, que pretende propor que o processo da retextualização do conto fílmico para o reconto seja um recurso emancipatório e não de restrição, tradicional e insuficiente, podendo levar os alunos a adquirirem um melhor domínio dos gêneros textuais, e conseqüentemente, a produzir textos mais elaborados.

Palavras-chave: gênero textual contos de fadas, gênero textual filmes, produção textual escrita, retextualização, reconto, elementos e estrutura da narrativa.

ABSTRACT

SANTOS, Cíntia Corrêa dos. **From the screen to the retelling: strategy for teaching-learning textual production**, RJ. 2023. 147 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This research aims to propose a didactic mediation and, as a product, a notebook of didactic-pedagogical activities, to develop the ability of proficient narrative textual production of students in the fifth year of Elementary School, through the traditional fairy tale genre and the genre Disney retelling film. To achieve this, the strategies presented are theoretically and methodologically based on retextualization activities according to Dell'Isolla (2007) and on the pre-reading, reading and post-reading stages according to Werneck, Riche and Teixeira (2013). It should be noted that, due to observing the constancy of working with the fairy tale genre in Elementary School I, we chose it as a basic element of the proposal. Thus, we intend to use the audiovisual resource (filmic story) to stimulate students and create contexts to lead them to develop the ability to identify the elements of the narrative, the parts of the narrative structure - initial situation, generating conflict, climax and outcome - and to later retell them in a coherent, cohesive and effective written narrative. In this sense, the Portuguese class is understood as an opportunity to build knowledge, as students develop the ability to improve their previous knowledge and add the knowledge that the activities proposed here can generate. With this, they will become producers of knowledge and not simple receivers of information. We observe and believe that proposing activities of this type as a strategy for teaching and learning students promotes real learning that enables the development of narrative competence in different contexts and textual genres that may arise in the student's school and daily life. Therefore, it is worth highlighting that the textual proposals of this research value how language works socially. Therefore, the skills of orality, reading, interpretation, retextualization, revision and textual self-assessment are worked in an integrated way, as a production of meaning for the subjects involved in this didactic mediation, thus avoiding the traditional practice of school writing. Thus, the applicability of this research is justified, which aims to propose that the process of retextualizing the filmic tale for the retelling is an emancipatory resource and not a traditional and insufficient restriction, which can lead students to acquire a better command of textual genres, and consequently, to produce more elaborate texts.

Key words: textual genre fairy tales, textual genre films, written textual production, retextualization, retelling, elements and structure of the narrative.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS	
NORTEADORES.....	18
2.1 Produção Textual Sob a Ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	18
2.1.1 Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na Escola.....	19
2.1.2 Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	20
2.1.3 Prática de Produção de Textos.....	21
2.1.4 Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Segundo Ciclo (4º e 5º ano)	23
2.2 Produção textual sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	24
2.2.1 Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades.....	27
2.3 Reorganização Curricular Carioca 2020/2021 x Priorização Curricular 2021.....	30
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
3.1 Gênero e tipo textual.....	34
3.2 O gênero conto de fadas.....	39
3.3 O gênero conto fílmico.....	49
3.4 Retextualização.....	54
3.4.1 Retextualização do Conto Fílmico para Reconto.....	59
3.5 O gênero textual reconto.....	61
4. METODOLOGIA.....	65

4.1	Objetivo Geral.....	65
4.2	Objetivos Específicos.....	66
4.3	Hipótese.....	67
4.3.1	Primeira	
Etapa.....		68
4.3.2	Segunda	
Etapa.....		69
4.3.3	Terceira	
etapa.....		70
4.	4.	Metodologia
Didática.....		74
4.	5.	Perfil da
Escola.....		80
4.	6.	Perfil dos
Alunos.....		83
5. ATIVIDADES DO CADERNO PEDAGÓGICO.....		85
5.1	Primeira atividade.....	86
5.1.1	Ao professor (a).....	87
5.1.2	Ao aluno (a).....	90
5.2	Segunda atividade.....	93
5.2.1	Ao professor (a).....	94
5.2.2	Ao aluno (a).....	96
5.	3.	Terceira
atividade.....		100
5.3.1	Ao professor (a).....	102
5.3.2	Ao aluno (a).....	106

5.	4.	Quarta
atividade.....		107
5.4.1 Ao professor (a).....		109
5.4.2 Ao aluno (a).....		111
5.	5.	Quinta
atividade.....		113
5.5.1 Ao professor (a).....		114
5.5.2 Ao aluno (a).....		117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		119
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		120
8. ANEXOS.....		127

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar produção textual com os alunos sempre foi um grande desafio para muitos professores da Educação Básica, porque construir um bom texto envolve leitura, interpretação e criatividade, mas quando o professor é da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro há um desafio ainda maior, pois, as avaliações escritas dessa Rede, quando narrativas, exigiam que os alunos apresentassem situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho. Tal exigência cobrada sem suporte adequado para o professor desenvolver com seus alunos era o cerne das dificuldades que grande parte dos alunos apresentavam na hora de produzir um texto escrito coerente, coeso e eficaz já que não conseguiam desenvolver o texto com essa estrutura narrativa

Diante disso, pensar em estratégias de desenvolver a competência escrita do aluno e transformá-lo num sujeito ativo se torna uma busca incessante para o professor, e esta educadora compartilhando de tal desafio, encontrou nos filmes infantis uma estratégia para alcançar esses alunos e findar suas dificuldades.

Em nossa reflexão, indagamo-nos: uma vez que os filmes infantis estão constantemente no cotidiano dos alunos, principalmente dos alunos do fundamental I, então, por que não usá-los como recursos para o ensino-aprendizagem de produção textual?

Os filmes da Disney, por exemplo, muitas vezes são recontos de contos tradicionais infantis, são adaptações que despertam os interesses dos alunos e que fazem uma ponte até os contos de fadas tradicionais que são trabalhados em sala, especialmente com o quinto ano. Com os filmes, podemos explorar inúmeras habilidades, entre elas a identificação das estruturas da narrativa, como: a situação inicial, o conflito gerador, o clímax e o desfecho.

No quinto ano do Ensino Fundamental, trabalha-se muito com a tipologia textual narrativa e, independente dos gêneros que ela abrange, os alunos encontram dificuldades de encontrar e separar essas partes da estrutura narrativa comprometendo a coerência do seu texto. Eles esbarram nos pontos da leitura, interpretação e criatividade que foram citados mais acima.

E, quando chegamos à produção textual, a qual eles precisam escrever dentro dessa estrutura, eleva-se o grau de dificuldade. Isto porque o aluno apresenta dificuldade, principalmente, de criar um conflito e um clímax, e às vezes até o desfecho é incoerente ou com pouca plausibilidade.

Ante o exposto, esta pesquisa apresenta propostas para serem inseridas na atividade escolar, através de um caderno com atividades didático-pedagógicas, direcionadas para desenvolver a escrita dos aprendizes que se encontram no primeiro segmento do Ensino Fundamental, especificamente do quinto ano.

Pretende-se, com a utilização de um recurso audiovisual, como o filme, estimular os alunos e levá-los a identificar com mais clareza os elementos da estrutura narrativa - situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho - e posteriormente articulá-los em uma história.

Através desse recurso, pode-se trabalhar primeiramente a oralidade, levantando questionamentos diante dos fatos narrados e suas consequências, as opiniões dos alunos e sua leitura de mundo. E depois de identificar todos os elementos da narrativa e de fazer a sua reescrita, chegaremos à retextualização, que consiste no relato de todo filme, priorizando os fatos indispensáveis para uma construção coerente da narrativa.

Retextualizar é transformar um texto base em um texto alvo, do oral para o oral, do oral para o escrito, do escrito para o oral e do escrito para o escrito, como afirmam Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007). De fato, o percurso de aprendizagem está metodologicamente orientado pela atividade de retextualização.

Questiona-se, porque, quando esta docente entrou para a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro, em 2017, as avaliações de produção textual da rede municipal, exigiam que o aluno resumisse um livro lido durante o bimestre, mudando algo, ora o desfecho ora o narrador¹. Em 2018, o livro lido foi retirado, ficando apenas a produção textual narrativa de uma tirinha não verbal ou de um tema aleatório². Essas propostas afetavam diretamente o aluno, tanto que a maioria dos alunos escreviam apenas o início e o fim, sem nenhum nexos. E por mais que fosse explicado ainda tinham muita dificuldade de entender a necessidade de ter um conflito gerador e o clímax.

Em 2019, essas avaliações da Prefeitura passaram a vir escritas, explicitamente, que o aluno deveria produzir seu texto com os quatro elementos da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho³, e o professor deveria corrigir observando esses critérios na parte da estrutura. Foi nesse ano que se pensou na estratégia do filme infantil para que com esse recurso os alunos pudessem identificar melhor esses elementos e finalmente tomar

¹ Conforme apresentado no Anexo – A.

² Conforme apresentado no Anexo – B.

³ Conforme apresentado no Anexo – C.

consciência da sua necessidade. E, como o Caderno Pedagógico da Prefeitura do Rio de Janeiro trabalhava muito com o gênero conto de fadas, optou-se por utilizar os filmes de recontos da Disney e/ou filmes infantis em geral de recontos e a sua escolha partiu da observação do perfil da turma.

Foi notória a diferença quando debatíamos um filme que acabamos de assistir com um conto que acabamos de ler, os alunos interagem muito mais, debatiam mais os questionamentos apontados, e analisavam mais, associando-os com suas histórias de vida, mesmo sendo um reconto do conto que acabou de ser lido em sala. Foi a passagem do sujeito passivo para um sujeito ativo.

Conforme explicita Dell Ísola (2009), não só a língua varia no tempo, no espaço, em diferentes classes socioculturais, mas também os modos de uso da língua variam de acordo com os gêneros textuais e, portanto, o ensino do português não pode desconsiderar todos esses aspectos

Desse ponto, partimos para a importância de contemplar as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013) e de introduzir o processo da retextualização, do oral para o escrito, na etapa de pós-leitura. Todas essas etapas estão detalhadas no campo da metodologia.

Quanto à avaliação, os educadores podem observar a progressão escrita dos alunos através das avaliações escritas da rede municipal, mas, principalmente, pela culminância dos recontos pessoais dos alunos, que participaram das atividades aqui propostas, quando apresentarem para a comunidade escolar no final do ano. Nosso objetivo geral com esta dissertação é desenvolver a habilidade de produção textual do aluno, por meio do caderno de atividades didático-pedagógicas produzido nessa dissertação.

Vale ressaltar, que a cobrança da Prefeitura em suas avaliações escritas não viera acompanhada com o suporte necessário, para o educador desenvolver tais habilidades estabelecidas com seus alunos, como dito no início desse capítulo. Bem como, o Caderno Pedagógico bimestral, que a Secretaria Municipal de Ensino disponibilizava, não supria as dúvidas que os educandos apresentavam, e muito menos proporcionava ao seu corpo docente sugestões metodológicas para saná-las com seus alunos.

A dissertação está, então, organizada da seguinte maneira: inicialmente são apresentadas algumas considerações sobre o eixo produção textual, conforme documentos

norteadores do ensino. Logo após, tem-se a fundamentação teórica basilar deste estudo, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos a serem adotados e as aulas compondo o caderno de atividades didático-pedagógicas. Por último, seguem as referências bibliográficas e os anexos.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

2.1 Produção textual sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)

O documento norteador dessa pesquisa serão os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, 1998) de língua portuguesa que, por sua vez, visa a servir de base e referência de aprendizagem e ensino para os quatro ciclos do Ensino Fundamental: primeiro ciclo (primeiro ano ao terceiro ano), segundo ciclo (quarto e quinto ano), terceiro ciclo (sexto e sétimo ano), quarto ciclo (oitavo e nono ano). Dentre seus dez objetivos gerais, destacam-se:

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

(PCN, 1988, p.5)

Situações de comunicação estão presentes em qualquer fase da vida e intrínsecas no cotidiano de todo cidadão, e discernir a linguagem que ele precisa usar para se comunicar em cada situação é exercer seu direito à cidadania. Os diferentes saberes acima destacados são primordiais para a formação comunicativa do aluno. Dessa forma, utilizar as diferentes linguagens para saber se expressar, produzir e interpretar, por exemplo, é uma das bases dessa dissertação.

Destaca-se, também, o saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, algo que se torna importante na atualidade, ou seja, admite-se os PCN como norteador pois prioriza garantir o aprendizado real da leitura e da escrita do aluno, levando-o à construção do conhecimento conceitual da escrita. Isto é, compreendendo o que ela representa, e não apenas um mero decodificador gráfico da escrita.

Esse documento também aborda *o discurso* como uma manifestação linguística através dos textos, entendendo, ainda, que os textos são produtos dos discursos tanto orais quanto

escritos, independentemente da sua extensão. Além disso, afirma que só há *texto* quando há *textualidade*, ou seja, quando a coesão e a coerência se relacionam entre si, formando uma unidade significativa global de sentidos. Isto é, “a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (PCN, 1997, p. 23). Logo, os textos como resultados da atividade discursiva estão em constante relação. E essa relação dos discursos culmina na *intertextualidade*.

Quanto aos gêneros, o documento os chama de “famílias” de textos, pois eles estão separados e organizados em grupos que compartilham algumas características em comum, como, o conteúdo temático, estilo e construção composicional.

São as intenções comunicativas durante a produção dos discursos que formam os gêneros textuais. Por exemplo, quando um texto começa com “era uma vez”, todos entendem de que se trata de um conto de fadas. De modo igual, pode-se reconhecer outros gêneros como parlendas, receitas, fábulas, entrevistas etc.

Apresentadas as reflexões iniciais do documento em questão, abordaremos considerações sobre “Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na Escola”.

2.1.1 Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na Escola

O documento considera a articulação de três variáveis para o ensino e aprendizado de língua portuguesa na escola - o aluno, a língua e o ensino:

O aluno como um sujeito ativo, aquele que age sobre o conhecimento, a língua portuguesa como objeto de conhecimento real e usado, e o ensino, o método pedagógico mediado pelo professor que articula o sujeito e o objeto. Ou seja, o professor deve mediar e organizar atividades com a diversidade de textos atrelada à reflexão sobre a língua.

Os docentes devem garantir o acesso do aluno ao universo dos textos, ensiná-lo a produzir e a interpretar todos os textos, tanto os do meio acadêmico quanto os do meio social. Para isto, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, dando evidência à interdisciplinaridade, mas é a de Língua Portuguesa que tem o dever de fazê-lo de modo metódico.

Entende-se que o ensino de língua portuguesa não deve estar preso ao uso de textos curtos que só servem para ensinar a ler e a escrever, e sim embasado em textos

contextualizados, que levem o aluno a refletir o uso da língua em situações de produção e interpretação de textos reais.

Diante dessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa voltado para a produção textual deverá se organizar de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos trata dos;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

(PCN, 1997, p.33)

Na seção seguinte, discorre-se sobre “Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”.

2.1.2 Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Os conteúdos de língua portuguesa no Ensino Fundamental devem ter a finalidade de expandir as possibilidades do uso da língua do aluno, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas básicas: *falar, escutar, ler e escrever*. E em função do desenvolvimento dessas habilidades, os conteúdos precisam ser organizados em torno de dois eixos básicos: *o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua*.

Tomando-se o bloco da *Língua escrita: uso e formas*, temos seu conteúdo subdividido em “Prática de leitura” e “Prática de produção de textos”, mas estes ainda subdivididos em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”:

Os aspectos discursivos estão relacionados às características da linguagem em uso e os aspectos notacionais estão relacionados às características da representação gráfica da linguagem. Com isso, temos o desenvolvimento das propostas desta dissertação em sintonia com este documento porque no processo de retextualização do filme conto de fadas para o

texto escrito aborda-se a linguagem em uso e a representação gráfica dessa linguagem sobre o eixo do *uso da língua oral e escrita* e sobre o eixo da *análise e reflexão sobre a língua*.

Assim como, quanto à organização dos conteúdos da proposta da dissertação em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO, que está voltado para prática de produção de texto e na busca do docente de encontrar as necessidades, as dificuldades e as facilidades dos alunos. Nesse sentido, não deixa de priorizar os aspectos que favoreçam o uso dos recursos linguísticos utilizados pelos alunos em suas produções textuais, além do desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem para que novos recursos sejam utilizados nas suas produções futuras.

A sequenciação das atividades desta dissertação em questão também percorre os critérios levantados por este documento, que tem como objetivo a continuidade das aprendizagens. Destaquem-se, portanto:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

(PCN, 1997, p.36)

O gênero resumo presente na sequência didática (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004) da proposta dessa dissertação leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a revisão textual identifica os conteúdos absorvidos por eles. E levar o aluno, no primeiro momento, a resumir em etapas procedentes da narrativa respeita o nível de complexidade do segundo ciclo, especificamente do quinto ano, já que é formado por crianças entre 10 e 12 anos. Há um grau de autonomia dessa faixa etária, que não pode aprofundar e nem aumentar o nível de complexibilidade por estar entrelaçado à compreensão dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Em seguida, tem-se a seção “Prática de Produção de Textos”, como síntese da proposta dos PCN para este eixo de ensino-aprendizagem.

2.1.3 Prática de Produção de Textos

Sabe-se que o objetivo de trabalhar com produção textual é formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Então, o presente documento norteador define o que é um escritor competente defendendo ser alguém que planeja o texto em função do seu objetivo e de quem irá lê-lo, mas considerando as características específicas de cada gênero. Outrossim, alguém capaz de recontar ou de elaborar um resumo, que sabe se expressar por escrito e revisar o próprio texto averiguando se há ambiguidade, redundância e incoerência.

Na conclusão, os PCN (1998) dizem “... a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (1997, p. 48). Percebe-se, com isso, que a intencionalidade do escritor precisa caminhar junto com o processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita.

Portanto para que o aluno se torne um aluno-escritor efetivamente, é preciso que o docente apresente as variedades de textos escritos para que o aluno possa observar a utilização da escrita em diferentes situações, começar a escrever como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Em outras palavras, é preciso que ele desenvolva essa habilidade escrevendo.

Tal método está presente em uma das atividades propostas desta dissertação: os alunos que precisam acabam recebendo ajuda do aluno que já sabe escrever fluentemente, quando ele faz a leitura de sua produção textual para um pequeno grupo ou até mesmo para toda a turma. Assim, os demais alunos ouvem como o colega consegue se expressar por escrito e revisam seus próprios textos observando o que faltou, ou até mesmo os aprimorando com novos vocábulos e elementos coesivos, que antes não eram usados.

Essa e as outras atividades propõem tanto aos docentes quanto aos alunos uma prática contínua de produção de textos na sala de aula, exatamente, com a intenção de formar escritores competentes, de acordo com o direcionamento que este documento impetra.

Nessa prática de produção de textos, faz-se necessário apresentar um dos procedimentos didáticos, que segundo o documento analisado, implementa a prática continuada de produção de textos na sala de aula:

Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos

aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade.

(PCN, 1997, p.49)

Este procedimento foi propositalmente destacado por atestar uma das atividades propostas desta dissertação.

Ensejando, *Projeto*, nos PCN também é esmiuçado em sua página 50, tidos como excelentes para a produção de textos contextualizados pelos alunos, além de trabalhar com a oralidade e diferentes tipos de gêneros, como por exemplos: contos de fadas e contos. Dessarte, em um cenário real de uso pedagógico.

Outra questão é a *revisão textual* que o documento cita, conceito que é repetidas vezes citado na proposta desta dissertação. Essa *revisão* torna-se imprescindível e parte do processo, ou seja, fazer rascunhos e revisar os seus textos quantas vezes forem necessárias. E isso precisa ser ensinado ao aluno, para o mesmo assumir o papel de sujeito ativo ao planejar, escrever, ler, avaliar e reescrever até alcançar em um texto coerente, coeso e eficaz.

A próxima trata do ensino e aprendizagem de Língua portuguesa no Segundo ciclo, conforme preconizam os PCN.

2.1.4 Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no quarto e quinto ano.

Para o segundo ciclo, o documento ressalta que o ensino e o aprendizado de língua portuguesa devem ser planejados com o objetivo de dar continuidade ao que já foi aprendido no primeiro ciclo. Mas para tanto, é essencial o professor perscrutar quais conhecimentos o aluno já construiu para então preparar a sua intervenção de maneira apropriada.

Desta forma, progressivamente, levar o aluno a ser capaz de:

- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;

- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

(PCN, 1997, p.80)

Espera-se que os alunos desse ciclo adquiram escrita alfabética padrão e maior autonomia ao produzir seus textos, que planejem, façam rascunhos, revisem e que tenham devida atenção na apresentação do texto.

Ampliam-se os elementos específicos de variados gêneros, os recursos coesivos empregados, o léxico adequado, as regras de ortografia e acentuação e os conteúdos referentes à gramática. Por outro lado, a ampliação desses atributos não pode se distanciar das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de produção e compreensão de textos.

Quanto ao gênero discursivo, o documento denota para os de linguagem oral: os contos de fadas, as lendas, poemas, canções, notícias, debates e entrevistas, para os de linguagem escrita: os contos de fadas, textos de jornais, verbetes de dicionários, folhetos, mitos e lendas fábulas. No geral, os textos do tipo narrativos, expositivos, descritivos, injuntivos, prescritivos e argumentativos.

Em relação à prática de produção de texto, enfatiza-se a produção de textos considerando o leitor, a sua finalidade e as características do gênero; as estratégias de escrita; os aspectos notacionais e os aspectos discursivos; inclusive fazer resumos. Este último integra um dos passos da proposta dessa dissertação.

Comentadas as considerações sobre produção textual segundo os PCN, veremos na seção seguinte as considerações sobre produção textual segundo a BNCC.

2.2 Produção textual sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Considera-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento norteador para a fundamentação teórica desta dissertação e pressupõe-se a necessidade de analisar as partes que se referem ao eixo da produção textual.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo e base de referência para elaboração dos currículos de todas as escolas de ensino básico do Brasil. Tem como pilares: as competências e diretrizes comuns a todos junto com a diversidade dos

currículos, ou seja, a contemplação das aprendizagens essenciais contextualizada em cada realidade curricular de forma igual e para a formação integral do discente como cidadão.

O documento está dividido em três partes análogas às três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram homologados em 2017, mas o Ensino Médio só foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte, após passar por várias reformulações.

Devemos pontuar que essas três etapas da Educação Básica compartilham as dez competências gerais da BNCC, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p.9).

Na etapa da Educação Infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir deles são estabelecidos cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos estão estruturados em três grupos de acordo com a faixa etária da criança: bebês (até 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos até 5 anos e 11 meses), abrangendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específico para cada um desses grupos.

Mas tudo isso é possivelmente identificado por um código, por exemplo, EI02TS01:

- a) EI – par de letras que indica a etapa de Educação Infantil;
- b) 02 – par de números que indica o grupo por faixa etária, nesse caso o segundo grupo, que abrange as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos.
- c) TS – este segundo par de letras indica o campo de experiência, o Traços, sons, cores e formas;
- d) 01 – este segundo par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo/faixa etária.

Na etapa do Ensino Fundamental, temos uma organização mais familiar, apresentando componentes curriculares divididos em cinco áreas de conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza,

Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Esses componentes curriculares estão ramificados em unidades temáticas, de acordo com cada ano de aprendizagem. As unidades temáticas listam os objetos de conhecimentos que se relacionam com as habilidades específicas que devem ser desenvolvidas pelos alunos daquele ano.

Em síntese, as unidades temáticas organizam os conteúdos que são os objetos de conhecimento, esses são trabalhados pelos professores através de suas habilidades correspondentes, levando à aquisição de seus alunos. Uma vez adquiridas essas habilidades pelos alunos, elas levam ao desenvolvimento das competências propostas pela BNCC.

Quanto ao código do Ensino Fundamental, temos, por exemplo, EF67EF01:

- a) EF – Par de letras que indica a etapa de Educação Fundamental;
- b) 67 – Par de números que indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Artes e Educação física, o bloco de anos, como por exemplo: 15 (1º ao 5º ano), mas nesse caso do 67, significa o sexto e o sétimo ano;
- c) EF – Esse segundo par de letras indica o componente curricular de Educação Física;
- d) 01 – Esse segundo par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

No caso do Ensino Médio, segue-se essa mesma estrutura, com o primeiro par de letras EM indicando a etapa de Ensino Médio, mas depois da indicação dos anos temos a segunda sequência de letras com até três letras, representando a área de Linguagem e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), temos LGG; representando a área de Matemática e suas Tecnologias, temos MAT; representando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), temos CNT; e representando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), temos CHS.

Ao tratar do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (ou Ensino Fundamental I), o documento aponta a progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação das práticas de linguagem, levando em consideração os interesses dos alunos e o que eles ainda precisam aprender. Diante disso, amplia a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social.

Já o componente curricular Língua Portuguesa deste documento dialoga com o documento norteador discutido por primeiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

que tomam a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p.20).

Partindo-se desse ponto, a articulação das competências gerais da BNCC com a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

Tais competências são apresentadas nesta pesquisa propositiva e se coadunam à proposta do referido documento, que propõe sempre a relação entre os textos e seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em vários gêneros (BRASIL, 2018).

Destaco as habilidades de:

- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles;
- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática;
- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.;
- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos;
- Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão;
- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

(BRASIL, 2018, p.75-76)

Reitera-se que o mesmo tratamento dado à leitura, à produção também se deve. Suas habilidades devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, com textos em situações efetivas e de gêneros que circulam tanto no campo acadêmico quanto no cotidiano dos alunos. Isto sem se abster de resguardar a progressão escolar e a ampliação da autonomia para planejar, produzir, analisar e reescrever as produções realizadas.

Tendo em vista essas considerações basilares do referido documento, apresentaremos, em seguida, os objetos de conhecimento e as habilidades pertinentes para serem praticadas de acordo com a proposta desta pesquisa.

2.2.1 Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

No Ensino Fundamental I, que vai do primeiro ao quinto ano, o objetivo é aprofundar as experiências com modalidade oral e escrita que já foram iniciadas pela família e pela Educação Infantil.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 87)

Partindo da proposta desta pesquisa, leva-se a análise o campo de atuação da produção de textos do primeiro ao quinto ano, seus objetos de conhecimento e suas habilidades. Observe -se o quadro abaixo:

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão de textos	(EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
Produção de textos	Escrita	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa

(escrita compartilhada e autônoma)	autônoma e compartilhada	autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)		(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

(BRASIL, 2018, p. 93 – 133)

Cabe ressaltar que a BNCC (2018) aborda largamente outros pontos do campo de atuação da produção de textos, mas selecionam-se esses apresentados acima para uma sucinta análise entre o documento e a proposta desta dissertação em questão.

Mas antes de esmiuçar tais pontos, o documento (2018) já cita na página 87 que o discente entra no Ensino Fundamental I com a prática de ouvir e recontar contos feita na Educação Infantil.

Ora, se o objetivo desse segmento é levá-lo a aprofundar e ampliar as práticas e aprendizagens anteriores, confirma-se a proposta das atividades apresentadas por esta docente-pesquisadora, que procura através do reconto fílmico levar o aluno a retextualizar do oral para o escrito ao recontar o filme, priorizando os fatos e os elementos indispensáveis para uma construção coerente da narrativa.

Voltando-se ao quadro, podemos observar o primeiro objeto de conhecimento: planejamento de texto. Planejar o texto que será produzido é o primeiro passo a se fazer numa produção textual, pois se não sabe o que precisa escrever, como escrever, a ordem, a linguagem e o objetivo para qual se escreve, como conseguirá produzir um bom texto?

Nesse quesito, faz-se necessário o papel do professor em mediar e direcionar o saber do aluno, podendo ajudá-lo também em diversos aspectos, como criar tópicos, além de apresentar a fonte motivadora do texto que o discente irá produzir.

Revisão textual é outro objeto de conhecimento presente em qualquer gênero, pois reler o que acabou de ser escrito é algo tão necessário quanto pensar antes de falar. Ao

relermos podemos identificar no ato algo que foi suprimido e que precisa ser acrescentado, ou algo que não foi pontuado adequadamente, ou que, principalmente, não fez sentido ao ser lido.

Automaticamente editamos quando vistas essas questões, pois se escrevemos algo é para ser lido e compreendido pelo leitor. Afora esse aspecto não menos importante, enfatiza-se a colaboração dos colegas na revisão e na redigitação do texto, diante do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes o aluno na etapa do desenvolvimento da escrita pode não perceber com tanta facilidade os desvios ao reler o seu texto, fato que pode ser mais bem observado pelo colega, que não tem em mente o texto que o outro tentou reproduzir.

Partimos para o campo Artístico-literário, que tem o gênero *conto* como um dos gêneros estudados nessa dissertação e nesse campo de atuação temos três objetos de conhecimento: a leitura colaborativa e autônoma, a escrita autônoma e compartilhada e as formas de composição de narrativas. Estes objetos nos apresentam seis habilidades trabalhadas nessa dissertação e detalhadas nas atividades como pontos principais para o aluno desenvolver um texto coeso, coerente e eficaz.

O objetivo de ler e compreender contos de fadas de uma maneira mais autônoma pode ser alcançado com a ajuda do docente, por exemplo, com o uso da ferramenta audiovisual - o filme – neste caso, o filme da Disney sobre um reconto do conto clássico. Isto conduz o discente a uma leitura e compreensão mais aprofundada e ampliada.

Outrossim, levá-lo a identificar os elementos de uma estrutura narrativa e reconhecer suas partes essenciais, como o conflito gerador e o clímax, além das características específicas do gênero em si, como seu início: era uma vez.

2.3 Reorganização Curricular Carioca 2020/2021 x Priorização Curricular 2021

Dentre os documentos norteadores dessa pesquisa estão os relacionados à Prefeitura do Rio de Janeiro. Em primeiro, a “Reorganização Curricular Carioca 2020-2021” da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), de Língua Portuguesa, retirado e reorganizado do Currículo Carioca frente à situação pandêmica e à necessidade de fazer um ano biênio. Em sequência, a Priorização Curricular 2021.

O primeiro documento está dividido em duas unidades de aprendizagem: Unidade de Aprendizagem I e Unidade Aprendizagem II, além da orientação complementar intitulada Comportamento de Saída, com o foco nas principais habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno, garantindo a sua aprendizagem.

Ressalta-se também que, a Reorganização abrange todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental I, assim como os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística, com textos sugeridos para o docente trabalhar a partir do 4º ano.

Observa-se que o texto de gênero “Conto de fadas e/ou conto” foi inserido no quadro “foco” para se desenvolver nos bimestres do 4º, 5º, 6º, 7º e 9º ano. Já no 8º ano, apenas no 2º bimestre. Destaca-se abaixo para observação o quadro do 5º ano:

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Foco	Conto de fadas/ conto	Conto e fábula	Conto e notícia	Poema, Tirinha, Conto/narrativa infantil
Demais textos.	Tirinha, Poema, Pintura (leitura de obras de arte), Placas...	Notícia, Poesia, Tirinha, História em quadrinhos, Cartaz...	Tirinha, Trecho de romance, Receita, história em quadrinhos...	Cartaz, Gráfico, Charge, Crônica, Piada, Conto maravilhoso...

RIO DE JANEIRO, 2020, RESOLUÇÃO SME Nº 213 de 28/09/2020, p. 23.

Visto os gêneros, analisam-se a seguir as habilidades contempladas nesse documento que estão atreladas à esta pesquisa:

- a) Na Unidade de Aprendizagem I (abrange 1º e o 2º semestre de 2020), temos no eixo Leitura e Análise Linguística: antecipar o assunto de um texto a partir do título, subtítulo e imagens; identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, causa, dúvida, comparação, conclusão...); identificar as relações de causa e consequência; reconhecer estrutura da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho; reconhecer os elementos da narrativa: narrador, personagens e suas características físicas e psicológicas, tempo/espaço da narrativa, aspectos descritivos do tempo/espaço da narrativa. No eixo Escrita e Análise linguística, temos: planejar a escrita do texto, [...] levando em conta – a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto; produzir textos, individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; presente, passado e futuro); produzir textos de base narrativa com a estrutura adequada: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho; realizar processo de revisão de textos, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação.
- b) Na Unidade de Aprendizagem II (abrange 1º e o 2º semestre de 2021), temos no eixo Leitura e Análise Linguística as mesmas habilidades apresentadas na Unidade

de Aprendizagem I, assim como no Comportamento de Saída, que é como se espera que o educando chegue ao 6º ano. Já no eixo Escrita e Análise linguística, temos as mesmas habilidades apresentadas na Unidade de Aprendizagem I, mas com uma diferença no Comportamento de Saída: a habilidade de produzir textos de base narrativa com a estrutura adequada: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho não está presente.

Elencadas e apreciadas as partes relevantes deste documento, parte-se para a análise da Priorização Curricular 2021, documento produzido logo após da Reorganização Curricular Carioca 2020/2021.

A Priorização Curricular 2021 não é um currículo mínimo nem uma nova proposta, ele foi elaborado com o intuito de mitigar as desigualdades educacionais oriundas do cenário pandêmico da COVID-19 e contribuir com o trabalho pedagógico dos professores. Para isso, foi realizada uma consulta pública entre os educadores especialistas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, os quais, através de um formulário, puderam avaliar a manutenção ou a retirada das habilidades do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental para compor a Priorização Curricular.

Ao todo, foram vinte e cinco mil, quatrocentos e sessenta e dois (25.462) professores envolvidos e devolvidas quatorze mil, oitocentos e setenta e duas (14.872) avaliações preenchidas.

Ao final da avaliação os professores também poderiam consultar o Currículo Carioca e sugerir outras habilidades não listadas no documento preliminar.

Conforme a Circular E/SUBE/CEF nº05/2021, consolidada e publicada no dia 11 de maio de 2021, abrangem-se as habilidades dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, língua inglesa e do Projeto de Correção de Fluxo Carioca, de acordo com os objetivos de aprendizagem do Currículo Carioca. Por outro lado, os componentes curriculares de educação física, artes cênicas, artes visuais, música, língua espanhola, língua francesa e o ensino religioso não são alvos da priorização e permanecerão com a mesma organização curricular.

Vale ressaltar que os professores especialistas dos respectivos componentes acima nem sequer foram consultados se havia necessidade ou não de uma priorização curricular para repor a defasagem de aprendizagem devido o afastamento pandêmico de 2020. Entretanto,

salienta-se que os critérios utilizados para elencar as habilidades consideradas essenciais para cada etapa de ensino estão respaldadas pela Lei Federal Nº 14.040/2020, art. 2º, §3º, que se trata do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, além do *continuum* de dois anos escolares em um ano letivo.

Por fim, a Priorização Curricular 2021 apresenta uma estrutura semelhante à Reorganização Curricular Carioca 2020-2021, pois foi organizada em anos escolares, eixos e habilidades, sendo que estas sinalizadas em cada um dos quatro bimestres:

- a) O primeiro bimestre de 2021 corresponde ao 1º semestre do ano de 2020. Por exemplo, o aluno no 5º ano desenvolve as habilidades do 1º semestre do 4º ano de escolaridade.
- b) O segundo bimestre de 2021 corresponde ao 2º semestre do ano de 2020. Por exemplo, o aluno no 5º ano desenvolve as habilidades do 2º semestre do 4º ano de escolaridade.
- c) O terceiro bimestre de 2021 corresponde ao 1º semestre do ano de 2021. Por exemplo, o aluno no 5º ano desenvolve as habilidades do 1º semestre do 5º ano de escolaridade.
- d) O quarto bimestre de 2021 corresponde ao 2º semestre do ano de 2021. Por exemplo, o aluno no 5º ano desenvolve as habilidades do 2º semestre do 5º ano de escolaridade.

Observam-se abaixo duas habilidades recortadas do documento em questão:

LÍNGUA PORTUGUESA					
5º ANO					
EIXOS	HABILIDADES	4º ANO		5º ANO	
		1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
LEITURA E ANÁLISE LINGUISTICA	Reconhecer estrutura da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho.				
	Reconhecer os elementos da narrativa: narrador, personagens e suas características físicas e psicológicas, tempo/espaço da narrativa, aspectos descritivos do tempo/espaço da narrativa				

RIO DE JANEIRO, 2021, DELIBERAÇÃO E/CME Nº 48, de 11/05/2021, p. 21.

Discorridas as considerações sobre produção textual dos documentos norteadores, passaremos para o capítulo seguinte, no qual desenvolveremos a fundamentação teórica desta pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3. 1. Gênero e tipo textual

Produto textual flexível sociointeracionista, o gênero textual, historicamente estudado e debatido por inúmeros teóricos, está a serviço da comunicação e da interação social entre eles e os usuários.

Para falarmos sobre gêneros textuais⁴ tomamos por base a abordagem teórica de seu precursor Bakhtin (2003) e dos teóricos Marcuschi (2003), Antunes (2010), Bronckart (1994), Swales (1993), Bathia (1993) e Miller (1994). Não deixaremos, contudo, de contextualizar a definição de gênero e tipo textual, direcionando-o para a prática e o uso do gênero conto de fadas dessa dissertação. Observe-se no quadro abaixo os excertos que contêm características basilares para a definição o conceito de gênero:

Bakhtin (2003, p. 279)	Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no <i>todo</i> do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de um domínio de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada domínio de utilização da língua elabora seus <i>tipos relativamente estáveis</i> de enunciados, sendo isso que denominamos <i>gêneros do discurso</i> .
Marcuschi (2003)	São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.
Antunes (2002: 69)	Gêneros são “classes de exemplares concretos de texto”, identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelo” e uma “dimensão particular de suas manifestações, em que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.”
Bronckart	os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma

⁴ Não debateremos nesta pesquisa a nomenclatura “gênero textual” ou a nomenclatura “gênero do discurso” ou a nomenclatura “gênero discursivo”. Consideramos como importante nas diferentes correntes teóricas a que se vinculam os referidos autores neste texto o fato de a noção de gênero estar associada à diversidade de objetos linguísticos que dão forma às interações sociais: cartas, anúncios, panfletos, contos etc. Dessa forma, ainda que cada corrente possua bases teóricas distintas, na abordagem deste trabalho não contemplaremos esse debate.

(1994)	série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la.
Swales (1993: 45)	Gêneros são uma ‘classe de eventos comunicativos’ vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um gênero específico para atingir seus objetivos.
Bathia (1993: 13)	Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(is).
Miller (1994: 24)	Gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. “Ação retórica tipificada” funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente.

Quadro elaborado a partir da consulta às obras dos teóricos e da consulta ao quadro de DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho? /organizadora: Regina Lúcia Péret Dell’isola. – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012, p. 15-17. Apresenta-se o autor, a data da publicação das obras, subsequentemente as páginas e nas referências desta dissertação.

Podemos ver que o presente trabalho se encontra em conformidade com as perspectivas dos autores acerca do conceito de gênero. Eles os abordam como formas de comunicação e interação social.

Vale ressaltar que tais esferas de comunicação são produções escritas ou orais heterogêneas, já que há infinitas possibilidades de utilização nas atividades humanas, e, à medida que cada esfera se desenvolve, ampliam-se os gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2003) define gênero textual como formas de ação social, maleáveis, dinâmicas e históricas essenciais em qualquer situação comunicativa, materializadas no uso diário recorrente, sendo impossível se expressar sem elas.

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

(MARCUSCHI, 2008, p.

154)

É desse trato sociointerativo que adveio a ideia central de definição de gênero textual presente no primeiro parágrafo desse subtítulo, pois o resultado textual está na interação social durante a comunicação verbal.

Ainda em Marcuschi (2003), o autor defende a distinção entre gêneros e tipos textuais importantes para todo trabalho feito com produção e compreensão textual:

- a) Tipo textual, termo usado “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2003, p. 3), tais como os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e as relações lógicas. E citam-se como tipos textuais a *narração*, a *argumentação*, a *exposição*, a *descrição* e a *injunção*.
- b) Gênero textual, termo usado “para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2003, p. 4)

Para melhor entendimento, o autor fez um quadro comparativo, como se vê a seguir:

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 4.

A leitura do quadro nos apresenta uma clara distinção entre gênero e tipo textual, mas que não deve ser tratada como dicotomias, como a sincronia/diacronia, língua/fala, significante/significado segundo Saussure, porque não estão separados em polos opostos e sim integrados, pois constituem juntos o funcionamento da língua em seu uso comunicativo e diário.

os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento.

Em continuidade da página 156, Marcuschi apresenta uma tabela em que mostra as sequências tipológicas do gênero textual carta e sugere que se façam estudos de outros gêneros para que possamos observar a sequência tipológicas mais comuns entre eles, com isso, observamos além da estrutura textual em si, os atos retóricos práticos nos gêneros.

A tabela a seguir detalha as sequências tipológicas mais comuns presente no gênero conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*:

Sequências tipológicas	Gênero textual: conto de fadas
Narrativa	Era uma vez
Descritiva	uma doce menininha.
Expositiva	Todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho,
Expositiva	porque ela sempre usava uma capa vermelha
Expositiva	que a sua avó havia lhe dado de presente.
Narrativa	Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse:
Narrativa	– Aqui, filha, pegue esta cesta e leve para sua vovó.
Descritiva	Aí dentro tem pão, manteiga, bolo e frutas.
Expositiva	Ela está se sentindo doente e espero que isso faça com que ela fique melhor.
Injuntiva	Não converse com estranhos, não saia do caminho e vá direto para a casa de sua avó.
Narrativa	A avó de Chapeuzinho Vermelho morava
Narrativa/Descritiva	há meia hora de distância por dentro da floresta, do lado de fora da aldeia.
Narrativa	Então Chapeuzinho Vermelho saiu logo de casa. Assim que ela entrou na floresta, apareceu um lobo
Descritiva	por detrás de uma árvore.
Narrativa	Ela não se assustou,
Expositiva	porque ela não sabia que lobos são perigosos.
Narrativa	– Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! – o lobo cumprimentou.
Narrativa	– Bom dia, Senhor Lobo – ela respondeu.
Narrativa	– Para onde você vai?
Narrativa	– Estou indo visitar minha vovó,
Argumentativa	porque ela não está se sentindo bem.
Narrativa	– O que você tem aí dentro da cesta? – perguntou o lobo.
Descritiva	– Eu tenho pães, manteiga, bolo e frutas
Narrativa	para levar para minha vó!
Narrativa	– Excelente! E onde sua vovozinha mora? - perguntou o lobo,
Narrativa	e Chapeuzinho Vermelho explicou
Narrativa	exatamente o local da casa da sua avó.
Narrativa	Eles andaram juntos por um tempo. Então, o lobo falou:
Narrativa/Descritiva	– Olha que lindas flores que temos aqui!
Injuntiva	Por que você não pega algumas delas para sua vovó?
Narrativa/Descritiva	Ela olhou em volta e viu todas aquelas flores lindas.
Narrativa	Chapeuzinho Vermelho achou que sua vovó ficaria muito feliz em ganhar flores e,
Narrativa	mesmo depois do conselho de sua mãe,
Narrativa	saiu do caminho para colhê-las.

Narrativa	Chapeuzinho Vermelho foi para dentro da floresta
Descritiva	densa
Narrativa	para colher as flores, e o lobo foi direto para a casa da vovó.
Narrativa	Ele bateu na porta e escutou uma voz lá de dentro da casa:
Narrativa	– Quem é?
Narrativa	– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho.
Descritiva	Eu trouxe pão, manteiga, bolo e frutas!
Narrativa/Argumentativa	– disse o lobo, disfarçando a voz.
Narrativa	– Ah, que gentileza!
Injuntiva	Empurre bem a porta para entrar.
Expositiva	Eu não tenho forças para ir aí abrir.
Narrativa	O lobo entrou na casa, foi até a cama da velhinha e a prendeu no armário para comer mais tarde!
Narrativa	Aí, ele vestiu as roupas dela e se deitou na cama.
Narrativa	Quando Chapeuzinho Vermelho chegou na casa de sua avó,
Expositiva	ela percebeu que a porta estava aberta.
Narrativa	Ela entrou e foi até o quarto.
Expositiva	Normalmente ela sentia-se muito feliz na casa de sua vovó, mas naquele dia havia algo de estranho.
Narrativa	– Bom dia! – disse Vermelho, mas ninguém respondeu.
Narrativa	A vovó estava com uma aparência estranha.
Descritiva	– Nossa, Vó, que orelhas grandes você tem!
Narrativa	– exclamou Chapeuzinho Vermelho.
Expositiva	– É para te escutar melhor!
Narrativa	– o lobo respondeu,
Argumentativa	disfarçando a voz.
Descritiva	– Puxa, Vovó, que olhos grandes você tem!
Expositiva	– É para te ver melhor!
Descritiva	– Vovó, que mãos enormes você tem!
Expositiva	– É para te tocar melhor!
Narrativa	– o lobo disse.
Descritiva	– Uau, Vovó, que boca enorme você tem!
Narrativa	– exclamou Chapeuzinho Vermelho.
Expositiva	– É para te comer melhor!!!
Narrativa	O lobo gritou, pulou fora da cama e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho pela floresta!
Narrativa	Um caçador que estava passando por perto, escutou a gritaria e correu para ajudar.
Expositiva	Assim que viu que era o lobo ele pensou: – Finalmente encontrei!
Expositiva	O caçador estava atrás desse lobo há muito tempo!
Narrativa	Ele conseguiu alcançar o lobo e o capturou salvando a Chapeuzinho que disse:
Narrativa	– Obrigada! Precisamos agora descobrir onde está minha avozinha!
Narrativa	Ele então obrigou o lobo a contar onde tinha escondido e foram salvar a
Descritiva	pobre velhinha.
Narrativa	Depois disso mandou o lobo para um lugar
Descritiva	onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.
Narrativa	Os três então foram comer o bolo e frutas que a Chapeuzinho tinha levado para a vovó,
Expositiva	felizes em saber que o lobo não seria mais um perigo para eles.
Narrativa	Depois desse dia ela decidiu nunca mais sair do caminho e escutar com mais atenção o que a sua mãe tem a dizer!

Fonte: texto extraído do site: <http://contosdefadascomagigi.com/tale/37/> adaptado e analisado por esta docente.

É notória a variedade de seqüências tipológicas nesse conto de fadas tradicional, mas predominam as narrativas, em segundo as expositivas e descritivas, naturais desse gênero.

Por outro lado, Bronckart (1994), sob uma perspectiva interacionista social de linguagem, define os gêneros textuais como reguladores e como produtos das atividades sociais de linguagem. Dessa forma, como dito no quadro mais acima, para o autor, as ações de linguagem requerem do agente produtor que ele tenha a competência de escolher o gênero mais adequado ao contexto e à interação comunicativa, a aplicação acrescentando algo ou apenas recriando. Além disso, o autor enfatiza que:

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

(BRONCKART, 1994, p.

150)

Em suma, o autor acrescenta que podem ser vistos como reservatórios sócio-histórico-culturais de referenciais para as diversas ações e atividades sociais. Dessa forma, os gêneros não apenas estariam responsáveis pela significação de nossas ações, como também seriam os responsáveis por regular e referenciar as ações de linguagem nas interações.

Para melhor observação, segue abaixo a tabela com as operações e níveis de linguagem propostas por Bronckart (1994):

Operações e níveis de análise de Bronckart

Operações Níveis da Análise	Operações Níveis da Análise
1) Mobilização de representações sobre: - contexto físico da ação; - o contexto sociossubjetivo; - conhecimento de mundo que podem ser verbalizados; 2) Adoção do gênero.	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: - o contexto físico da ação; - o contexto sociossubjetivo; - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados; 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
3) Gerenciamento da infraestrutura textual 3.1) Escolha dos tipos de discurso; 3.2) Seleção e organização global e local dos conteúdos.	3) Análise da infraestrutura textual 3.1) Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação; 3.2) Identificação do plano global do texto e dos tipos de seqüências;
4) Textualização 4.1) Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações;	4) Identificação dos mecanismos de textualização; 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal;

<p>4.2) Estabelecimento de um posicionamento enunciativo: - gerenciamento de vozes; - expressão de modalizações; 5) Construção de enunciados; 6) Seleção de itens lexicais</p>	<p>4.2) de mecanismos enunciativos: - de inserção de vozes; -das modalizações.</p>
--	--

Fonte: Machado, 2005, p. 254.

Apresentadas as considerações sobre gêneros e tipologias textuais, veremos na seção seguinte as considerações sobre o gênero conto de fadas.

3.2 O gênero conto de fadas

O conto é um dos gêneros textuais mais antigos perpassados através da oralidade e da escrita, de tipo textual predominantemente narrativo e de menor extensão. Segundo Poe (1987, p.147-163), “O conto é uma narração curta em prosa que requer de meia hora a uma hora e meia ou duas horas de leitura”.

Continuando a definição acima, Julio Cortázar utiliza três definições para a palavra conto segundo seus estudos sobre Poe: **1.** Relato de um acontecimento; **2.** Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; **3.** Fábula que se conta às crianças para diverti-las.

Essas três definições apontam para um ponto comum: todo conto é uma narrativa. E de fato, segundo Gotlib (2004), toda narrativa apresenta:

1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; **2.** de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; **3.** e tudo “na unidade de uma mesma ação”.

(GOTLIB, 2004, p.8)

Esse último, numa unidade de sucessão de acontecimentos provenientes de uma mesma ação, ou melhor, do conflito gerador formando um enredo de natureza ficcional. Como reafirma Cândida Gancho:

O conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

(GANCHO, 2006, p.9)

Em outras palavras, o gênero conto foi por muito tempo estudado numa concepção retórica e depois em uma perspectiva dos gêneros literários, mas que narra, geralmente, uma determinada situação, desenvolvendo-se em uma única trama, com o objetivo de levar o leitor ao desfecho, seguido do momento de maior tensão – o clímax.

Conforme é salientado na citação seguinte:

O conto é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão.

(GOTLIB, 2004, p.32)

Em geral, é conhecido como uma narrativa ficcional, tanto que a etimologia da palavra *conto* nos leva à hipótese de provir do termo *commentum* do latim, que significa “invenção”, “ficção”. Outrossim, a primeira hipótese vem do termo *computare* do latim, que significa “contar”.

Ambas nos fazem refletir o quanto o gênero conto engloba as duas etimologias, mas que ao mesmo tempo o quanto é de difícil definição e o quanto é difícil de encontrar uma forma única de escrever, como afirma Mário de Andrade, pois o que encontraram “foi a forma do conto indefinível, insondável, irreduzível a receitas”. O que importa é que ele apresenta pontos bem relevantes para se trabalhar produção textual na sala de aula e, principalmente, bom de se trabalhar com as crianças.

Os contos de fadas são expressões cristalinas e simples de nosso mundo psicológico profundo. De estrutura mais simples que os mitos e as lendas, mas de conteúdo muito mais rico que o mero teor moral encontrado na maioria das fábulas, são os contos de fada a fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que chamam por um desenvolvimento justo, tão pleno quanto possa vir a ser o do prestigiado intelecto.

(URBAN, Texto 8, p.42)

Ou seja, é envolvente, faz todos reviverem relações desde a primeira infância e a sentirem emoções humanas, além de instigar a imaginação e desenvolver o intelecto das crianças, bem como uma narrativa de leitura leve e de fácil entendimento.

Antes em versos robustos, hoje uma narrativa literária em prosa e ficcional composta por cinco elementos principais: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. Por primeiro, abordaremos o narrador, pois é essencial no gênero conto, é ele que organiza todos os outros

elementos estabelecendo um elo entre o que é narrado e o autor, entre o narrado e o leitor, conforme explicita Gancho (2006). Passemos então ao estudo de cada um deles.

Narrador

O narrador exerce o papel de estruturador da narrativa e apresenta duas funções: o foco narrativo e o ponto de vista, tanto do narrador quanto da narração. Temos ainda dois tipos de narrador, o de primeira pessoa e o de terceira pessoa.

O *narrador de terceira pessoa do singular* ou *narrador observador* é o mais comum, ele está fora dos fatos narrados e por isso o seu ponto de vista tende a ser mais imparcial e suas principais características são: a onisciência e a onipresença.

O narrador onisciente é aquele que é capaz de saber de tudo o que se passa na história, até mesmo o que os personagens sentem ou pensam. Já o narrador onipresente está presente em todos os lugares da história.

Enredo

Segundo Gancho (2006), é o conjunto de fatos de uma história, também chamado de intriga, trama, ação e de simplesmente, história. Ele apresenta dois aspectos que devemos observar: a sua estrutura e a sua natureza ficcional.

Na sua natureza ficcional temos a verossimilhança que nada mais é do que a verdade interna do texto narrativo, isto é, a lógica interna provocada pela organização lógica dos fatos dentro do enredo (causa e consequência), tornando-os verdadeiros para o leitor. Temos a essência do texto de ficção porque os fatos não precisam ser reais e sim verossímeis, ou seja, mesmo inventados tem a credibilidade do leitor. E esta relação causal do enredo que é bem trabalhada nessa pesquisa, pontuando sempre aos educandos que cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência.

Em termos de estrutura precisamos compreender as partes do enredo, fatos que através do **conflito** ou **conflito gerador** determinam toda a estrutura do enredo, como: o tempo, o espaço, o clímax e o desfecho. Segundo Cândida Gancho:

Tomemos como exemplo as histórias infantis, conhecidas por todos; imaginemos Chapeuzinho Vermelho sem Lobo Mau, o Patinho Feio sem a feiura, a Cinderela sem a meia-noite; teríamos histórias sem graça, porque faltaria a elas o que lhes dá vida e movimento: o conflito. Seja entre dois personagens, seja entre o personagem

e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativa frente aos fatos do enredo. Vamos à definição. **Conflito** é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor.

(GANCHO, 2006, p.8)

As partes são introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho:

- **Introdução:** apresentam-se os fatos iniciais da história, como os personagens, o espaço e o tempo da história. No conto de fadas, geralmente, inicia-se com “era uma vez”.
- **Desenvolvimento:** é a parte em que se inicia e se desenvolve o(s) conflito(s).
- **Clímax:** é o momento de maior tensão, ocorre quando o conflito chega ao ápice.
- **Desfecho:** é o final da história, a solução de todos os conflitos, podendo ser bom ou ruim. No conto de fadas é comum concluir com “viveram felizes para sempre”.

Tomemos, novamente, como exemplo o conto de fadas de *Chapeuzinho Vermelho*:

As partes do enredo	O conto de fadas Chapeuzinho Vermelho
Introdução	Era uma vez uma doce menina. Todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho, porque ela sempre usava uma capa vermelha que a sua avó havia lhe dado de presente.
Desenvolvimento	Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse: – Aqui, filha, pegue esta cesta e leve para sua vovó. Aí dentro tem pão, manteiga, bolo e frutas. Ela está se sentindo doente e espero que isso faça com que ela fique melhor. Não converse com estranhos, não saia do caminho e vá direto para a casa de sua avó. A avó de Chapeuzinho Vermelho morava há meia hora de distância por dentro da floresta, do lado de fora da aldeia. Então Chapeuzinho Vermelho saiu logo de casa. Assim que ela entrou na floresta, apareceu um lobo por detrás de uma árvore. Ela não se assustou, porque ela não sabia que lobos são perigosos. – Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! – o lobo cumprimentou. – Bom dia, Senhor Lobo – ela respondeu. – Para onde você vai? – Estou indo visitar minha vovó, porque ela não está se sentindo bem. – O que você tem aí dentro da cesta? – perguntou o lobo. – Eu tenho pães, manteiga, bolo e frutas para levar para minha vó! – Excelente! E onde sua vovozinha mora? - perguntou o lobo, e Chapeuzinho Vermelho explicou exatamente o local da casa da sua avó. Eles andaram juntos por um tempo. Então, o lobo falou: – Olha que lindas flores que temos aqui! Por que você não pega algumas delas para sua vovó? Ela olhou em volta e viu todas aquelas flores lindas. Chapeuzinho Vermelho achou que sua vovó ficaria muito feliz em ganhar flores e, mesmo depois do conselho de sua mãe, saiu do caminho para colhê-las.

	<p>Chapeuzinho Vermelho foi para dentro da floresta densa para colher as flores, e o lobo foi direto para a casa da vovó. Ele bateu na porta e escutou uma voz lá de dentro da casa:</p> <p>– Quem é?</p> <p>– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho. Eu trouxe pão, manteiga, bolo e frutas! – disse o lobo, disfarçando a voz.</p> <p>– Ah, que gentileza! Empurre bem a porta para entrar. Eu não tenho forças para ir aí abrir.</p> <p>O lobo entrou na casa, foi até a cama da velhinha e a prendeu no armário para comer mais tarde! Aí, ele vestiu as roupas dela e se deitou na cama. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou na casa de sua avó, ela percebeu que a porta estava aberta. Ela entrou e foi até o quarto. Normalmente ela sentia-se muito feliz na casa de sua vovó, mas naquele dia havia algo de estranho.</p>
Clímax	<p>– Bom dia! – disse Vermelho, mas ninguém respondeu. A vovó estava com uma aparência estranha.</p> <p>– Nossa, Vó, que orelhas grandes você tem! – exclamou Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>– É para te escutar melhor! – o lobo respondeu, disfarçando a voz.</p> <p>– Puxa, Vovó, que olhos grandes você tem!</p> <p>– É para te ver melhor!</p> <p>– Vovó, que mãos enormes você tem!</p> <p>– É para te tocar melhor! – o lobo disse.</p> <p>– Uau, Vovó, que boca enorme você tem! – exclamou Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>– É para te comer melhor!!!</p> <p>O lobo gritou, pulou fora da cama e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho pela floresta!</p>
Desfecho	<p>Um caçador que estava passando por perto, escutou a gritaria e correu para ajudar. Assim que viu que era o lobo ele pensou:</p> <p>– Finalmente encontrei!</p> <p>O caçador estava atrás desse lobo há muito tempo! Ele conseguiu alcançar o lobo e o capturou salvando a Chapeuzinho que disse:</p> <p>– Obrigada! Precisamos agora descobrir onde está minha avozinha!</p> <p>Ele então obrigou o lobo a contar onde tinha escondido e foram salvar a pobre velhinha. Depois disso mandou o lobo para um lugar onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.</p> <p>Os três então foram comer o bolo e frutas que a Chapeuzinho tinha levado para a vovó, felizes em saber que o lobo não seria mais um perigo para eles.</p> <p>Depois desse dia ela decidiu nunca mais sair do caminho e escutar com mais atenção o que a sua mãe tem a dizer!</p>

Fonte: texto extraído do site: <http://contosdefadascomagigi.com/tale/37/> adaptado.

Personagens

Um personagem de conto é sempre fictício, é uma criação que está atrelada ao enredo, tudo que fala e age interfere diretamente, mas se suas ações não provocam mudança no enredo ele não é considerado um personagem pertencente a história. Mas antes de passarmos para o tempo é importante esmiuçar os tipos de personagens.

Segundo GANCHO, temos o(a) protagonista, o(a) antagonista e os personagens secundários quanto ao papel desempenhado no enredo. Embora que no protagonista ainda temos o herói e o anti-herói:

— Protagonista: é o personagem principal herói; — Herói: é o protagonista com características superiores às de seu grupo; — Anti-herói: é o protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói, só que sem competência para tanto.

(GANCHO, p.11)

Já o antagonista é o personagem oposto ao protagonista com características contrárias e/ou atrapalha o protagonista, mais conhecido como o vilão da história. Já os personagens secundários são personagens com poucas participações no enredo e seu papel costuma ser de ajudar o protagonista.

Tempo

Assim como o personagem, o tempo é fictício e está ligado aos fatos do enredo. Com isso, temos o tempo retratando uma época em que a história se passou, temos o tempo cronológico que nos apresenta a ordem natural dos fatos em horas, dias, meses etc., temos o tempo psicológico, que não segue a ordem natural dos fatos, como por exemplo *Memórias póstumas de Brás Cuba*, de Machado de Assis ou até mesmo o uso da técnica *flashback*. E temos, ainda, a duração da história que varia de acordo com as características de cada gênero: um conto geralmente tem uma curta duração diferentemente de um romance, como o que foi citado antes.

Espaço

É o lugar físico onde se passam os fatos da história podendo ter um ou mais, depende das ações dos personagens e pode ser detalhado nos trechos descritivos. Agora para indicar um “lugar” psicológico, social, econômico, entre outros, usamos o termo *ambiente*.

A masmorra onde ficava a Rapunzel presa é um exemplo de *ambiente* pois nela temos a projeção dos conflitos vividos pela princesa. Nesse sentido, “ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescidos de um *clima*. Como analisa Cândida Gancho: “Clima é o conjunto de determinantes que cercam os

personagens, que poderiam ser resumidas às seguintes condições: socioeconômicas; morais; religiosas; psicológicas” (GANCHO, 2006, p.17)

Tecidas as considerações gerais sobre o gênero conto, passamos para as fadas. Por que conto de fadas?

Por primeiro vamos a distinção entre contos de fadas e contos maravilhosos esquecida ou confundida por muitos que são levados a generalização feita atualmente.

Segundo Nelly Novais Coelho (1991), do imenso caudal de narrativas de *literatura folclórica* e de *velhos textos novelescos*, hoje simplificados em *literatura infantil*, nascem os gêneros contos de fadas e contos maravilhosos entre outros, com origens, problemáticas e características bem distintas, mas pertencentes ao mesmo mundo do maravilhoso.

Os contos de fadas têm origem celta, como esmiuçaremos mais adiante, e os contos maravilhosos originaram-se das narrativas orientais. Quanto à *problemática motriz*, nos contos de fadas temos uma *problemática existencial* que segundo a autora têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união do homem com a mulher:

A efabulação básica do *conto de fadas* expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa*, que encarna o *ideal* a ser alcançado.

(COELHO,

p.13)

Já nos contos maravilhosos há uma *problemática social* que, segundo a pesquisadora, trata-se sempre do desejo de autorrealização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Ou seja, a *miséria* ou a *sobrevivência física* costuma ser o ponto de partida para as aventuras de busca.

Avançando-se nessa distinção, apresentam-se as características: nos contos de fadas *temos ou não a presença de fadas* e seu enredo desenvolve-se dentro da magia feérica com reis, rainhas, príncipes, princesas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos e metamorfoses, e seu tempo e espaço estão fora da realidade. Nos contos maravilhosos não temos a presença de fadas e seu enredo desenvolve-se no cotidiano mágico com animais falantes, objetos mágicos, gênios, duendes e seu tempo e espaço são reconhecíveis ou familiares, como esclarece COELHO (1991).

Diante disso tomamos como exemplos algumas narrativas: no grupo dos contos de fadas temos “A Bela Adormecida”, “A Pequena Sereia”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela e

a Fera”, “A Gata Borralheira”, “Rapunzel”, entre outras, e no grupo dos contos maravilhosos temos “João e o pé de feijão”, “O Gato de Botas”, “João e Maria”, “Ali Babá e os quarenta ladrões”, “Aladim e a lâmpada maravilhosa” e a sua precursora “As mil e uma noites”.

Essa distinção foi necessária para podermos compreender a origem das fadas e a concepção contemporânea que temos desse gênero.

Como dito anteriormente, os contos de fadas são de origem celta pois foi no nascimento da literatura céltico-bretã que surgiram as primeiras mulheres sobrenaturais a darem origem à linhagem das fadas: os *lais bretões*, romances ou novelas de cavalaria, nos quais as fadas teriam surgido pela primeira vez, como personagens.

Mas foi *Marie de France* que cumpriu o importante papel de divulgar o espírito céltico-bretão por toda Europa, pois encantada com os *lais bretões* traduziu-os para o francês e auxiliou na fusão do antigo “paganismo” com o espírito cristão, como cita COELHO (1991):

Houve, pois, uma coincidência de atitudes espirituais: a religiosidade *mágica* dos celtas (que criou a fada) e a religiosidade cristã (que criou o culto da Virgem Maria), ambas convergindo para a valorização da mulher.

(COELHO,

p.50)

Os lais de Marie de France expressa uma visão nova da mulher, do amor e de um mundo misterioso com direito a animais falantes, homens que se transformam em animais, objetos inanimados com vida e todo encanto das fadas, da magia feérica e do *código do amor cortês*⁵.

A palavra *fada* vem do latim *fatum* que segundo o Dicionário Latino-português significa destino, fado, fatalidade, tempo fixado pelo destino, predição ou parcas. (FARIA, 2003, p.391)⁶. Além de ser de origem comum entre as nações europeias pois provém da mesma área semântica latina: *fada* (port.); *fée* (fr.); *fairy* (ingl.); *fata* (ital.); *feen* (al.) e *hada* (esp.)

Como o próprio significado já diz, as fadas são dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida (no destino) dos homens, para auxiliá-los em situações extremas, quando já nenhuma solução natural seria possível. Como acontece claramente em “A Gata Borralheira” e “A Bela e a Fera”. Ora se apresentam

⁵ Se expandiu no Sul da França junto com a poesia trovadoresca, espiritualizando o amor através da valorização da mulher.

⁶ Dicionário Latino-português Ernesto Faria, vol 17.

como boas ora se apresentam como más, mas ambas definem o destino da princesa ou do príncipe. A magia das fadas revela a ambivalência de seres benéficos e maléfico. Fadas e Bruxas representam a dualidade feminina. Como afirma Nelly Novais Coelho (1991):

A esse ideal liga-se uma imagem poderosa: a da mulher, que interfere na vida dos homens, com um poder entre divino e demoníaco, e a qual se tributa um verdadeiro culto sagrado ou se repudia. Essa mulher vulgarizou-se, em nossa civilização, como fadas ou como bruxas, povoando os contos de fadas.

(COELHO,

p.59)

A fada mais famosa da literatura céltico-bretã é Morgana, a qual continua presente na literatura contemporânea, assim como Viviana que representa essa dualidade feminina desempenhando tanto o papel de protetora quanto o de sedutora maligna.

Mas, ao final do século XVII, houve um declínio dessas narrativas, pois foram absorvidas pelo povo e transformadas em *narrativas populares folclóricas*, esvaziando-se da valentia cavaleiresca e cedendo espaço ao heroísmo da paixão. Nesse contexto, nasce a literatura infantil através de Charles Perrault.

Perrault sente-se atraído por essas narrativas populares e sai em busca de mais guardadas nas memórias desse povo. Com isso ele cria, sem intenção, o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental: *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades – Contos da minha Mãe Gansa (Contes de ma Mère l'Oye, 1697)*, como elucida COELHO (1991).

Alguns pesquisadores, conforme Coelho (1991)), evidenciam que o real motivo dessa redescoberta não foi em prol das crianças e sim pela luta feminista, na defesa dos direitos intelectuais e sentimentais da mulher, que Perrault defendia ardorosamente. Só mais tarde, após a sua terceira adaptação de *A pele de Asno* que o autor manifesta a indicação para as crianças em seu prefácio, mas principalmente para as meninas, orientando-as na sua formação moral.

Nessa amplitude, Perrault publica o *Contos da Mãe Gansa* com seis contos de fadas e dois contos maravilhosos em que, segundo Coelho (1991, 68), pela primeira vez são publicados *A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar*.

A capa desse livro apresenta uma *velha fiandeira* em lugar de uma *gansa*, pois faz alusão a Mère l'Oye e deixou de ser representado pela Mãe Gansa dos velhos contos populares para representar uma velha contadora de estórias, associada à mitologia pagã das

Parcas (tecer a vida dos homens). É um dos significados de *fada* (*fātum* em latim), ou seja, o ato de *fiar* com fuso e roca sempre foi associado à mulher, é dela esse poder de tecer o abrigo dos corpos e principalmente o de tecer novas vidas, como explica a pesquisadora.

Já no início do século XIX, depois das fadas pertencerem ao mundo infantil, elas ressurgem no interesse dos adultos e novamente através de uma busca de narrativas maravilhosas do povo, mas dessa vez por Jacob e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm. Eles recolhem essas narrativas de uma camponesa chamada Katherina Wieckmann e de uma amiga íntima da família chamada Jeannette Hassenpflug, e publicam *Contos de fadas para crianças e adultos* (*Kinder und Hausmaerchen – 1812 – 1822*).

Mas entre as centenas narrativas publicadas que chegaram a nós através da tradução para o português apenas duas dezenas foram adaptadas para crianças, como *A Bela Adormecida*, *Os Músicos de Bremen*, *Os Sete Anões e a Branca de Neve*, *O Chapeuzinho Vermelho*, *A Gata Borralheira* etc.

Tanto em Grimm como em Perrault predomina o sobrenatural, o destino, as grandes provas para serem vencidas, o real do cotidiano e o mistério do imaginário, além da alegria e do bom humor que neutralizam os dramas e os medos vivenciados pelos personagens, ou seja, ambos se aproximam bem do espírito das crianças. O mesmo ocorre nos contos de Hans Christian Andersen, consagrado hoje como o verdadeiro criador da literatura infantil, que além de recolher contos do povo criou mais uma centena, como afirma Coelho (1991, p.76) “Andersen foi, ao mesmo tempo, *redescobridor* da literatura guardada pela memória do povo e *criador* de uma nova literatura”.

Percebe-se e agora compreende-se que desde a origem dos tempos o homem sempre foi atraído pelo maravilhoso, mesmo tentando domá-lo nos limites da lógica, mas a *imaginação popular* venceu o tempo através da oralidade e da memória dos nossos ancestrais e vem há milênios nos presenteando com narrativas que até hoje são contadas e recontadas.

Tecidas as considerações sobre o gênero textual conto de fadas passamos na seção seguinte as considerações do gênero conto fílmico.

3. 3 O gênero conto fílmico

Na época atual em que as imagens visuais, conforme atestam quotidianamente o volume e a predominância de suportes e mensagens multimodais, são mais valorizadas que o próprio texto numa situação comunicativa, é imprescindível que o educador se utilize de tais meios como estratégias no processo de ensino aprendizagem. No entanto, essa utilização

precisa ser integrada ao planejamento pedagógico e feita com consciência para alcançar os fins didáticos desejados.

Nesse contexto, se faz necessário esse capítulo sobre o *gênero conto fílmico* para termos mais conhecimento do que é uma produção cinematográfica, por isso refletimos sobre a concepção de domínio discursivo cinematográfico por Napolitano (2004), que explica como selecionar filmes apropriados para diferentes faixas etárias e disciplinas em seu livro “Como usar o cinema na sala de aula”, além de descrever como explorar os elementos cinematográficos, como por exemplo: o roteiro, a linguagem visual e a interpretação de atores, para melhor refletirmos e motivar os alunos para um pensamento crítico. Também fizemos uma breve abordagem sobre a linguagem cinematográfica segundo a classificação de Rey (1997), a história da *animação* segundo Tassara (1996), seguido das contribuições de Souza (2005) e das autoras Gomes e Santos (2007), concluindo com Almeida (2004), que disserta sobre o uso dos filmes na educação.

Um filme é classificado como um texto híbrido pois se utiliza de múltiplas linguagens: a linguagem verbal, o visual, a trilha sonora, além dos efeitos especiais, inúmeras cenas, planos etc. Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros são híbridos por apresentarem em sua estrutura elementos característicos de outros gêneros, bem como duas ou mais tipologias textuais.

Diferente de Napolitano (2004), Rey (1994) faz uma classificação mais ampla cobrindo os planos do filme *Live—action* e do *desenho animado*, como:

- a) Plano geral: a câmera cobre o cenário e os personagens durante a ação;
- b) Close: a câmera destaca um ponto, este ponto domina toda imagem;
- c) Plano médio: o personagem é capturado da cintura para cima;
- d) *Travelling*: a câmera acompanha o personagem na mesma velocidade em que ele se movimenta (plano de ação);
- e) Panorâmica: a câmera movimenta-se de um lado ao outro para apresentar todo o local da ação.

Já Napolitano (2004) faz uma análise mais detalhada esmiuçando que esses gêneros podem aparecer mesclados ou divididos em gêneros mais específicos, mas isso visa o lucro e o sucesso pois acontece no cinema comercial moderno que desenvolve seus filmes para um público específico com personagens típicos e um enredo que os atraem.

Mas essa classificação visual não finda o que é um filme, pois antes de ser uma imagem ele é um gênero textual com enredo, desenvolvido em um contexto que abrange múltiplas linguagens como dito anteriormente, que se entrelaçam e chegam até a apreciação e compreensão dos expectadores.

Retomando as terminologias, um filme *live-action* são filmes produzidos com atores e atrizes reais, muito utilizado pela Disney, como *Malévola* em 2014, entre tantos outros, seu primeiro filme *live-action* foi *Os 101 Dálmatas* lançado em 1996 e o mais recente é *A Pequena Sereia*, lançado nesse ano.

Em relação ao *desenho animado*, a palavra *animação* tem origem no verbo latino *animare* que significa *dar vida a*, ou seja, o processo de animar é dar vida a um desenho. Lembramos logo quando crianças fazíamos uma sequência de desenhos no canto do caderno e passávamos da última para a primeira apenas para observá-los em movimento.

Segundo Tassara (1996), a *animação* teve início na metade do século XIX, com a criação de artefatos experimentais usados para criar a ilusão de movimento de imagens, depois surgiram a fotografia e a produção cinematográfica dos irmãos Lumière. Essa sucessão contribuiu para a produção de filmes em formato conhecidos na época atual como *live-action* e *desenho animado*.

A Walt Disney teve grande contribuição na criação dessas novas técnicas pois seus especialistas usavam personagens esquemáticos com o objetivo de agilizar a produção e cumprir uma demanda. Com isso, a produção para o cinema primeiro abriu espaço para o comércio de filmes de curta-metragem, chamados de *animação cartum*, que tinham poucos gastos, pois eram de pouca duração. Em seguida, abriu espaço para a exibição, e depois para o longa-metragem, chamados de *animação clássica*, já esses levavam mais tempo de produção, mais tempo de duração pois tinha personagens com expressões mais detalhadas com personagens mais complexos, explicado no capítulo anterior, até com movimentos mais elaborados.

Em sua dissertação, Varão (2012) resume nas palavras de Sousa (2005) que o filme em desenho animado é o resultado de uma produção feita em etapas:

- a) primeiro é realizada uma sequência de desenhos para criar o movimento;
- b) segundo uma câmera de cinema filma esses desenhos individualmente, transformando em imagens fílmicas, e é feita a edição desse filme para construir a narrativa;

- c) por último, é feita a projeção das imagens com uma velocidade constante para se criar a ilusão de movimento.

Voltando-se para as contribuições das autoras Gomes e Santos (2007), temos a ênfase do pensamento que os filmes podem ser produzidos de acordo com o conhecimento prévio geral do espectador/leitor, ou seja, eles acompanham o ritmo e o interesse das crianças e dos adultos, além dos temas relacionados aos acontecimentos da sociedade e do mundo. Esse é um recurso muito utilizado pelas produtoras nos desenhos atuais chamado de *Double Coding*, em que as narrativas seguem uma linha de desenvolvimento diferente da linha tradicional da Disney, como por exemplo o filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, pois no primeiro momento o espectador é atraído apenas pelo lazer, mas depois se distancia e reflete sobre o conteúdo do filme, para esboçar um sentido.

Cada público volta sua atenção para os códigos que lhe são fornecidos. A narrativa apresenta sinais, “pegadas”, para que cada público trace seu próprio caminho. No entanto, os sinais se convergem para um mesmo local, não prejudicando a compreensão final da obra.

(GOMES e SANTOS, 2007, p.07)

Relacionamos esta consideração à pesquisa aqui sob tela porque aquele que assiste ao conto fílmico em *desenho animado* faz uma leitura pessoal, refletindo no que o relato lhe oferece de inédito e diferente do conto tradicional direcionando-o para novos desafios. Assim pode-se ocorrer a empatia por novos personagens, pois o espectador participa da trama e seu olhar de espectador/leitor se volta para o personagem que mais te cativou, como por exemplo a *Malévola* (2014) do conto tradicional de A Bela Adormecida, que nesse era vista apenas como a bruxa má.

Por isso os contos de fadas vem sendo fonte de inspiração para muitos filmes, as produtoras adaptam essas histórias clássicas ora em *live-action* ora em *desenho animado* trazendo elementos visuais fascinantes e narrativas modernas ou com críticas implícitas para encantar o público. Elas se utilizam de elementos de contos tradicionais até para criar histórias originais, como o filme *Frozen* lançado em 2013, que encantou não só as crianças como também os adultos com uma narrativa atual que trouxe reflexões sobre questões sociais e culturais.

Diante disso, concordamos com Napolitano (2004) ao afirmar que um espectador/leitor mais crítico precisa de conhecimentos prévios para identificar os aspectos presentes no

filme, para classificá-lo no gênero adequado, entender tanto a estrutura quanto a linguagem de um filme e por último identificar o tema, os valores morais e as características individuais dos personagens. Tanto dessa forma entendemos que na aula dois dessa pesquisa trabalhamos com a sinopse do filme que será assistido.

O uso desses conhecimentos prévios para visualizar um sentido reforça a ideia que assistir a um filme assemelha-se à leitura de um texto escrito, pois envolve diferentes níveis de leitura, de interpretação textual e de capacidade cognitiva, diferindo-se somente pelas características que cada gênero textual possui. Por outro lado, é importante observar que o filme pode perder sua primeira funcionalidade que é o entretenimento, podendo haver uma reversibilidade de funções como elucida Marcuschi (2008), ou seja, espectador assume o papel de leitor e o filme passa a ter uma função pedagógica.

Para Napolitano (2004), mesmo que o filme seja identificado como um gênero textual específico, ele o classifica como *metagêneros* na abordagem cinematográfica. Por esse motivo a leitura do filme na sala de aula não pode se reduzir ao relacioná-lo ao que foi trabalhado numa determinada disciplina ou apenas como um treinamento de leitura, é preciso refletir sobre diferentes pontos de vista que aparecer dos alunos e do próprio professor podendo ser comparado, confrontado e relacionado a outras leituras.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2004, p. 11-12)

A proposta apresentada por esse autor é bem semelhante as etapas apresentadas nessa pesquisa, porque na primeira etapa Napolitano (2004) orienta a recolher informações antes de assistir ao filme, como: o enredo, a produção, a estrutura do filme, o contexto, entre outros, para tomar nota. Na segunda etapa é o momento de passar o filme completo para os alunos na escola ou em casa e em seguida aplicar um questionário com perguntas informativas (ficha técnica, gênero, tema central e personagens) e interpretativas (conteúdo da disciplina e objetivos da atividade). Em seguida, na terceira etapa, faz a reconstituição do enredo e um trabalho sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica de acordo com o nível dos alunos. Já a quarta etapa é opcional pois é o momento que a atividade é ampliada para um

trabalho complementar sobre um ponto do filme (o tema, os valores, a mensagem principal etc.), visando conectar o conteúdo da disciplina com outras disciplinas curriculares.

Podemos tomar essa última etapa orientada pelo autor ao que propomos na última aula dessa pesquisa que é pedir para os alunos criarem suas próprias versões para apresentarem na FLID (Festival Literário da Dalva).

Em seu texto sobre as contribuições de trabalhar o filme em sala de aula, Almeida (2004) enfatiza que o cinema tem sua própria linguagem e explorá-lo apenas para ilustrar o que foi falado minimiza seu significado e todo o processo tecnológico pelo qual passou para ser reproduzido na tela. No seu ponto de vista,

no filme os significados fazem-se não só das vozes, de todos os sons e imagens que se sucedem. O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao seu término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele [...]

(ALMEIDA, 2004, p.10-

11)

O autor defende o uso do filme nas aulas, porque leva em consideração a necessidade de a escola renovar a formação de seus alunos, deixando de ser repetidora de práticas de ensinos defasados, ela precisa ser ativa na sociedade atual formando alunos críticos e cidadãos participativos. Para Almeida, “a inteligência da maior parte das pessoas está sendo formada (informada) pelos meios que produzem imagens-sons” (ALMEIDA, 2004, p.46). De acordo com ele, nós tínhamos como referencial o texto escrito que nos traz o conhecimento e nos leva a pensar e refletir, mas hoje grande parte da população tem isso através das imagens, sons, televisão e, principalmente, através do computador. É uma nova forma de aprender e de entender o mundo moderno, por isso o aluno precisa aprender a interpretar o texto audiovisual.

Com base nos pensamentos desses autores os contos fílmicos são uma fonte rica que precisam ser exploradas de forma consciente, com qualidade e em prol do desenvolvimento do aluno. A produção cinematográfica contribui significativamente no ensino aprendizagem, primeiro por ser do interesse dos alunos e presente no seu dia a dia, segundo por levá-los a reinterpretar, recontar, recriar em um novo modelo de ensino que faz a interação daquilo que já foi lido, o conto tradicional, com aquilo que será explorado de outra forma ainda não vista, o conto fílmico, o que, possivelmente, pode motivá-los a escrever.

Tecidas as considerações sobre gênero textual conto fílmico, passamos na seção seguinte ao conceito de retextualização.

3. 4. Retextualização

Nesta pesquisa, realizaremos uma reflexão sobre o processo de retextualização envolvido na proposta de produção textual desta dissertação, qual seja, retextualizar o conto fílmico (adaptação do gênero conto literário em gênero filme), para o gênero reconto.

Percebe-se que, apesar deste assunto ser novo para professores fora de atividades de formação continuada, ele passou a ganhar destaque nos estudos na década de 90, as novas gerações têm, na escola, a oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura e escrita, porque embora o termo *retextualização* não seja empregado, ele tem sido adotado nos livros didáticos como prática para o ensino de produção de textos orais e escritos.

Visto isso, temos como obra de referência - *da fala para a escrita: atividades de retextualização* – em que Marcuschi (2010, p.75) introduz o termo e analisa algumas atividades de transformação de gêneros orais em gêneros escritos.

Em seu ponto de vista *retextualização* é um processo de transformação de um *texto-base* em *texto-alvo*. E tais atividades implicam operações de transformação que caracterizam o processo de retextualização.

I – Operações que seguem **regras de regularização e idealização** (abrangem as operações 1-4) e se fundam nas estratégias de eliminação e inserção. Ainda não se introduz, nesses casos, uma transformação propriamente, ficando-se nas regras de editoração no sentido de Taylor & Cameron (1987);

II – Operações que seguem **regras de transformação** (abrangem as operações 5-9 e as operações especiais) e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São propriamente as que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 74. (Grifos do autor).

Para esclarecer, essas operações de um a nove estão presentes no modelo heurístico criado pelo autor que diz:

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (<i>estratégia de eliminação</i> baseada na idealização linguística)
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (<i>estratégia de inserção</i> em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)
3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (<i>estratégia de eliminação</i> para uma condensação linguística)

4ª operação	Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (<i>estratégia de inserção</i>)
5ª operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (<i>estratégia de reformulação objetivando explicitude</i>).
6ª operação	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (<i>estratégia de reconstrução em função de norma escrita</i>).
7ª operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (<i>estratégia de substituição</i> visando a uma maior formalidade).
8ª operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (<i>estratégia de estruturação argumentativa</i>).
9ª operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (<i>estratégia de condensação</i>).

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75. (Grifos do autor).

Como podemos observar, o autor opta por um conceito mais amplo do termo *retextualização*, o considera como uma transformação mais profunda no texto-base. Tanto que já no próprio título de seu livro, ele revela a sua proposta de mudança do texto oral para o escrito, fato este não estudado antes por outros pesquisadores.

Nessa amplitude, Marcuschi (2001) considera a existência de outras possibilidades de *retextualização*, defendendo a passagem de textos orais para textos escritos, de textos orais para textos orais, de textos escritos para textos orais e de textos escritos para textos escritos. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização
1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Escrita (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 48

Sob a ótica da retextualização, Marcuschi explora diferentes gêneros textuais e esclarece que as atividades de retextualização estão presentes em nossa vida diária, são rotinas que praticamos naturalmente: “lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2000, p. 48).

A exposição oral de uma aula, por exemplo, é orientada por textos escritos na maioria das vezes. Por outro lado, o relato escrito pode ser produto da *retextualização* de um filme, no caso, um relato fílmico. Com isso, a oralidade e a escrita podem interagir como duas práticas codependentes no processo de retextualização.

Observa-se isso quando o autor antes afirma que os gêneros orais e escritos interagem em uma mesma esfera discursiva, pois eles se complementam entre si, inseridos em um “continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2001, p.37). Ou seja, não são dicotômicas, como tradicionalmente se pensava.

A não-dicotomia entre o oral e o escrito é perceptível em gêneros orais, como é o caso do relato fílmico, gênero abordado nesta pesquisa. Assim, neste trabalho não se considera a concepção stricto sensu de oralidade, com todas as suas características. No caso do filme, os diálogos são construídos (escritos) e interpretados (falados), não ocorrendo em uma situação real de uso.

À luz dessas considerações, pode-se concordar com Dell’Isola (2011) que a atividade de *retextualização* mostra-se eficiente e associa-se à urgência de se desenvolverem novos trabalhos educacionais com diversos textos relativos à linguagem e ao seu uso no ensino de língua portuguesa.

Em outras palavras, a *retextualização* leva o docente a compreender que ensinar a produzir textos é uma forma de incluir o aluno nas práticas sociais de uso da língua, e a enxergar as possibilidades de ampliação de sua competência discursiva.

Mas a autora faz uma crítica às diretrizes que orientam os professores quanto à prática de *retextualização*:

Não são muitas as diretrizes voltadas para a condução de atividades que levem à transposição de um texto em outro. Como exigir dos professores o trabalho com a retextualização, sem estabelecermos parâmetros que os orientem a conduzir atividades dessa natureza?

(DELL’ISOLA, 2011, p.

2)

Em contraposição à Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) apresenta seus estudos com um foco de discussão voltado à retextualização de texto escrito para o texto escrito. Conforme o título do seu livro *Retextualização de gêneros escritos*. Outrossim, a autora defende que “Retextualização é a refacção ou reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36).

Percebe-se que sua definição difere da de Marcuschi (2001) e Matencio (2002), pois ambos salientam que retextualização não é reescrita, porque reescrever é elaborar uma nova versão do mesmo texto, desconsiderando as transformações mais profundas do texto-base apresentadas mais acima.

Sabemos que tanto a *retextualização* quanto a *reescrita* produzem um novo texto, a diferença está nos desdobramentos do texto-base e se irá manter ou não os objetivos da situação comunicativa. Nesse sentido, Benfica (2014) nos ajuda a refletir sobre as discordâncias e aproximações entre os processos de retextualização e de reescrita:

Retextualização, revisão e reescrita são processos distintos. Enquanto o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. (BENFICA, 2014, p. 102)

A questão é, já que cada pesquisador adota a sua própria concepção conforme as suas convicções, o que realmente importa é como vamos colocar em práticas as atividades de retextualização/reescrita em sala de aula. Conforme em *Retextualização de gêneros escritos*, Dell’Isola (2007) ressalta a importância da retextualização no ensino de gêneros voltada à escrita em sala de aula e que favoreça o funcionamento e a importância da linguagem produzida no ambiente escolar, além de apresentar experiências didáticas de retextualização de diversos gêneros para exemplificar o processo.

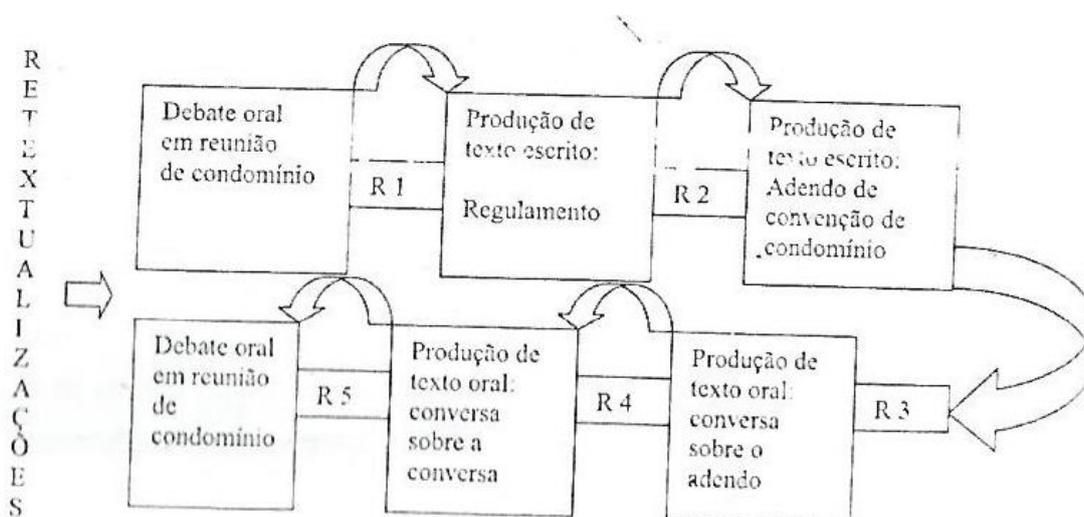
Como a autora explicita “A retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (2007, p. 36). Logo, o trabalho com a atividade de retextualização em sala de aula não pode negligenciar a função sociocomunicativa do gênero.

Conforme defende Dell’Isola (2009), ela apresenta uma proposta que “busca concretizar, pelo menos em parte, a divulgação da teoria dos gêneros e a aplicação de operações de retextualização, com a finalidade de contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua”. Por isso, não “ensinamos” a *língua*. Ensinamos *usos da língua*. (2007, p. 15, grifos da autora).

Dell’Isola (2007) postula que no processo de retextualização é importante criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. As operações envolvidas nesse processo permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual (DELL’ISOLA, 2007), proporcionando uma posição ativa (de agente) na atividade de comunicação.

Semelhante ao que defende Marcuschi (2001), Dell 'Isola (2007) acrescenta que a retextualização, além de ser uma atividade comum do nosso dia a dia, ocorre de forma bastante diversificada.

Para melhor compreensão, é reproduzido o esquema elaborado pela pesquisadora, no qual ela cita diversas situações em que o mesmo conteúdo é retextualizado em diferentes práticas de uso da língua. No esquema, cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala. (DELL 'ISOLA, 2007, p.37)



Fonte: DELL 'ISOLA, Regina. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.37.

Como demonstramos no início deste capítulo, a *retextualização* é uma atividade que executamos, constantemente, em nosso dia a dia com o outro. Quando narramos uma situação ocorrida em nosso trabalho com o outro, pessoalmente ou por texto escrito, estamos retextualizando um fato em um relato.

Nesse sentido, vale ressaltar que as propostas textuais desta pesquisa valorizam como a linguagem funciona socialmente. Assim, sendo trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e autoavaliação textual possuem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de retextualização, evitando com isso, a tradicional prática de redação escolar. Tendo em vista as considerações de Marcuschi (2003) e Dell'Isola (2007), sobretudo desta autora, passaremos a seção seguinte, em que especificaremos a trajetória de retextualização mais específica deste trabalho.

3. 4. 1 Retextualização do Conto Fílmico para Reconto

A retextualização do conto fílmico para o reconto pessoal escrito requer que o aluno tome uma série de decisões que, no dizer de Marcuschi (2003), nem sempre são fáceis para o aprendiz, principalmente porque, para retextualizar é preciso compreender o texto-base (reconto em filme de animação), apresentação de cenas visuais e orais fictícias, que será produzido no reconto escrito.

Por isso, para a produção do novo texto devemos nos atentar para o funcionamento discursivo do gênero reconto que nessa dissertação será produto da esfera filme ou da esfera animação, apresentando em sua estrutura características específicas que estão associadas às suas funções.

Mas há uma diversidade nessas características específicas que nos faz refletir a relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, porque sabemos que há gêneros vinculados apenas na modalidade oral, assim como há gêneros que são só vinculados na modalidade escrita. Como é o caso do reconto de fadas em filme, que originalmente foi produzido na modalidade escrita, mas é apenas vinculado na modalidade oral. E visual, é claro.

Desse modo “é bom ter cautela com a ideia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza.” (MARCUSCHI, 2003, p. 14)

Além disso, considera-se que os gêneros são padrões que organizam nossas ações sociocomunicativas, que eles “emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” como assevera Bazerman (2005). O funcionamento discursivo do gênero conto fílmico e do gênero reconto, modalidades em análise, deve levar em conta o uso da linguagem em situações comunicativas, considerando as funções e os contextos sociais de produção e circulação dos textos envolvidos na atividade, tanto de produção textual oral quanto de produção textual escrita.

As observações teóricas expostas e as operações envolvidas no processo da retextualização, conforme Dell’Isola (2007), apontam para a realização de um movimento que a princípio engloba a organização das informações no texto (eliminação, reorganização e acréscimo de informações), a seleção lexical mais apropriada para a situação, e formulação do texto, depois a construção dos modos de referência.

Quanto às operações textuais, é preciso considerar o tipo de texto e observar as construções dos tipos textuais que possam advir, além de analisar as sequências linguísticas mais adequadas para o gênero textual reconto escrito, se predominam sequências narrativas, descritivas, expositivas, e por último, aspectos discursivos, que rememoram o momento da interação do qual o texto foi gerado. No caso do reconto fílmico, trata-se do tempo, do lugar, dos personagens envolvidos, de seus papéis sociais na história, das vozes enunciativas envolvidas que desencadearão nas modalizações segundo Bronckart (1999).

Considerando que as atividades de retextualização não são mecânicas, o ensino em sala de aula da presente pesquisa está planejado em etapas, de modo que o aprendiz possa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos.

Em primeiro, o gênero textual reconto, depois, o gênero reconto escrito em categorias narrativas e na última etapa, a produção final do reconto do conto fílmico. Mas isto somente depois de esmiuçar as diversas características específicas do gênero conto fílmico.

No dizer de Bazerman (2005), as produções partem de um propósito comunicativo, o que exigirá do produtor o domínio de um conjunto de competências e habilidades que incluem, desde o conhecimento do gênero mais adequado à situação comunicativa, às escolhas linguísticas e discursivas implicadas na produção do gênero em questão.

Trata-se, portanto, de ensinar português para o uso social do aprendiz, como afirma Dell'Isola, “ensinar português é preparar nossos alunos tanto para lidar com diversas linguagens quanto para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social” (2012, p.36). Ou seja, entende-se que ensinar a produzir textos é uma forma de inserir o aluno nas práticas sociais de uso da língua.

E continua a autora, porque “Aprender português é aprimorar a capacidade de expressão nessa língua” (DELL'ISOLA, 2012, p.36), é a ampliação da sua competência discursiva e aprender agir discursivamente em situações novas.

Por esse motivo, o processo de retextualização se apresenta como uma das diversas possibilidades de se trabalhar o ensino da produção de texto de modo a tornar essa tarefa proficiente.

Concluídas as considerações sobre retextualização nesta seção, passaremos para a seção seguinte na qual pretendemos caracterizar o gênero textual reconto.

3. 5. O gênero textual reconto

Tendo como base a abordagem teórica de Bronckart (1999), Giasson (1993) e Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) passaremos a caracterizar o gênero textual reconto.

O reconto começa na Educação Infantil quando as crianças ainda sem dominarem a linguagem verbal escrita, são capazes de recontar histórias ouvidas tanto pelo professor quanto pela família, elas dramatizam, mudam o final da história, entre outras ações. Tanto assim é que uma das habilidades desenvolvida por essa etapa é de “Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.”⁷ (BRASIL,2018) pertencente ao Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Em síntese, em acordo com os PCN, das aprendizagens espera-se que a criança siga para o Ensino Fundamental sabendo

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

(BRASIL, 2018, p. 53)

Acreditamos que as crianças, intuitivamente, internalizam as narrativas orais, sua estrutura e que, com isso, ampliam suas competências linguístico-discursivas. Assim, através da oralidade, crianças de 3 a 6 anos são capazes de recontar as histórias que ouviram e de acrescentar partes de acordo com as suas personalidades.

Todavia, essa vivência oral não envolve estratégias pedagógicas para desenvolver o gênero textual em questão por escrito, por isso o reconto oral do gênero conto de fadas apresenta-se como uma estratégia inicial para a produção de sua versão final escrita.

Nesse contexto, consideramos, inicialmente, reconto na percepção de Giasson (1993) ao afirmar que “o reconto consiste na leitura de uma história por parte do aluno e posterior narração por palavras próprias. [...] os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história”, ou seja, recontos são textos resultantes da reconstrução de uma história ou conto já existente. Dessa forma, o reconto não é uma simples repetição do texto lido pelo aluno.

Dito isso, é necessário juntamente com os alunos desenvolver “uma motivação pessoal e comunicativa com a criação de situações de escrita significativas que levem à prática do reconto para além do simples ato de contar de novo” como explicam as autoras Costa, Vasconcelos e Sousa (2010). O reconto escrito é uma estratégia que abre um leque para

⁷ (EIO3EF04), BRASIL, 2018, p.47.

diversas aprendizagens, como de “registos discursivos alheios” e “de estratégias comunicativas desconhecidas”.

Quanto à execução de um reconto, é fundamental que o aluno seja capaz de selecionar, reorganizar e reutilizar a informação fornecida no seu próprio reconto. Por isso, esse trabalho em sala de aula deve levar o aluno a conhecer as características, as propriedades e a estrutura do gênero de tipo narrativo, percebendo a sucessão de acontecimentos, suas respectivas consequências cronológicas e o lugar da narrativa, assim observar a relevância de uns episódios em detrimento de outros.

Salienta-se que o reconto escrito deve ser desenvolvido junto dos alunos através de uma história narrativa com uma sequência lógica e coerente, com poucos detalhes em relação aos personagens e na descrição do espaço onde ocorre a ação para não dificultar o entendimento dos alunos, já que eles terão que observar muitos elementos antes não pertinentes.

Segundo Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), para trabalhar a técnica de reconto, o aluno deverá privilegiar a sequência dos acontecimentos, não observando muitos detalhes na caracterização das personagens ou na descrição dos espaços. Sendo assim, ele terá espaço para preencher e reelaborar o conto com inferências pessoais, da forma que entendeu e consequentemente tendo um novo conto como produto. Para tanto, deve realizar uma série de ações como:

reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida; identificar personagens e atribuir-lhes níveis de importância; imaginar cenários, através de indicadores de espaço; descobrir o fio narrativo e indicadores de avanço; captar a linha do tempo e possíveis digressões; identificar pausas na sequência narrativa; descobrir relações de causalidade entre acontecimentos; ler nas entrelinhas e fazer inferências; trabalhar a informação do texto (suprimir, comprimir, expandir); apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos; fazer da história sua, acrescentando-lhe algo de pessoal; memorizar histórias.

(COSTA, VASCONCELOS e SOUSA, 2010, p.

113)

As pesquisadoras consideram em seu livro “Muitas ideias, um mar de palavras: proposta para o ensino da escrita.” (2010) que um reconto escrito deve abranger alguns fatores como acessibilidade, oportunidade, sequência temporal e causal, economia de detalhes, ausência de descrições, implausibilidade, discurso e estrutura repetitiva para assim poder trabalhá-lo em sala de aula. Isto proporciona aos alunos não só uma narrativa simples, linear, com uma abordagem atual e de interesse deles, mas também uma economia de detalhes por parte do narrador, ou seja, citações diretas, objetivas com poucas pausas para descrição

suscita a imaginação do aluno. O fator da implausibilidade refere-se à articulação existente entre a ficção e a realidade, o que capta a atenção do aluno. O discurso e estrutura repetitiva remete para a sucessão e resolução de problemas ao longo da história (Costa, Vasconcelos e Sousa, 2010, p. 116).

Em outras palavras, os recontos, como qualquer outro texto, são unidades de sentido que se caracterizam por formar um todo coerente com início, meio e fim. Segundo Bronckart (1999), os textos são organizados por uma arquitetura interna composta por três níveis superpostos e interativos, denominada “folhado textual”. Os três níveis do folhado textual são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Nos pautamos para essa pesquisa na infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart (1999) é constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, incluindo o modo de articulação entre eles, bem como pelas sequências textuais. O plano geral do texto refere-se à organização global do conteúdo temático podendo ser identificado no momento de leitura e apresentado de forma codificada numa espécie de resumo.

De acordo com Bronckart (1996), a noção de sequência determina as formas de planificação de linguagem que são construídas no interior do plano geral do texto. Esse plano geral é composto por textos de recontos organizados em sequências narrativas que apresentam acontecimentos num determinado tempo e numa ordem lógica. Logo, para o autor, só teremos uma sequência narrativa se a história for contada envolvendo os personagens em acontecimentos organizados de forma sucessiva e cuja organização seja sustentada por um processo de intriga. Assim, o plano geral consiste em selecionar e organizar os acontecimentos para formar um todo, ou melhor, uma história completa com início, meio e fim.

Na prática, quando trabalhamos esse gênero na sala de aula temos duas vertentes que convergem no final: em uma proporcionamos aos alunos a apropriação de novos recursos linguísticos e discursivos, através de estratégias de comunicação e trocas de conhecimentos e, na outra, proporcionamos a eles o prazer através da criação própria do seu reconto. No fim, eles descobrirão que recontar não é repetir, mas reelaborar uma história, fazendo-a sua.

Nesse contexto, podemos observar que essa pesquisa apresenta diferentes funções durante todo o processo de ensino aprendizagem, pois na primeira etapa o professor é o emissor e o aluno é o destinatário, na segunda etapa o aluno assume a função de emissor e o professor assume a função de destinatário. Nas etapas ulteriores de aula, as funções de

emissor e de destinatário podem ser assumidas pelos próprios alunos, no plano da interação de uns com outros.

Enfatiza-se que o desenvolvimento das atividades de reconto seja contínuo e progressivo para ajudar os alunos na reelaboração de seus recontos. Por isso, sugerimos criar fichas de leitura, para que o aluno esboce os aspectos relevantes e pertinentes da narrativa para consolidar em seu texto final. Por outro lado, também é necessário dar espaço ao aluno para que possa escrever de acordo com a sua imaginação.

Em suma, o reconto é um gênero que contribui significativamente na compreensão da narrativa porque permite que os alunos se apropriem das características da estrutura da narrativa assim como também permite ampliar o repertório linguístico e desenvolver a confiança e fluência na produção escrita. De acordo com as palavras Giasson (1993):

o reconto é importante no ensino da narrativa, uma vez que é utilizado na intervenção da compreensão dos textos e é uma técnica que auxilia os alunos não só na compreensão como ainda na retenção de informação do texto para posterior reescrita de uma história, auxiliando o aluno na apreensão da estrutura da sequência do texto narrativo.

(GIASSON, 1993, p. 149)

Desenvolvidas e fundamentadas as considerações teóricas do gênero textual reconto, apresentaremos, na seção a seguir, a proposta metodológica de ensino-aprendizagem desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

4. 1. Objetivo Geral

As propostas dessa pesquisa promovem uma lista de objetivos, mas todos apontam para o objetivo geral de utilizar o gênero textual conto de fadas como recurso de aprendizagem para formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para isso, usam-se contos de fadas tradicionais, filmes de recontos da Disney e filmes infantis de reconto em geral.

Preconizam-se os estudos inerentes à produção de textos escritos, como o processo da retextualização e as etapas da pré-leitura, da leitura e pós-leituras.

Tendo como base a abordagem teórica de Marcuschi (2003; 2010), Dell’Isola (2007; 2009), Bronckart (1999), Bazerman (2005), Antunes (2007), Bakhtin (1992), Travaglia (2003) Swales (1993), Bathia (1993), Miller (1994), Koch e Elias (2008), Dionísio, Machado e Bezerra (2002; 2008; 2010), direcionamos as atividades de produção de texto, para que possibilitem o desenvolvimento da competência narrativa em diferentes contextos e gêneros textuais que possam surgir.

A presente dissertação, embasada no gênero textual conto de fadas, visa promover um real aprendizado durante o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno maior interação com a proposta pedagógica de ensino desta pesquisa, vindo a se tornar produtor de conhecimento e não simples receptor de informação.

Antes, contudo, é preciso que compreendamos os gêneros textuais como ferramentas de ação social. Como afirmam os autores Miller (1984) e Bazerman (2006) “esses gêneros são meios para a *ação social* executada pelos indivíduos que os produzem”.

Sistematizando as questões acerca do gênero textual conto de fadas, os autores Schneider e Torossian (2009), consideram este gênero como meio e instrumento para o enfrentamento de situações clínicas e psicológicas vivenciadas por crianças e adolescentes:

Bettelheim (2002) afirma que os contos de fadas retratam a dicotomia entre bem e mal, sendo estes presentes e relacionados a valores morais e éticos:

Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo

(BETTELHEIM, 2002, p. 7).

Nesse sentido, há adequação do gênero textual escolhido ao educando, pois é possível aproximar o aluno das atividades propostas na pesquisa por meio do conto de fadas, incentivando a sua aprendizagem, ampliando a sua capacidade de interpretação e promovendo a prática da leitura e da produção textual, ou seja, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao processo da retextualização, trata-se de uma estratégia indispensável de produção textual, pois o trabalho de produção textual explora os diferentes gêneros textuais como fonte de estímulo para refletir e agir sobre a linguagem no plano da formulação e reformulação, conforme afirma Marcuschi (2001).

Assim, defendemos com Marcuschi (2001, p. 141) a importância de buscar compreender a concepção de gênero, que dá suporte às propostas de produção de texto a partir de atividade de retextualização, pois os manuais escolares precisam contribuir como instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem.

A realidade da sala de aula pede uma proposta de atividade que aponte caminhos para melhorar a prática da leitura e escrita na escola e que levem os educandos a adquirir um melhor domínio dos gêneros textuais.

A partir dessa concepção, as atividades foram elaboradas nessa pesquisa propositiva.

4. 2. Objetivos Específicos

O objetivo geral de desenvolver a habilidade de produção textual proficiente do aluno integra um conjunto de objetivos específicos considerados necessários para uma produção textual proficiente. De forma clara e objetiva, os alunos devem:

- Compreender e identificar o tipo textual narrativo, descritivo e expositivo;
- categorizar os elementos da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho;
- Trabalhar a retextualização do gênero conto fílmico (adaptação do gênero conto literário em gênero filme), para o gênero reconto;
- Desenvolver a escrita de elementos coesivos para uma escrita coerente;
- Compreender e narrar fatos, acontecimentos ou ações de personagens em um determinado tempo e espaço;
- Compreender causa e consequência;
- Entender o processo de produção textual coletiva, como um processo coletivo de construção do conhecimento;
- Fazer rascunhos e revisar os seus textos quantas vezes forem necessárias;
- Utilizar de recursos do sistema de pontuação;

- Desenvolver a autonomia escrita;
- Ampliar os recursos coesivos, o léxico adequado, as regras de ortografia e acentuação e os conteúdos referente à gramática.

Os objetivos gerais e específicos serão a base para as atividades pedagógicas dessa pesquisa propositiva, pois como professores de língua portuguesa, temos o compromisso social de desenvolver a habilidade de escrita dos nossos alunos para que eles possam exercer sua cidadania, desempenhando o papel de sujeito ativo.

Salienta-se que, para desenvolver a metodologia apresentada no 4.4, nos baseamos na teoria que advém da concepção de retextualização descrita em Dell'Isola (2001), pois consideramos as suas três variáveis no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Em adição as etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013).

4. 3. Hipótese

Expostos os objetivos que orientam esta pesquisa, explicitamos a seguir o trabalho pedagógico anteriormente feito por esta docente e que leva a alcançar o objetivo esperado das aulas do capítulo cinco.

A hipótese que orienta esta pesquisa advém da análise da produção de textos escritos por alunos do 4º ano do ano 2020, que apresentavam as mesmas dificuldades de variados alunos ano após ano.

Entre tais dificuldades, destacam-se a dificuldade de escrever as partes inerentes do tipo textual narrativo, de construir sequências cronológicas, de manter a lógica entre causa e consequência, de produzir textos escritos com coesão e coerência, além do desconhecimento dos sinais de pontuação e ter seu uso quase nulo.

A metodologia pedagógica que é apresentada nos subcapítulos a seguir é similar a proposta metodológica apresentada nesta pesquisa, que visa melhorar a produção escrita de tipo textual narrativo dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental.

Foram examinados sete textos escritos por cada aluno durante o trabalho pedagógico feito com os 32 alunos da turma 1402/2020 – 1502/2021⁸, totalizando 224 produções.

Diante disso, selecionamos três textos produzidos pela mesma aluna em diferentes etapas para apresentação neste subcapítulo, sendo a primeira uma produção diagnóstica baseada em uma proposta de interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa); a segunda uma retextualização do gênero conto fílmico para o gênero conto de fadas de versão própria, após ter trabalhado as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (reconto do conto fílmico *Deu a louca na Chapeuzinho*); e a terceira uma narrativa avaliativa da rede em primeira pessoa, após ter novamente trabalhado as atividades similares dessa pesquisa, apresentando as habilidades alcançadas pela a referida aluna. Vale ressaltar que a escolha dessa aluna não foi aleatória, muito pelo contrário, ela não teve medo do novo e abraçou todo o desafio apresentado a ela como meio de progressão e aprimoramento de seu conhecimento. Observe-se a seguir:

4.3.1 Primeira Etapa

Nessa etapa, logo depois do carnaval de 2020, todos os alunos do quarto ano receberam uma folha com uma Tirinha da Turma da Mônica e foi solicitado que narrassem os acontecimentos dos quadrinhos com início, meio e fim, em 10 a 15 linhas. O objetivo dessa atividade era de conhecer o nível de conhecimento de cada aluno já adquirido do ano anterior e saber onde o docente deveria atuar.

⁸ Devido à pandemia em 2020, o trabalho pedagógico parou e foi retomado com os mesmos alunos no ano seguinte.

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



a Sereia
- a magali planejou o plano perfeito
para a barigimna dela ela veio divaga
simho ela espera alguns segundos e viu
- A amiga tomou o maior
susto da vida dela imensa
isagerei - você tá bem
- que você tá
ai em cima da árvore
pode medir as maçã
Por favor mãe.

Fonte: Diagnose produzida pelos professores regentes do 4º ano, em março de 2020.

Observa-se que a aluna, nessa produção textual escrita, fragmentou o texto em 3 parágrafos para representar cada quadrinho da tirinha e representar o início, meio e fim da sequência. Mas, ao fazer isso, não apresentou os personagens da história, não descreveu o lugar da história, como se espera numa situação inicial.

No meio, apresentou o conflito gerador como o susto que uma das personagens sofreu, respeitando a causa e consequência da ação, mas a falta de elementos coesivos e pontuações adequadas interferem na coerência narrativa.

No desfecho, ela descreve o cenário, mas a falta novamente da pontuação adequada para um diálogo prejudica a conclusão.

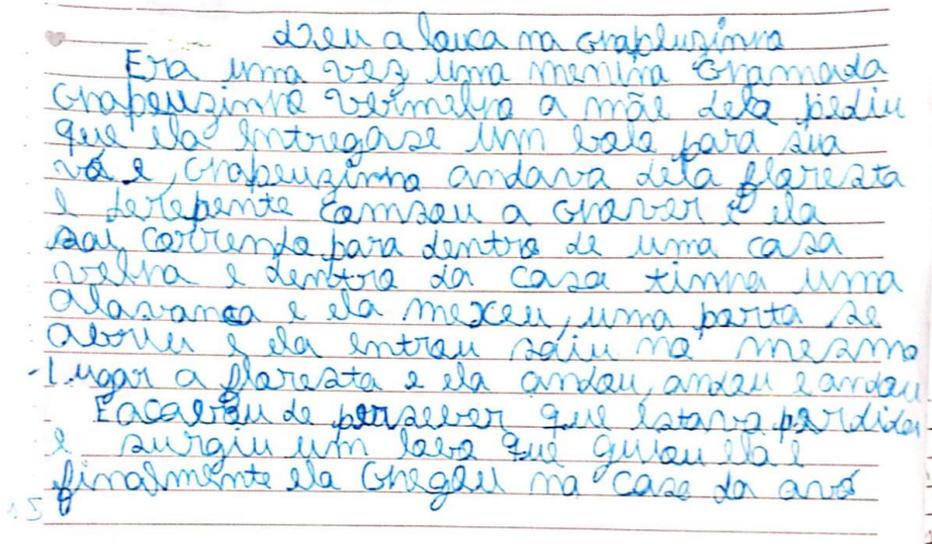
Por fim, compreende-se que o último quadrinho da tirinha apresenta além do desfecho o clímax pois a Mônica está em cima da árvore, com isso vale pontuar que a aluna, mesmo com uma escrita coloquial e sem pontuação, descreve uma emoção ao expressar “nossa exagerei você tá bem”.

4.3.2 Segunda Etapa

Essa etapa se iniciou em 2021 com as atividades de pré-leitura na modalidade online: os alunos faziam as atividades do livro Crescer de Língua Portuguesa em casa e os professores explicavam e corrigiam as páginas, nelas suas autoras, Correa e Moreira, trabalhavam com a versão *Bonezinho Vermelho* de Flávio de Souza no contexto das etapas de pré-leitura, leitura e de pós-leitura.

Logo depois, em maio do mesmo ano, as aulas presenciais retornaram, com isso esta docente apresentou o filme *Deu a louca na Chapeuzinho* de 2005, facilmente encontrado no YouTube, retomando assim com as etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura.

Em agosto de 2021, foi solicitado que os alunos fizessem o reconto de *Chapeuzinho Vermelho* com a sua própria versão.



Deu a louca na Chapeuzinho
Era uma vez uma menina chamada
Chapeuzinho Vermelho a mãe dela pediu
que ela entregasse um bolo para sua
vó e Chapeuzinho andava dela floresta
e de repente tomou a charret e ela
sai correndo para dentro de uma casa
velha e dentro da casa tinha uma
alavanca e ela mexeu, uma porta se
abriu e ela entrou saiu no mesmo
- lugar a floresta e ela andou, andou e andou
Ficou de pensar que estava perdida
e surgiu um lobo que guiou ela e
finalmente ela chegou na casa da avó

Fonte: Segunda produção textual da mesma aluna em 2021, após ter trabalhado as atividades de pré-leitura (online durante a pandemia), de leitura (presencial) e de pós-leitura (presencial) - a atividade de pós-leitura é a retextualização do gênero conto fílmico para o gênero reconto.

A produção acima é uma versão própria da aluna do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. Nota-se que após de ter trabalhado as etapas de leitura e a retextualização, a educanda apresentou todas os elementos da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho, acrescentando até um segundo conflito e de forma objetiva.

Por outro lado, percebe-se o uso inadequado de elementos coesivos e quase imperceptível o uso das pontuações, mas mesmo diante dessas questões, a aluna escreveu uma narrativa mais coerente em contraponto com a primeira.

Desse modo, como o objetivo é alcançar uma produção textual proficiente dos alunos, repetiu-se todo o processo do trabalho pedagógico, porém, dessa vez, através do Conto de fadas tradicional de *A Bela Adormecida* e o conto fílmico *Malévola*.

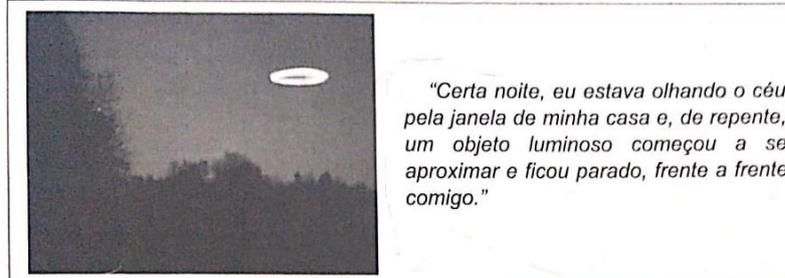
4.3.3 Terceira etapa

O objetivo dessa etapa é observar o resultado do projeto realizado através da avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro. Analisar tudo que o aluno progrediu e o que ainda pode ser desenvolvido na sua produção escrita.

Observa-se abaixo a temática da produção textual escrita do terceiro bimestre da Rede Municipal de 2021, seu comando e orientações.

PRODUÇÃO DE TEXTO

(E05000517) **Observe a imagem e leia o texto abaixo.**



Disponível em: <<https://bit.ly/3IAe3Mr>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

Escreva uma história com base nessa imagem e nesse texto, imaginando que você é o narrador, ou seja, a pessoa que está contando a aventura. Não se esqueça de contar tudo o que você viu e fez durante esse passeio.

ORIENTAÇÕES

- O texto deverá ser produzido no Cartão de Resposta a seguir. **NÃO DESTAQUE O CARTÃO DE RESPOSTA.**
- Caso opte por utilizar o rascunho, faça na Folha de Rascunho destinada para essa finalidade.
- Seu texto deverá ter, no máximo, 30 (trinta) linhas escritas.
- O texto com até 5 (cinco) linhas escritas será considerado **INSUFICIENTE**.
- Apresente um título ao seu texto.
- O texto deve ser escrito com **LETRA LEGÍVEL, SEM RASURAS**, utilizando-se **CANETA DE TINTA AZUL ou PRETA**, dentro do **ESPAÇO** delimitado para a escrita dele.

Agora, apresenta-se a seguir a produção textual escrita pela aluna em questão:

01 O disco estilhaçou.

02 Certa noite, eu estava olhando o céu pela

03 janela de minha casa e de repente, um objeto

04 luminoso que parecia ser um disco voou

05 que foi se aproximando, então eu fui olhar

06 quando fui de minha casa, o disco estava

07 bem acima de mim.

08 A luz aumentou e vi uma coisa

09 descer do disco, eu fiquei muito assustado

10 por que ficou parado, de repente um alien

11 apareceu no meio da luz e me deu tchau. Eu

12 fui correndo e ele veio atrás de mim fiquei sem

13 escapatória.

14 O alien chegou perto de mim e tirou a

15 própria calça e disse: "oi!"

16 O susto foi grande e descobri que não

17 era um alien, mas sim meu irmão Roberto

18 que respondeu me goar.

19 - Desculpa mãe, sabia que iria te

20 a sustar tanto assim. Disse Roberto.

21 Eu disse: "aj meu coração que susto, te desculpo

22 sim, mas que era para que fazer eu mandar

23 por um dia inteiro.

24 - Roberto disse: "isso é moleza pra mim!"

25

É notória a progressão escrita da aluna, ela paragrafou corretamente os elementos da narrativa, usou variados elementos coesivos e sinais de pontuação, ampliou o repertório linguístico e serviu-se de sua imaginação ao criar o desfecho, sem bloqueios ou restrições.

No escopo, a pesquisa se iniciou em março de 2020, teve uma pausa devido à pandemia, retornou em 2021, no mês de março, inicialmente online e depois na modalidade presencial, e teve a sua conclusão em setembro de 2021. Com isso, a pesquisa propriamente dita teve a duração de 6 meses.

Contudo, o trabalho desenvolvido com eles ofereceu claros indícios de melhorias significativas, por isso pensamos na necessidade de se propor mais práticas significativas em sala de aula, através do contato com o gênero conto de fadas e o gênero do conto fílmico, proporcionando ao aluno atividades de retextualização que os levem a refletir sobre a própria produção textual.

Diante desse cenário, surgiram algumas premissas e indagações:

- a) é necessário o envolvimento do aluno no processo de construção da escrita, buscando desenvolver não apenas um reconto, mas uma escrita significativa;

- b) torna-se essencial apresentar aos alunos variados gêneros de tipo textual narrativo e levá-los a perceber que em cada gênero há tipos textuais predominantes e secundários.
- c) mostrar ao discente que a leitura e a escrita são formas de interação (leitor – texto – escritor);
- d) a reflexão juntamente com o aluno, sobre as formas em que os textos orais e escritos se apresentam, ajudam a esclarecer as transformações de um gênero em outro (retextualização), garantindo um melhor domínio dos gêneros textuais bem como a sua produção.
- e) a construção do conhecimento e a sua apropriação estão relacionados ao processo da retextualização?
- f) os gêneros textuais estão adequados ao perfil dessa turma?
- g) o trabalho proposto poderá realizar-se novamente nos próximos anos e até em outros anos de escolaridade?
- h) as atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura estão em comunhão com a atividade de retextualização?
- i) todas as propostas pedagógicas estão adequadas ao contexto social da turma?
- j) a atividade de retextualização realmente leva o aprendiz a ter um melhor domínio dos gêneros textuais?

Assim, a partir dessas premissas e questionamentos, buscamos embasamentos que pudessem aprofundar nossos próprios conhecimentos pedagógicos sobre os gêneros textuais e produção de texto.

Costa Val (2001: 102) defende que “há um papel importante a ser cumprido pelo professor de português, na criação de oportunidades de exercício efetivo da leitura e da escrita e na orientação de reflexões sistemáticas sobre os recursos composicionais e expressivos mais usuais nos gêneros discursivos escritos”.

Com essa reflexão, entendemos que a retextualização propicia aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimento, pois os estudantes desenvolvem a capacidade de aprimorar seus conhecimentos prévios e de agregar os conhecimentos que as atividades geram.

Assim, justifica-se a aplicabilidade dessa pesquisa, que pretende investigar ou apontar que a atividade de retextualização pode levar os alunos a adquirirem um melhor domínio dos

gêneros textuais e conseqüentemente a produzir textos mais elaborados. Para melhor observação, selecionamos dois textos produzidos por sete alunos conforme os anexos D, E, F, G, H, I e J. Sendo o primeiro texto uma produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa) e o segundo texto uma narrativa avaliativa da rede em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021, após ter trabalhado as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (retextualização). Observe-se no anexo D a proposta da produção textual avaliativa da rede e nos demais anexos apenas as produções dos alunos selecionados.

Em síntese, espera-se que a prática da retextualização do conto fílmico para o reconto seja um recurso emancipatório e não de restrição, tradicional e insuficiente, como vem ocorrendo ao longo da nossa atividade escolar.

Em seguida, pretendemos explicar quais orientações específicas norteiam a elaboração das atividades.

4. 4. Metodologia Didática

Por acreditar que todo aluno já tenha tido contato com algum conto de fadas tanto oral quanto escrito, vemos a aula de português como uma extensão do conhecimento prévio do aluno.

Nesse contexto, elegemos o conto de fadas como elemento basilar da proposta e desenvolvimento das atividades em sala de aula. Visando, então, desenvolver a habilidade de identificar os elementos da narrativa, sua estrutura e de produzir uma narrativa escrita proficiente.

Esta docente propõe atividades para que o aluno entre em contato com a narrativa através do filme da Disney e de filmes infantis de recontos em geral, os quais circulam no âmbito familiar e escolar do aprendiz. Conforme orientam Pereira et al. (2006. p. 29), “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”. Isto porque trabalhar apenas a leitura dos contos com os alunos se tornou uma didática ineficiente, não faz sentido esperar que eles somente com a leitura identifiquem os elementos da narrativa e que ainda criem produções textuais escritas com tais elementos.

Com isso, concordamos com Corrêa (2006), que enfatiza as várias propostas de se trabalhar o texto em sala de aula, desde a leitura até a produção escrita, “produção, circulação e a recepção desses textos em contextos que se aproximem de práticas sociais de leitura e escrita e não de meras práticas escolares com o intuito de passar de ano.” (CORRÊA, 2006, p. 12).

Sem ter a pretensão de ditar modelos e sim de propor novos caminhos didáticos para a importante tarefa de produção de textos escritos em sala de aula, desenvolvemos as atividades de pré-leitura, de leitura e de pós leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013).

As atividades de pré-leitura propõem a ativação do conhecimento prévio do aluno e levantam hipóteses no texto que ainda será lido. As atividades de leitura estão relacionadas ao texto propriamente dito, a partir do qual se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências. As atividades de pós-leitura propõem uma extensão do texto, relacionando o texto a outros textos.

As autoras citam as atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais defendidas por Silva (1992):

Atividades pré-textuais	Enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar, se estivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor;
Atividades textuais	Com elas, analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação, organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc;
Atividades pós-textuais	São boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. O texto analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de “rede de textos” interligados pela temática, estilo ou enredo – o que pode render ótimos desdobramentos de leitura.

Fonte: WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2013, p. 48.

As atividades pós-textuais serviram como referência para as atividades aqui propostas de retextualização do gênero conto fílmico para o gênero reconto.

A princípio, elaboramos a proposta com base no trabalho já aplicado no quinto ano do Ensino Fundamental I, mas nada impede que as atividades sejam ajustadas ao Fundamental II. O essencial é que os exercícios sejam adequados ao nível de conhecimento dos alunos e, na medida em que os anos vão avançando, mais espaço se pode abrir ao estudo.

No primeiro momento, através da oralidade apresenta-se o gênero conto, sua tipologia narrativa e descritiva, e os elementos da narrativa. Em seguida, provoca-se o conhecimento de contos de fadas tradicionais dos alunos. Logo depois, solicita-se que os alunos narrem oralmente o conto de fadas escolhido pelo docente, e caso necessário, o docente ler com ênfase o conto tradicional.

O uso da oralidade para narrar os contos tradicionais possibilita ao aluno reconhecer o texto literário como expressão de identidade e culturas, valorizando sua diversidade cultural como patrimônio da humanidade. Ativa a memória e compartilha o seu conhecimento de mundo com os demais alunos, além de proporcionar uma verdadeira troca de saberes, principalmente com o professor.

Depois da compreensão da temática do gênero e da prática da oralidade, é chegado o momento de expressar-se por meio da escrita, na etapa da pré-leitura. Neste momento, o docente apresenta a sinopse de um reconto fílmico, por exemplo, *Deu a louca na Chapeuzinho* do conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho* e cria perguntas que gerem hipóteses para o filme que será assistido.

Nessa etapa de pré-leitura, o aluno é desafiado, antes mesmo da leitura do filme, a fazer antecipações sobre o conteúdo do reconto, para despertar a curiosidade para a leitura e o desenvolvimento da habilidade de estabelecer expectativas sobre o texto, para depois conferir se as antecipações se confirmam.

Através da análise da capa pode-se pedir para o aluno identificar o público-alvo do texto, que neste caso seria ele mesmo, os seja, as crianças. Esta habilidade contempla a habilidade da análise da situação comunicativa, além de fazer o aluno buscar durante a leitura futura os elementos que correspondem às antecipações feitas com a leitura da capa.

É importante o educador conduzir o educando a percepção do público-alvo pois será o mesmo público de sua produção textual no final das etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura, que no caso desta pesquisa serão as crianças e todos aqueles que participarem do festival literário que ocorre todo final de ano na Escola Municipal Primário Professora Dalva Lazaroni, chamado FLID – Festa Literária da Dalva.

A proposta desse festival é de estimular a leitura dos alunos dessa respectiva escola, proporcionando a eles o mesmo universo que encontram na Bienal do Livro, e por ser a culminância dos trabalhos realizados durante o ano, a FLID é um ótimo meio de divulgação

e objetivo final para se escrever o próprio reconto do conto de fadas tradicional, promovendo assim no dia da FLID uma contação de história para todos os demais alunos da escola.

Portanto, os alunos após recontarem o conto fílmico na etapa da retextualização serão convidados a produzir o próprio reconto tendo em vista a posterior publicação do trabalho no dia da FLID. E no mesmo dia do festival serão convidados a fazer uma leitura dramatizada de sua versão do conto de fadas tradicional. Dessa forma os alunos têm um interlocutor em mente para a produção do conto.

Após a leitura e o levantamento de hipóteses que envolveram a sinopse do reconto fílmico, chegamos à etapa da leitura. Nessa etapa, os alunos recebem um “roteiro para assistir ao filme” e assistem o conto fílmico.

Durante o filme, o educador faz pequenas pausas para que o educando preencha o roteiro, identifique os elementos da narrativa e faça um breve reconto oral do que acabou de ser visto.

Essa mediação durante a interação com os educandos e entre eles mesmos em situações orais tem por objetivo principal debater o contexto e apresentar possíveis inferências a partir do que foi visto e entendido, permitindo a exposição das ideias, confrontando pontos de vista, construindo novas visões sobre determinado assunto e revendo concepções.

Com isso, o docente interage com os recontos orais e já explica os objetivos desse gênero e como o aluno passará para o papel. É nesse momento também que o professor apresenta as características da oralidade em contraponto com as da escrita.

Ou seja, a partir desse ponto o aluno analisa o filme observando aspectos textuais próprios daquele gênero e é estimulado a projetá-los para o papel, realizando uma retextualização ainda no plano das ideias.

Isso tem por objetivo reconhecer o aluno como produtor do conhecimento, ou seja, visa propor metodologias e práticas que não estão centralizadas na figura do professor e sim no aluno, possibilitando a ele ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Não se deixa, contudo, de considerar as três variáveis segundo Dell’Isola (2007) do processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas.

Dito isto, para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa através da retextualização, que é o reconto final escrito pelos alunos do conto fílmico, temos o preenchimento do *roteiro para assistir ao filme* presente na etapa da leitura que contempla:

- a) a construção de tópicos com os personagens da história do conto fílmico, tempo e local;
- b) tópicos com os fatos e as consequências importantes para a narrativa do filme;
- c) a identificação dos elementos da narrativa oralmente e por escrito
- d) o reconhecimento da temática/enredo que o filme apresenta.

Para melhor entendimento, observe-se a sugestão do roteiro⁹ abaixo:



E/CRE (____. _____. ____.) Escola Municipal _____

____° ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

ROTEIRO

- Filme: _____
- Tipo do filme: () ação/aventura () animações () comédia
() fantasia () romance () infantil () ficção científica
- Tipo de narrador:
() Narrador observador () Narrador personagem
- Tempo (quando a história acontece):
_____ ...
- Lugar (onde a história acontece na maior parte do tempo):
_____ ...
- Personagens (protagonista, antagonista e secundários):
_____ ...
- Enredo (o conjunto de fatos da história - trama):
- Conflito gerador ou 1º conflito (um acontecimento que quebra o equilíbrio da história) e consequência:

⁹ Folha completa no anexo K.

O narrador apresenta algumas circunstâncias da história, como a época, o local e os personagens que participam da narrativa.

CONFLITO GERADOR (Desenvolvimento)

Fase em que se inicia o conflito entre os personagens. Um acontecimento quebra o equilíbrio da situação. Aqui começa a ação de verdade!

CLÍMAX (Desenvolvimento)

Momento de maior tensão, quando o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto em que não é mais possível adiar o desfecho.

DESFECHO (conclusão)

Solução de um ou mais conflitos apresentados na narrativa.

Todo esse percurso é primordial para a proposta desta dissertação, porque sem ele bem-feito perde-se todo o propósito da pesquisa.

Nessa perspectiva, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de reescrever o texto quantas vezes forem necessárias, superando as dificuldades (de léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, conectivos, pontuação, grafia, concordâncias, regências etc.) que acabam prejudicando a qualidade da sua expressão escrita.

4. 5. Perfil da Escola

O público-alvo desta pesquisa propositiva são 30 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Primário Professora Dalva Lazoni, localizada em Cosmos, Rio de Janeiro – RJ.

Trata-se de uma escola primária que contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, situada no Bairro de Cosmos, 9ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

É uma região pacífica, mas dominada por Forças Paramilitares. Esta aparência pacífica dá aos moradores uma sensação de uma cidade do interior, ao qual dispõe de praças e pequenos comércios, como: um mercado, um restaurante, uma farmácia, um posto de combustível e alguns bares e mercearias.

Não há bancos, tem apenas um caixa eletrônico no sub-bairro chamado Santa Margarida, onde temos uma maior concentração de comércio e a Praça do “Redondo”. É nesse local que os alunos costumam ficar até tarde brincando e conversando.

Também não há hospitais públicos, só uma Clínica da Família e um Hospital particular a alguns quilômetros da escola. Sendo um bairro composto, basicamente, por casas, escolas e igrejas. Ou seja, existe essa aparente tranquilidade de interior e não de uma cidade como no bairro de Campo Grande, tanto que a maioria dos moradores são de pessoas idosas.

Mas essa tranquilidade não ultrapassa os muros da escola porque a cobrança é muito além do costume, tanto da comunidade quanto da SME (Secretaria Municipal de Educação), talvez seja porque é uma “Escola do Amanhã” ou porque a maioria dos alunos vieram do colégio particular, mas esta última hipótese só ocorreu porque foi disseminado entre os moradores a fama de a escola ser boa e diferente das demais.

Vale salientar que a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou o programa Escolas do Amanhã por meio da Resolução SME nº 1038 de 2009. O projeto abrangia 151 unidades de tempo integral (até às 14H30) com o intuito de fazer uma série de transformações, inclusive de combater o número elevado de evasão e “fracasso” escolar de diversas escolas em áreas de desigualdade social. Mas hoje contempla 155 espaços escolares atingindo cerca de 108 mil estudantes de Ensino Fundamental I e II. E uma dessas escolas é a Escola Municipal Primário Professora Dalva Lazaroni, inaugurada em 22 de julho de 2016.

A procura constante e a falta de vagas na Dalva Lazaroni não vem da nota do IDEB (5,5 - 2017/ 6,0 - 2021), mas sim pelo dito “ela ensina de verdade”, repetido por dezenas de pais que afirmam ter bons professores, que se preocupam com o ensino – aprendizado dos alunos e que não é bagunça.

E isso está implícito de tal maneira que até seu Plano Político Pedagógico (PPP) é “Estudar é coisa séria”. Acredita-se que tudo isso faz com o que os pais já entrem na escola com o pensamento de que é a melhor e não aceitam nada menos do que isso.

A escola funciona das 7h30 às 17h e os alunos estudam das 7h30 às 14h30. O ensino de tempo integral compõe a mesma grade curricular do ensino de tempo parcial, contemplando apenas mais tempos de hora-aula, totalizando sete horas por dia, distribuídas em 26 tempos do professor regente, três tempos de Educação física, dois tempos de artes e dois tempos de inglês, totalizando 35 tempos por semana, mais 40 minutos distribuídos entre as três refeições do dia. Cada tempo tem 50 minutos.

Todos os professores regentes têm carga horária de 40 horas, de cargo PEF/40h, de formação Nível Superior em Licenciatura Plena, os quais dispõem 2/3 da carga de trabalho total com interação com os alunos e 1/3 da carga de trabalho total de planejamento. Esse 1/3 é distribuído em uma hora por dia (de 14h30 a 15h30) e nos sete tempos dos professores especialistas (educação física, artes e inglês), suprimindo assim uma hora de planejamento.

Mas além dessa uma hora prevista em lei não ser cumprida, ainda ocorre mais supressão de carga horária de planejamento, porque toda vez que um professor especialista falta, o professor regente deve continuar com a turma, no tempo que seria do seu planejamento.

Devido à pandemia a escola ficou no sistema remoto a mais ou menos um ano e meio, e o quinto ano foi o último a retornar ao presencial por causa de problemas estruturais. Por outro lado, com o retorno não obrigatório, o ensino até o final do ano de 2021 foi de modo híbrido: o presencial das 7h30 às 13h30 e o remoto pelo APP Rioeduca. Os alunos no ensino remoto recebiam diariamente as atividades assíncronas e os vídeos explicativos.

Já no ano de 2022, com o retorno obrigatório, não houve mais a necessidade de os professores darem aulas assíncronas e os alunos entram e saem no horário normal, das 7h30 às 14h30. Além disso, há projetos de reforço escolar: alguns alunos selecionados ficam uma hora a mais, três vezes por semana, saindo às 15h30.

Todos os alunos têm três refeições por dia: o café da manhã, o almoço e o lanche da tarde. Não há recreio e todos os alunos devem comer somente o que é oferecido na escola, não podendo entrar com nenhum alimento de fora.

Há crianças que não se adaptam à comida da escola e infelizmente precisam ser transferidas ao ensino de tempo parcial, pois não podem ficar sem comer o dia todo na escola. Ainda há algumas que devido a sua particularidade especial, como autismo, por exemplo, não conseguem permanecer no tempo integral.

Mas a grande maioria se adapta muito bem porque são alunos que vem do EDI, Espaço de Desenvolvimento Infantil, que fica ao lado, e por isso já estão acostumados a ficarem mais tempo na escola.

Outrossim, a escola compartilha com o EDI a quadra e estacionamento, configurando assim ao aluno um ambiente familiar e íntegro, já que para fazer as festas durante o ano letivo, usa-se a mesma quadra.

Os alunos entram na escola com seis anos, no primeiro ano, e saem no quinto ano com, em média, 11 anos.

4. 6. Perfil dos Alunos

São crianças, de uma forma geral, acostumadas a brincar na rua e a ficarem até tarde. Brincam realmente de tudo, até de “carniça”, “pique bandeirinha”, “bafo-bafo”, entre outras. Ou seja, são crianças, crianças! Muitas têm internet e vídeo games em casa, mas não deixam de brincar na rua.

Acredita-se que isso faça com o que elas não sejam atingidas pela maturidade precoce, pelo contrário, a maioria dos professores relatam no conselho de classe de ter uma turma bem imatura e dependente.

E o quinto ano não é díspar, a única coisa que destoa dos demais anos é a repetência, que faz com o que sempre tenha alunos de 12, 13 e até 15 anos. Diferentemente deste ano, que só há crianças nessa faixa etária porque abandonaram a escola e só agora retornaram. Mas como são poucos não interferem, significativamente, na inocência dos demais, que variam entre dez e 11 anos.

No ano de 2022, a escola estava com três turmas de quinto ano, tais são 1501, 1502 e 1503, que avançaram automaticamente do quarto ano devido a pandemia. Esta docente é regente da turma 1502 e prepara os alunos para o sexto ano.

A maioria dos alunos da 1502 tem entre dez e 11 anos, e não há repetentes nesta turma, porque em 2020, ano da pandemia, eles estavam no terceiro ano e não houve reprovação.

A turma iniciou com 35 alunos. Entre eles havia um autista, mas foi transferido para 1503, por já estar familiarizado com o professor desta turma. E um aluno DI (Deficiência

Intelectual), que foi transferido pela mãe para outra escola, com sala de recursos e turno parcial, mais três alunos foram transferidos pelos pais para outra escola de turno parcial ao decorrer do segundo bimestre, fechando-se assim a turma com 30 alunos.

A progressão escolar desses alunos devido ao cenário pandêmico e a sua heterogeneidade de conhecimento prévio interferem diretamente no planejamento, e principalmente, no desenvolvimento das habilidades desses alunos. É nítida a disparidade entre os alunos que estavam preparados para o quinto ano e os alunos que não estavam.

São alunos que se acostumaram a não estudar e demonstram uma lacuna no aprendizado decorrente da pandemia e da displicência dos pais. Há faltas constantes e uma fala preocupada dos pais que não condiz com a realidade.

Em contrapartida, quando estão em sala são participativos, falantes, competitivos e fazem muitas perguntas sobre diversas coisas em geral, além de não terem medo de errar e muito menos medo de expor suas opiniões. Quando confrontados esquivam-se munidos de argumentos para saírem rápido daquela situação desfavorável.

E mesmo diante das intempéries, eles mostram um bom rendimento escolar, porque um pouco mais da metade da turma apresenta conceitos MB e B, são dez MB (Muito Bom), seis B (Bom), sete R (Regular) e sete RI (Reforço Intenso). E esse número de alunos MB e B só não é maior devido à falta de assiduidade e à defasagem na aprendizagem durante a pandemia.

Esta última contribui, significativamente, na desmotivação e baixa autoestima de alguns alunos, pois quando eles se veem sem o conhecimento básico, não encontram motivação para querer aprender o mais específico.

A progressão escolar de cinco alunos analfabetos, em 2020, quando estavam no terceiro ano, para o quarto ano, em 2021 e consecutivamente para o quinto ano, em 2022, especificamente, na turma 1502, foi um dos motivos dessa defasagem escolar observada no quinto ano.

Por isso, trabalhar com produção textual e atender as habilidades decorrentes do quinto ano é um desafio. Faz-se necessário a criação de estratégias e diversas abordagens para se alcançar uma escrita coerente, coesa e eficaz, até mesmo para os alunos que ainda estão no processo de aquisição da escrita e no desenvolvimento da leitura.

5. ATIVIDADES DO CADERNO PEDAGÓGICO

As aulas compõem o caderno de atividades didático-pedagógicas desta dissertação que tem por objetivo desenvolver a habilidade de produção textual narrativa proficiente dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, podendo-se estender até os anos finais ou partir do quarto ano do Ensino Fundamental, vai depender inteiramente do perfil dos alunos e o nível de conhecimento que apresentam, pois esse produto da mediação didática desenvolvida nesse aulas são embasadas no conhecimento prévio de cada aluno com o intuito de aprimorar seu conhecimento e de contribuir efetivamente nas aula de língua portuguesa.

Tais aulas estão organizadas por tempos de 50 minutos e divididas de acordo com as etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013), bem como a retextualização segundo Dell’Isolla (2007) que é desenvolvida na etapa de pós-leitura. São cinco aulas necessárias para contemplar um conto de fadas da dissertação “Da tela para o reconto”, ou seja, para cada conto trabalhado serão necessárias cinco aulas. A primeira aula e a segunda com aproximadamente um tempo de aula (50 minutos), a terceira e a quarta com aproximadamente três tempos de aula (150 minutos) e a quinta com aproximadamente um tempo de aula (50 minutos) novamente.

As atividades de pré-leitura estão na primeira e na segunda aula, já as estratégias da etapa de leitura estão na terceira aula, na quarta aula temos o desenvolvimento de retextualização integrando a etapa de pós-leitura, por último a quinta aula, também da etapa pós-leitura, mas sendo o produto das quatro aulas anteriores porque apresenta um reconto novo criado pelos próprios alunos para apresentar a outras crianças no Festival Literário da Dalva (FLID). Todas essas aulas estão detalhadas em três subtítulos: o número da aula, as orientações para o professor e as orientações para o aluno.

Assim, pretendemos através dessas aulas estimular os alunos e criar possibilidades para levá-los a desenvolver a habilidade de identificar os elementos da narrativa, as partes da estrutura e de posteriormente poder criar seus próprios recontos dos contos tradicionais em uma narrativa coerente, coesa e eficaz para não só alcançar o objetivo geral desse caderno

pedagógico, mas também para transformá-los em sujeitos ativos da construção do conhecimento ao ponto de ocuparem o papel de autores para as outras crianças.

Conforme a hipótese apresentada no 4.3 do capítulo da metodologia usaremos nas aulas abaixo o conto de fadas tradicional *Chapeuzinho Vermelho* e o conto fílmico *Deu a louca na Chapeuzinho* como sugestão para através deles o professor trabalhar a pesquisa e seus objetivos. Como sugestão pode-se também repetir essas cinco aulas em mais cinco usando o conto de fadas tradicional de *A Bela Adormecida* e o conto fílmico *Malévola*.

Salienta-se que, a constância leva a perfeição e assim como o professor, os alunos também são livres para repetir quantas vezes quiserem e até mesmo escolher o reconto que mais gostou para apresentar no dia do Festival Literário. Diante do exposto, passamos para as aulas a seguir.

5.1 Primeira atividade

Na primeira aula desse caderno pedagógico, é importante apresentar todo o projeto de produção textual, seus objetivos e sua finalidade para promover a participação e o interesse dos alunos para o que será trabalhado ao decorrer do semestre ou do ano. Esse diálogo inicial com os alunos tem por objetivo principal instigar a curiosidade dos alunos e de aguçar sua memória afetiva da primeira infância através do gênero textual conto de fadas. Por isso, contar a origem do conto de fadas e das fadas pode atrair os educandos com algo que antes era desconhecido pela maioria.

Além disso, um debate sobre os diversos contos de fadas que foram lidos por eles e o que eles pensam sobre cada narrativa melhora não só a relação social professor-aluno e aluno-aluno, mas também aborda um dos dez objetivos gerais dos PCN que é

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

(PCN, 1988)

Findada a interação sobre os contos de fadas e a escolha de um deles, explica-se a sua tipologia textual, sua estrutura e seus elementos presentes no conto escolhido, para que os alunos já possam através da oralidade perceber ou até mesmo lembrar as partes que irá

compor o seu reconto. Diante disso, é adequado trabalhar o discurso direto e indireto e suas diversas formas de se apresentar conforme exemplifica GANCHO (2006) sobre o discurso direto:

1. A mais convencional e suas variantes	
a) verbo de elocução (falar, dizer, perguntar, retrucar etc.); b) dois-pontos; e) travessão (na outra linha)	Estirado por sobre a mesa, o administrador gritava: - Você já esteve no Alentejo? (QUEIROZ, Eça de. <i>A ilustre casa da de Ramires</i> . Rio de Janeiro, Ed. Ouro, 1978. p. 43.)
a) <i>O personagem fala diretamente</i> , isto é, sem ser introduzido, e o narrador se encarrega de esclarecer quem falou, como e por que falou.	—Sente-se—ordena a professora irritada. (ÂNGELO, Ivan. Menina. In: ____ <i>A face horrível</i> . Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.p. 16.)
b) Em vez dos travessões para isolar a fala do personagem, encontramos <i>outra pontuação</i> : vírgula, ponto etc. Só permanece o travessão inicial.	— O meu projeto é curioso, insistiu o sardento, mas parece que este povo não me compreende. (RAMOS, Graciliano. <i>A terra dos meninos pelados</i> . Rio de Janeiro, Record, 1984. p. 31.)
c) <i>Várias falas</i> se sucedem sem a presença notória do narrador; apenas se sabe o que fala cada personagem, por que há mudança de linha e novo travessão.	—Eu queria conhecer a grande máquina. —Não conhece ainda? —Não. [...] (LOYOLA BRANDÃO, Ignácio de. O homem que procurava a máquina. In. O homem do furo na mão. São Paulo Ática 1987 p 41)
2. Usando aspas no lugar dos travessões: a) verbo de elocução; b) dois-pontos; c) aspas (na mesma linha).	Ao me despedir de Palor, no Aldebaran vazio, eu disse: “Vamos nos ver novamente?” (FONSECA, Rubem. <i>Feliz Ano Novo</i> . Rio de Janeiro, ArteNova, 1975. p. 100.)

Fonte: GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9ª edição, São Paulo: Ática, 2006. In: Série Princípios, V. 207. p. 26-27.

O quadro acima é uma premissa do que o docente pode trabalhar, seguido do discurso indireto e da passagem do discurso direto para o indireto e vice e versa, dependendo exclusivamente do nível de instrução da turma, ano de escolaridade e idade.

Por fim, orienta-se que essa primeira aula predominantemente oral da etapa da pré-leitura, de aproximadamente de 50 minutos e devidamente motivada para a leitura seja concluída com a leitura coletiva ou individual do conto escolhido, mas para melhor entendimento e visualização foram separadas de forma objetiva as orientações para o professor e para os alunos nos subtítulos a seguir.

5.1.1 Ao professor (a)

O professor (a) apresentará oralmente o gênero textual conto de fadas explicando o que é, a sua finalidade, a sua tipologia predominante, a sua estrutura e os seus cinco elementos principais: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço, de acordo com o ano de escolaridade dos seus alunos, ou seja, aprofundará o conhecimento conforme o grau de complexibilidade cognitiva da turma.

Em seguida, citará alguns exemplos de contos de fadas tradicionais para estimular o conhecimento prévio dos alunos e obter deles o interesse sobre o assunto abordado, bem como as suas preferências de contos, debatendo a temática abordada e partilhando diferentes pontos de vistas.

Logo depois, o (a) docente escolhe um dos contos tradicionais debatidos para ser narrado do início ao fim pelos próprios alunos, mas caso seja mais proveitoso para os alunos, o próprio docente pode distribuir o conto tradicional entre eles e solicitar a leitura coletiva com ênfase de cada parágrafo.

Dito isto, vamos para a sugestão de habilidades que serão desenvolvidas nessa aula de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

¹¹ Habilidades utilizadas desse documento por serem de nível nacional, sem limitar-se às habilidades da Priorização Curricular Carioca.

(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

(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.

(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.

(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.

(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.

(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.

Caro educador, além de todas essas observações é essencial trabalhar o discurso direto e indireto, para isso caso opte pela leitura coletiva do conto de fadas tradicional escolha uma narrativa que possibilite o desenvolvimento dessa habilidade.

5.1.2 Ao aluno (a)



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola _____

____° ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

Caro aluno (a), bem-vindo (a) ao projeto de produção textual “Da tela para o reconto”, esse projeto foi elaborado para contribuir com a sua aprendizagem e nessa primeira aula faremos a leitura coletiva/individual do conto de fadas tradicional *Chapeuzinho Vermelho*.

Leia abaixo o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho de Valéria Gomes Garcia e as imagens extraídas do site <http://contosdefadascomagigi.com/tale/37/>. Adaptado por esta docente.



Era uma vez uma doce menina. Todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho, porque ela sempre usava uma capa vermelha que a sua avó havia lhe dado de presente.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse:

– Aqui, filha, pegue esta cesta e leve para sua vovó. Aí dentro tem pão, manteiga, bolo e frutas. Ela está se sentindo doente e espero que isso faça com que ela fique melhor. Não converse com estranhos, não saia do caminho e vá direto para a casa de sua avó.



A avó de Chapeuzinho Vermelho morava há meia hora de distância por dentro da floresta, do lado de fora da aldeia. Então Chapeuzinho Vermelho saiu logo de casa. Assim que ela entrou na floresta, apareceu um lobo por detrás de uma árvore. Ela não se assustou, porque ela não sabia que lobos são perigosos.



– Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! – o lobo cumprimentou.

– Bom dia, Senhor Lobo – ela respondeu.

– Para onde você vai?



– Estou indo visitar minha vovó, porque ela não está se sentindo bem.

– O que você tem aí dentro da cesta? – perguntou o lobo.

– Eu tenho pães, manteiga, bolo e frutas para levar para minha vó!



– Excelente! E onde sua vovozinha mora? – perguntou o lobo, e Chapeuzinho Vermelho explicou exatamente o local da casa da sua avó. Eles andaram juntos por um tempo. Então, o lobo falou:

– Olha que lindas flores que temos aqui! Por que você não pega algumas delas para sua vovó?



Ela olhou em volta e viu todas aquelas flores lindas. Chapeuzinho Vermelho achou que sua vovó ficaria muito feliz em ganhar flores e, mesmo depois do conselho de sua mãe, saiu do caminho para colhê-las. Chapeuzinho Vermelho foi para dentro da floresta densa para colher as flores, e o lobo foi direto para a casa da vovó. Ele bateu na porta e escutou uma voz lá de dentro da casa:

– Quem é?

– Sou eu, Chapeuzinho Vermelho. Eu trouxe pão, manteiga, bolo e frutas! – disse o lobo, disfarçando a voz.

– Ah, que gentileza! Empurre bem a porta para entrar. Eu não tenho forças para ir aí abrir.



O lobo entrou na casa, foi até a cama da velhinha e a prendeu no armário para comer mais tarde! Aí, ele vestiu as roupas dela e se deitou na cama.

Quando Chapeuzinho Vermelho chegou na casa de sua avó, ela percebeu que a porta estava aberta. Ela entrou e foi até o quarto.

Normalmente ela sentia-se muito feliz na casa de sua vovó, mas naquele dia havia algo de estranho.



– Bom dia! – disse Vermelho, mas ninguém respondeu. A vovó estava com uma aparência estranha.

– Nossa, Vó, que orelhas grandes você tem! – exclamou Chapeuzinho Vermelho.

– É para te escutar melhor! – o lobo respondeu, disfarçando a voz.

– Puxa, Vovó, que olhos grandes você tem!

– É para te ver melhor!



– Vovó, que mãos enormes você tem!

– É para te tocar melhor! – o lobo disse.



– Uau, Vovó, que boca enorme você tem! – exclamou Chapeuzinho Vermelho.

– É para te comer melhor!!!

O lobo gritou, pulou fora da cama e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho pela floresta!



Um caçador que estava passando por perto, escutou a gritaria e correu para ajudar. Assim que viu que era o lobo ele pensou:

– Finalmente encontrei!

O caçador estava atrás desse lobo há muito tempo! Ele conseguiu alcançar o lobo e o capturou salvando a Chapeuzinho que disse:



– Obrigada! Precisamos agora descobrir onde está minha avozinha!

Ele então obrigou o lobo a contar onde tinha escondido e foram salvar a pobre velhinha. Depois disso mandou o lobo para um lugar onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.



Os três então foram comer o bolo e frutas que a Chapeuzinho tinha levado para a vovó, felizes em saber que o lobo não seria mais um perigo para eles.

Depois desse dia ela decidiu nunca mais sair do caminho e escutar com mais atenção o que a sua mãe tem a dizer!

5.2 Segunda atividade

A segunda aula desse caderno pedagógico promove a expressão escrita dos educandos. É nessa aula que adentraremos na etapa de pré-leitura propriamente dita, e para isso nos utilizamos de alguns meios, como por exemplo, o cartaz de divulgação do filme, a capa do DVD e a sinopse. Lembre-se que segundo Silva (1992) as atividades de pré-leitura precisam:

Enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar, se estivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor.

(WERNECK et al. 2013. p.

48)

Logo, o objetivo dessa aula é desenvolver a etapa de *pré-leitura* e a habilidade de *antecipar o assunto de um texto a partir do título, subtítulo e imagens* presente tanto na Unidade de Aprendizagem I quanto na Unidade de Aprendizagem II da Reorganização Curricular Carioca 2020-2021. Mais especificamente a habilidade de *identificar a finalidade (função social) de um texto e seu público-alvo* do eixo Leitura e Análise Linguística das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (2020) e de fazer o aluno buscar durante a leitura futura do filme as confirmações das respostas inseridas anteriormente. Com isso, já que vamos produzir o reconto através de um filme toma-se a sua respectiva sinopse para cumprir essa etapa.

Diante desse cenário, o aluno é provocado a fazer antecipações e suposições do que será assistido com a leitura da sinopse na forma verbal, não verbal ou mista conforme a sugestão mais a seguir desse caderno pedagógico. O uso da sinopse nessa etapa contribui significativamente no trabalho desenvolvido nessa dissertação, pois é um gênero que resume informações de forma concisa, seleciona as partes essenciais da história e omite os detalhes menos relevantes, ou seja, apresenta o produto que buscamos desenvolver em nossos alunos: a habilidade de interpretar, sintetizar e de expressar-se de forma clara, coerente e objetiva.

Mas em primeiro lugar, devemos selecionar um filme de reconto do conto de fadas trabalhado na aula anterior, com temática atual e de acordo com as experiências vividas pelos alunos, ou seja, ensinar através da contextualização como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) maximizando o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, orienta-se que essa segunda aula da etapa da *pré-leitura*, seja de aproximadamente 50 minutos apresentando o filme de reconto que será assistido, a explicação de sinopse e perguntas referentes ao que ela apresenta, mas para melhor entendimento e visualização foi separado de forma objetiva as orientações para o professor e para os alunos nos subtítulos a seguir.

5.2.1 Ao professor (a)

O professor (a) conversará sobre o filme de reconto que será trabalhado pela turma e aprofundará o conhecimento sobre sinopse de acordo com o nível de construção de conhecimento da turma.

Em seguida, apresentará uma ou mais sinopses sobre o filme e fará perguntas que gerem hipóteses para o filme que será assistido. Depois de respondidas orienta-se que os alunos sejam convidados a retomar essas respostas para conferir se as antecipações se confirmaram ao decorrer do filme ou no término.

Dito isto, vamos para a sugestão de habilidades que serão desenvolvidas nessa aula de acordo com a BNCC:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(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.

Caro educador, se possível faça uma reflexão sobre a construção do conhecimento a partir das devolutivas dos educandos. A seguir, nas orientações para o aluno há sugestões de respostas em itálico para melhor direcioná-lo.

5.2.2 Ao aluno (a)



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola _____

____° ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

Caro aluno (a), bem-vindo (a) a segunda aula do projeto de produção textual “Da tela para o reconto”, nessa aula vamos analisar a capa e a contracapa do DVD do reconto *Deu a Louca na Chapeuzinho* que iremos assistir.

1) Observe a capa do DVD abaixo e responda as perguntas a seguir:



Fonte: <http://dvdslist.com.br/deu-a-louca-na-chapeuzinho/>

- a) Releia o nome do filme. Esse nome faz referência a qual conto de fadas?

Chapeuzinho Vermelho.

- b) Que elementos na capa justificam sua resposta?

Na capa vemos alguns personagens do conto tradicional de Chapeuzinho Vermelho, como por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, o lobo, a vovó e possivelmente o lenhador.

- c) Antes do nome do filme há uma frase, reescreva a frase abaixo.

Chapeuzinho, a Vovó, o Lobo e o Lenhador, nessa história todos são suspeitos.

- d) Essa frase confirma o nome do filme “Deu a louca na Chapeuzinho”? Explique com suas palavras.

Sim. Espera-se que o aluno responda que o fato de Chapeuzinho Vermelho ser suspeita de algo já confirma que “deu a louca” nela.

- e) Além dos personagens conhecidos do conto há mais dois. Quem você imagina que são eles?

Espera-se que o aluno se atente aos instrumentos que estão nas mãos dos personagens que é uma câmera e uma lupa de mão para aumento da visão e disso supor suas profissões e importância na história relacionando-as com a palavra “suspeitos” que geralmente remete a uma investigação policial.

- f) Já que a capa nos apresenta mais personagens nesse reconto quantos você imagina que terá nesse filme? E onde você imagina que se passará essa história?

Espera-se que o aluno responda um número a mais de personagens que o conto tradicional e que a história se passa numa floresta igual à do conto original.

- g) Será que o conflito vai ser o mesmo do conto tradicional de Chapeuzinho Vermelho? Explique com suas palavras.

Resposta pessoal.

- h) Em sua opinião, esse reconto é diferente do tradicional? Por quê?

Sim. Espera-se que o aluno justifique a resposta se utilizando das informações fornecidas pela capa como a frase que diz que os personagens são suspeitos, ou seja, não temos a evidência do lobo como o vilão e a presença de mais personagens que não apareciam antes no conto tradicional.

- 2) Observe a contracapa do DVD abaixo e responda a seguir:



Fonte: <http://dvdslit.com.br/deu-a-louca-na-chapeuzinho/>

- a) Na contracapa encontramos três parágrafos falando sobre o filme, isso é a sinopse. Quais informações essa sinopse nos revela?

Espera-se que o aluno responda que há uma confusão na floresta porque o livro de receitas de doces da Vovó foi roubado e que os suspeitos de cometer esse crime são Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau e a própria Vovozinha.

- b) Releia o trecho abaixo:

“E quem roubou as receitas de doces da Vovó? Se você desconfia de alguém, guarde a informação até o fim do filme. Será uma grande surpresa.”

Guarde escrevendo aqui quem você desconfia que roubou.

Resposta pessoal.

- c) O que a última frase da sinopse provoca no leitor?

Espera-se que o aluno responda “curiosidade” ou algo do mesmo campo semântico.

- d) Sem a leitura da sinopse você conseguiria imaginar que o conto era sobre o roubo da das receitas da Vovó?

Resposta pessoal.

- e) Essa sinopse serve para

() divulgar um evento.

() convidar para uma festa.

() narrar uma história.

(x) antecipar ao leitor as principais informações sobre o filme.

- f) Qual é a finalidade desse conto?

() ensinar a fazer investigações.

(x) divertir o leitor.

() informar uma notícia.

() descrever fatos da vida de alguém.

- g) O que significa esse logo na contracapa?



Livre para todos os públicos.

- h) Você consegue imaginar para quem esse filme foi produzido?

Para crianças.

- i) Que elementos na capa e na contracapa justificam sua resposta?

Espera-se que o aluno justifique a resposta apresentando as informações respondidas nas letras a e b da primeira questão e as informações respondidas nas letras a, c, f e g da segunda questão.

- j) Além da sinopse, quando um filme é produzido ele apresenta outras informações relevantes. Correlacione a primeira coluna com a segunda coluna.

- | | |
|--------------|--|
| (1) Gênero | (6) 16 de Dezembro de 2005 (Los Angeles, California) |
| (2) Duração | (7) 12 de Outubro de 2006 |
| (3) Idioma | (2) 80 minutos |
| (4) Legendas | (1) Animação/ infantil/ Comédia |

(5) Classificação	(8) Europa Filmes
(6) Estreia – EUA	(5) livre para todos os públicos
(7) Estreia – Brasil	(3) dublado
(8) Estúdio	(4) português e inglês
(9) Diretores	(9) Cory Edwards / Todd Edwards / Tony Leech

5.3 Terceira atividade

Na terceira aula desse caderno pedagógico contemplamos a etapa da leitura. Nessa etapa os alunos fazem a leitura do filme de reconto com o “roteiro para assistir ao filme” em mãos para que possam fazer o preenchimento toda vez que achar necessário independentemente da mediação do professor.

Outrossim, é importante o educador fazer pequenas pausas durante o filme para que o educando faça o preenchimento sem a preocupação de perder alguma informação, mas principalmente para que dê a oportunidade de o educando tirar as dúvidas que surgirem durante apreciação do filme.

Essa dinâmica propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno tão importante para essa dissertação de conduzi-los a sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (2018) que aponta que no Ensino Fundamental I temos a progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação da autonomia intelectual. Como podemos observar explicitamente na habilidade

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(BRASIL, 2018, p.

131)

Por outro lado, as breves pausas durante a exibição do filme também permitem a mediação do professor visando a identificação dos elementos da narrativa e sua estrutura pelos alunos e os estimulando a recontar com suas próprias palavras o que acabou de ser assistido. Nessa mediação é fundamental debater o contexto, apresentar possíveis inferências e pontos de vista a partir do que foi assistido e compreendido, desse modo construindo juntos

novas visões sobre determinado assunto e revendo concepções entre todos os alunos e inclusive o professor. Em outras palavras, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1997, p.25).

Não obstante, o professor interage com os recontos orais e explica os objetivos desse gênero e como o aluno passará para o papel. É nesse momento que o professor também pode apresentar as marcas da oralidade em oposição à linguagem formal presente na escrita, sempre aprofundando de acordo com nível de complexibilidade de compreensão dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Além disso, a partir desse ponto o aluno analisa o filme observando aspectos textuais próprios do gênero conto fílmico e é estimulado a projetá-los para o papel, realizando uma retextualização ainda no plano das ideias, planejando assim a sua produção textual, em consonância da habilidade:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(BRASIL, 2018, p.

93)

Diante disso, é pertinente recordar o objetivo da dissertação e o público-alvo para o qual o aluno escreverá. Por isso tudo, se faz necessária a mediação do professor, não só para direcionar o saber do aluno, mas também ajudá-lo em diversos aspectos até a consolidação de uma escrita coerente, coesa e eficaz.

Salienta-se que nessa aula o educador explore os fatos e consequências na narrativa fílmica para que o educando perceba que um texto é coerente quando apresenta claramente as causas e suas respectivas consequências, e assim como tudo se encaixa no final. Para que quando forem fazer seus próprios recontos sigam essas coerências de fatos, consequências e tempo cronológico. Conforme encontramos explicitamente na Unidade de Aprendizagem I e na Unidade de Aprendizagem II da Reorganização Curricular Carioca 2020-2021, a habilidade de *identificar as relações de causa e consequência* presente no eixo Leitura e Análise Linguística, consolidado nessa etapa da leitura.

Por fim, orienta-se que essa terceira aula da etapa de leitura, seja de aproximadamente 150 minutos (três tempos) para abranger o filme de reconto inteiro, suas pausas, debates e explicações, mas para melhor entendimento e visualização esta aula foi separada de forma objetiva com as orientações para o professor e com a atividade dos alunos nos subtítulos a seguir.

5.3.1 Ao professor (a)

O professor (a) fará a etapa da leitura com a apresentação do reconto fílmico trabalhado anteriormente através da sinopse e pausará sempre que for necessário para que o aluno tome notas, preencha o roteiro e exponha suas dúvidas e questionamentos. Durante as pausas o professor também fará a mediação com o intuito de desenvolver as habilidades que essa etapa contempla e promover o crescimento prévio dos seus alunos até o nível de complexibilidade que a turma pode alcançar. Sem deixar de buscar desenvolver alguns objetivos específicos desse caderno pedagógico, tais como:

- Compreender e identificar o tipo textual narrativo, descritivo e expositivo;
- Categorizar os elementos da narrativa: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho;
- Compreender a retextualização do gênero conto fílmico para o gênero reconto;
- Compreender e narrar fatos, acontecimentos ou ações de personagens em um determinado tempo e espaço;
- Compreender causa e consequência;
- Entender o processo de produção textual coletiva, como um processo coletivo de construção do conhecimento;
- Fazer rascunhos;
- Utilizar-se de recursos do sistema de pontuação;
- Desenvolver a autonomia escrita;
- Ampliar os recursos coesivos, o léxico adequado, as regras de ortografia e acentuação e os conteúdos referente à gramática.

Dito isto, vamos para a sugestão de habilidades que serão desenvolvidas nessa aula de acordo com a BNCC:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.

(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).

(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.

(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.

(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.

(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).

(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

Caro educador, se possível faça a contextualização da produtora do filme de reconto e não deixe de pontuar nessa etapa os tópicos abaixo:

- a) a construção de tópicos com os personagens da história do conto fílmico, tempo e local;

- b) tópicos com os fatos e as consequências importantes para a narrativa do filme;
- c) a identificação dos elementos da narrativa oralmente e por escrito;
- d) o reconhecimento da temática/enredo que o filme apresenta.

Além dessas sugestões, acrescentam-se os momentos de possíveis pausas para o professor fazer as apreciações durante a apresentação do filme *Deu a Louca na Chapeuzinho*:

- a) Ao final do depoimento da Chapeuzinho Vermelho com 19 minutos de filme aproximadamente.
- b) Ao final do depoimento do Lobo com 32 minutos de filme aproximadamente.
- c) Ao final do depoimento do Lenhador com 39 minutos de filme aproximadamente.
- d) Ao final do depoimento da Vovó com 49 minutos de filme aproximadamente e conversa com os alunos sobre o conflito gerador presente em todos os depoimentos: os roubos das receitas pelo vilão chamado Bandido Guloso
- e) No encontro de Chapeuzinho com o Coelho entre 56 minutos e uma hora e onze minutos do filme aproximadamente e converse sobre a descoberta do vilão e qual seria o momento do clímax: quando a vovó salva Chapeuzinho do bondinho com dinamite e elas ajudam a prender os vilões da história.
- f) Ao final do filme e conversar sobre o desfecho: que os personagens principais ganham um trabalho de espião na Agência Final Feliz Pra sempre do inspetor Pirueta.

A seguir, nas orientações para o aluno há um modelo de roteiro como sugestão para melhor direcioná-lo.

5.3.2 Ao aluno (a)



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola _____

__º ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

Caro aluno (a), bem-vindo (a) a terceira aula do projeto de produção textual “Da tela para o relato”, nessa aula vamos assistir o conto fílmico *Deu a Louca na Chapeuzinho* e para te ajudar a relatar depois a história use esse roteiro abaixo.

ROTEIRO PARA ASSISTIR AO FILME

- Filme: _____
- Tipo do filme: () ação/aventura () animações () comédia
() fantasia () romance () infantil () ficção científica
- Tipo de narrador:
() Narrador observador () Narrador personagem
- Tempo (quando a história acontece):

- Lugar (onde a história acontece na maior parte do tempo):
_____ . . .
- Personagens (protagonista, antagonista e secundários):
_____ . . .
- Enredo (o conjunto de fatos da história - trama):
- Conflito gerador ou 1º conflito (um acontecimento que quebra o equilíbrio da história) e consequência:
_____ . . .
- 2º conflito e consequência:
_____ . . .
- 3º conflito e consequência:
_____ . . .
- Clímax (o momento de maior tensão) e consequência:
_____ . . .
- Desfecho (a solução de todos os conflitos – final da história):
_____ . . .

5.4 Quarta atividade

Na quarta aula desse caderno, pedagógico contemplamos a etapa da pós-leitura. Nessa etapa os alunos fazem a retextualização do conto fílmico para o gênero reconto, para isso são importantes a definição e a função social do conto fílmico na aula anterior, conforme Dell’Isola (2012) afirma, para que nessa presente aula o aluno realize o processo da retextualização para um novo texto com as características específicas desse texto novo, no caso de gênero reconto.

Trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge.

(DELL’ISOLA, 2012, p.32)

Para esse propósito será o *Roteiro para assistir ao filme* pois esse processo envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Com ele o aluno, agora como sujeito ativo, tem ferramentas para recontar por escrito as etapas das narrativas nessa aula, para logo em seguida revisar o seu texto com a mediação oral do professor. Pode até mesmo realizar tal ação com o apoio de outros alunos que já aumentaram o seu repertório linguístico, que têm maior facilidade com o uso dos conectivos, concordâncias, pontuações, tempo cronológico e que já procuram sempre escrever com coerência. Esse trabalho colaborativo é previsto pela BNCC, conforme a habilidade EF15LP16:

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(BRASIL, 2018, p. 95)

Tal habilidade é análoga à habilidade de *produzir textos, individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; presente, passado e futuro)* que é citada no eixo Escrita e Análise linguística, constante tanto na Unidade de Aprendizagem I quanto na Unidade de Aprendizagem II da Reorganização Curricular Carioca 2020-2021.

Diante desse cenário, é fundamental que o aluno faça a revisão de seu texto e reescreva-o quantas vezes forem necessárias, para superar as dificuldades específicas que cada um tem e que acabam prejudicando a qualidade da sua expressão escrita. Para isso,

professor, pode transmitir o filme pela segunda vez para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir de seus alunos durante esse processo com a consciência de que essa etapa é uma das mais importantes desse caderno pedagógico porque sem ela bem-feita perde-se todo o propósito que a dissertação impetra.

Retextualizar é uma atividade comum do nosso dia a dia e desenvolvê-la na sala de aula é permitir que o aluno reflita sobre a produção textual e suas finalidades, pois como afirma Freire (1997) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Por fim, orienta-se que essa quarta aula da etapa de pós-leitura, seja de aproximadamente 150 minutos (três tempos) para abranger a escrita do reconto, os objetivos específicos dessa aula e a reprise do filme de reconto inteiro, mas para melhor entendimento e visualização esta aula foi separada de forma objetiva com as orientações para o professor e com a atividade dos alunos nos subtítulos a seguir.

5.4.1 Ao professor (a)

O professor (a) fará a etapa da pós-leitura conduzindo o aluno a retextualizar o gênero reconto filmico para o gênero reconto munido do *Roteiro para assistir ao filme* e da folha de produção textual para escrever o reconto distribuindo-o nas etapas da narrativa: situação inicial, conflito gerador, segundo e terceiro conflitos (se forem necessários), clímax e desfecho.

Durante essa etapa, o educador fará uma mediação oral constante auxiliando na escrita e nas revisões textuais de seus educandos e entre eles mesmos, esclarecendo e sanando dúvidas, sem deixar de estimulá-los a vencer as barreiras que o impedem de ter uma escrita coerente, coesa e eficaz.

Dito isto, vamos para a sugestão de habilidades que serão desenvolvidas nessa aula de acordo com a BNCC:

(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo Professor.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(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.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

- (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
- (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).
- (EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
- (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
- (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
- (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
- (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
- (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
- (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
- (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

A seguir, nas orientações para o aluno apresenta-se um modelo da folha de produção textual¹² como sugestão para melhor entendimento de seus alunos e organização textual.

5.4.2 Ao aluno (a)



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola _____

____° ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

¹² A quantidade de linhas para escrever o reconto em cada etapa narrativa não é fixa, tanto o professor quanto o aluno podem utilizar a quantidade que achar necessária.

Caro aluno (a), bem-vindo (a) a quarta aula do projeto de produção textual “Da tela para o relato”, nessa aula você irá relatar o filme julgando as partes necessárias para sua narrativa e para te ajudar a relatar use essa folha para produção textual.

SITUAÇÃO INICIAL (Introdução)

O narrador apresenta algumas circunstâncias da história, como a época, o local e os personagens que participam da narrativa.

CONFLITO GERADOR (Desenvolvimento)

Fase em que se inicia o conflito entre os personagens. Um acontecimento quebra o equilíbrio da situação. Aqui começa a ação de verdade!

CLÍMAX (Desenvolvimento)

Momento de maior tensão, quando o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto em que não é mais possível adiar o desfecho.

DESFECHO (conclusão)

Solução de um ou mais conflitos apresentados na narrativa.

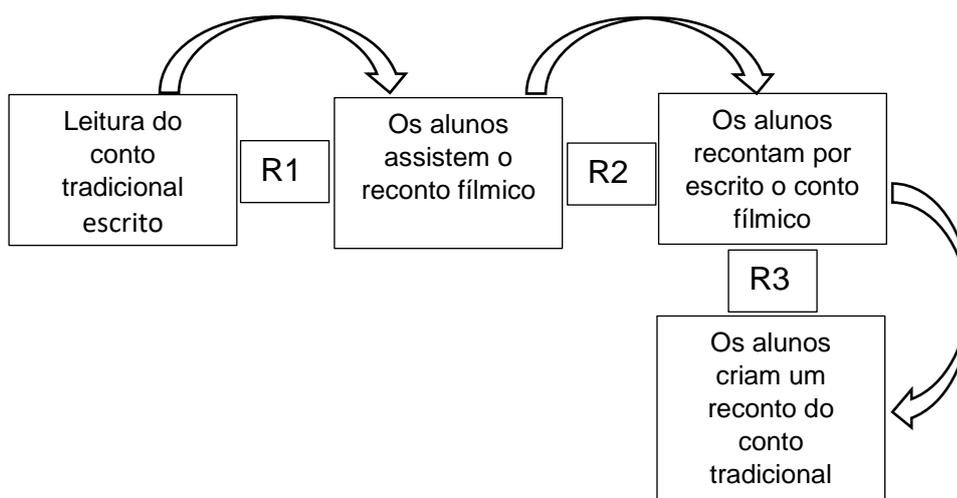
5.5 Quinta atividade

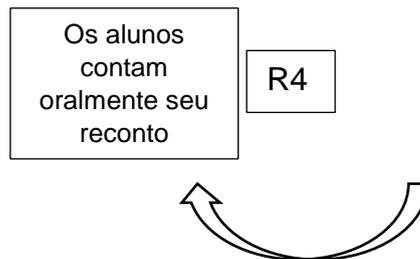
Na quinta aula desse caderno pedagógico, concluímos as etapas da pré-leitura, leitura e pós-leitura com os alunos criando suas próprias versões dos contos tradicionais para apresentar na FLID (Festival Literário da Dalva)

Com isso, podemos presenciar o esquema elaborado por Dell 'Isola (2007), no qual ela cita que o mesmo conteúdo é retextualizado em diferentes práticas de uso da língua, no presente contexto temos R1, a retextualização da escrita para a fala, ou seja, do conto tradicional para o reconto fílmico; R2, da fala para a escrita, isto é do reconto fílmico para o reconto; R3, da escrita para a escrita, o reconto do aluno para outro reconto de sua própria autoria; e R4, da escrita para a fala, quando o aluno conta oralmente o seu reconto escrito para outras crianças.

Observe-se abaixo o esquema elaborado desse projeto “Da tela para o reconto”, inspirado pelo esquema de retextualização de Dell 'Isola (2007, p.37):

RETEXTUALIZAÇÕES





Nessa perspectiva, o aluno é convidado a fazer o esquema de retextualizações e a construir conhecimentos ao decorrer desse caderno pedagógico, podendo livremente repetir todo esse estudo através de outro conto, como por exemplo, da Bela Adormecida, seguido da sinopse do reconto fílmico Malévola e a sua apreciação, para novamente recontar e fazer sua própria versão.

Caro educador, as escolhas dos contos tradicionais e dos recontos fílmicos caminham paralelamente com o perfil da turma e com os objetivos que pretendes alcançar, o importante é desenvolver passo a passo cada aula para garantir um melhor resultado.

Por fim, orienta-se que essa quinta aula seja de aproximadamente 50 minutos e que o educador ofereça oportunidades de o educando escrever o seu próprio reconto com o apoio do material que foi trabalhado, com o apoio de outros colegas e com a mediação do educador, mas para melhor entendimento e visualização foi separado de forma objetiva as orientações para o professor e para os alunos nos subtítulos a seguir.

5.5.1 Ao professor (a)

O professor (a) fará a consolidação desse projeto de produção textual estimulando o aluno a criar sua própria versão do reconto trabalhado nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com o objetivo de colocar em prática tudo que foi construído nessas quatro aulas anteriores.

É importante recordar o público-alvo e conversar como será a exposição do trabalho durante a FLID (Festival Literário da Dalva), assim o educando ficará mais seguro e criativo para escrever. Se preferir além do reconto por escrito peça o aluno para ilustrar o que ele escreveu, ou até mesmo para criar uma capa, para assim melhor apresentá-lo no dia do festival literário e para que ele possa se colocar literalmente no papel de autor, como ocorre na Bienal do livro.

Dito isto, vamos para a sugestão de habilidades que serão desenvolvidas nessa aula de acordo com a BNCC:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).

(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.

(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).

(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou lista de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

A seguir, nas orientações para o aluno apresenta-se um modelo da folha de produção textual¹³ como sugestão para o melhor entendimento de seus alunos e organização textual.

5.5.2 Ao aluno (a)



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola _____

____° ano – Turma _____

Professor (a) _____

Aluno (a): _____

Caro aluno (a), bem-vindo (a) a quinta aula do projeto de produção textual “Da tela para o reconto”, você já ouviu muitos recontos do conto tradicional de Chapeuzinho Vermelho, nessa aula será a sua vez de recontá-lo. Vamos lá?

Reconte a história da forma que quiser, modifique o cenário, os personagens e, até o final da história, pois você é o autor! E lembre-se que você apresentará a sua criação para outras crianças durante a FLID (Festa Literária da Dalva).

¹³ É sugerido que o aluno escreva a nova versão do seu reconto entre 15 e 30 linhas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir, conforme Freire (1997), que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” podemos considerar que o caderno de atividades didático-pedagógicas apresentado nas aulas desta pesquisa atendeu os objetivos propostos. Dessa forma, observamos que a mediação didática embasada teórico-metodologicamente nas atividades do processo de retextualização do conto fílmico para o gênero reconto, segundo Dell’Isolla (2007), aliadas às etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura segundo Werneck, Riche e Teixeira (2013) criam possibilidades para a construção do conhecimento.

Por isso, acreditamos na importância de ensinar a produção textual narrativa através de recontos de contos de fada. Tais recontos podem estimular os alunos e promover uma real aprendizagem que os possibilitem a construir conhecimento e a desenvolverem a competência narrativa produzindo por escrito textos coerentes, coesos e eficazes, além de aprimorar, conseqüentemente, as habilidades de oralidade, leitura e interpretação de outros gêneros textuais que possam surgir na vida escolar e cotidiana dos alunos. Com isso, confirmamos algumas premissas e respondemos a algumas indagações feitas no quarto capítulo dessa dissertação.

Os estudos realizados, até o presente momento, forneceram base para afirmar as quatro primeiras premissas levantadas, que ao envolver o aluno no processo de construção da narrativa desenvolve nele uma escrita significativa, pois o trabalho com contos de fadas tradicionais, contos fílmicos e recontos por meio da retextualização torna-se atrativo para os alunos e ainda apresentam tipos textuais em textos orais e escritos que quando esmiuçados durante as etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura garantem um melhor domínio desse gênero textual, bem como a sua produção.

Quanto às indagações respondemos, por primeiro que o processo de retextualização é uma ferramenta dinâmica e eficaz nas práticas de produção textual, devido às suas infinitas

formas de reproduzir um gênero textual em recontos pessoais sem limitar a imaginação do aluno e com isso desbravando caminhos pedagógicos, antes pouco explorados, para se trabalhar em diferentes turmas e contextos. Em seguida, respondemos que a estratégia de tomar esse caminho junto com as etapas de pré-leitura, de leitura e pós-leitura foi uma intervenção pedagógica adequada, pois a sequência das ações corrobora a construção do conhecimento como um todo.

Por meio dessas estratégias, podemos afirmar que é de suma importância que essa intervenção pedagógica abranja a oralidade, leitura, interpretação, retextualização, revisão e autoavaliação, evitando, com isso, a tradicional prática de redação escolar. Concebemos que trabalhar produção textual é uma prática constante de desconstruir e construir textos, atividade que capacita o aluno a interagir com os outros e com a sociedade em. Contudo, tais práticas tornaram-se mais eficazes a partir da inserção do filme na sala de aula, pois essas estratégias os auxiliarão no aperfeiçoamento de seu potencial.

Sob essa perspectiva, defendemos que esta docente ressignificou a ideia do uso de filmes na sala de aula, revisando pensamentos divergentes e ultrapassados quanto ao uso de filmes, pois esse recurso audiovisual está cada vez mais em evidência na cultura atual. Quanto a isto, basta olhar ao redor e observar o quanto a sétima arte se expandiu e atraiu pessoas de diferentes faixas etárias para assistir recontos *live-action*. Portanto, um educador não deve ignorar essa realidade e sim enxergar o momento presente e usá-lo como uma estratégia pedagógica em prol do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Afinal, estudar, pesquisar e ensinar são verbos que definem o profissional da educação, conforme explicita Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia*:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1997, p.

32)

Com essa reflexão, podemos concluir, que nós, educadores de forma geral, temos um caminho a percorrer com desafios a nossa frente acerca do ensino de produção textual, mas com pesquisas e com esse caderno de atividades didático-pedagógicas conseguiremos desbravar mentes com capacidades ilimitadas para adquirir, aprimorar e expandir o conhecimento, mentes essas que nossos alunos têm.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n.01, p.65-76, jan/jun. 2002.

ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época).

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1977], p.261-305

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. S. Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. S. Paulo Martins Fontes. 2000.

BATHIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, Judith C. DIONÍSIO, Ângela P.(org.) São Paulo: Cortez, 2007.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In: Dell'Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). SAEB 2001: novas perspectivas.* Brasília, DF: INEP, 2002.

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

CAMPOS, Elizabeth Marques. CARDOSO, Paula cristina. ANDRADE, Silvia Letícia. **Viva Português.** Editora Atica, São Paulo. 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORRÊA, Rosana e MOREIRA, Salete. **Crescer: língua portuguesa, 5º ano.** 1. Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

CORRÊA, H. T. **Educação e linguagens: múltiplos olhares.** Revista Transdisciplinar em Letras, v. 1, n. 5, jul./dez. 2006.

CORTÁZAR, Julio. **Válise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, A., VASCONCELOS, S. e SOUSA, V. **Muitas ideias, um mar de palavras: proposta para o ensino da escrita.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento linguístico discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n.1, jan./jun. 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção escrita; trabalhando com os gêneros.**

CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2020.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? In: Dell'Isola, Regina L. Péret (org) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **(Re)-textualizações**. Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2009.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 10ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Latino-português**. Dicionários Garnier. Vol. 17. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2003.

FILIPE, L. **Gênero reconto: análise linguística e sequência didática no ensino de português em angola**. fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 12, n.1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6720. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6720>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANCISCO, Juliana Denise Pereira. **O reconto escrito - um estudo realizado com alunos do 3.º ano**. Universidade de Aveiro, 2012. Dissertação (mestrado).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora, 22ª. Edição, São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9ª edição, São Paulo: Ática, 2006. In: Série Princípios, V. 207.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Asa, 1993, p.133-159.

GOMES, Luciana Andrade; SANTOS, Laura Torres S. dos. **O double Coding na Animação: a construção do desenho animado contemporâneo para adultos e crianças**. Santos, 2007- Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GOTLIB, Nádya Battella. **A teoria do conto**. digitalizada: Coletivo Sabotagem, 2004.

GRIJÓ, Carmem Starling Berganini. Retextualização e apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar. In: Dell'Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo. Contexto, 2015.

LIMA DA SILVA, Ana Virgínia. **Apresentação de exposição oral em slides eletrônicos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. Não publicado.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. J.L. MEURER, A. BONINI & D.A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.), 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: **Análise de textos de comunicação**, trad. de Cecília Souza-e-Silva, Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2001, p. 59-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª edição. São Paulo: Cortez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Estratégias de (re)textualização na oralidade e na escrita**. V., nº11, 2 sem. Belo Horizonte: SCRIPTA, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P.(eds) **Genre and new rhetoric**. GB: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: **Quarterly Journal of Speech**, 70. 1984.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel (et al.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009a.

MILLER, Carolyn. Comunidade retórica: a base cultural de gênero. In: **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel (et al.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009b.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PEIXOTO, Carolina. **A Pequena Sereia e mais: 16 filmes live-actions de clássicos da Disney**. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2023/05/a-pequena-sereia-e-mais-16-filmes-live-actions-de-classicos-da-disney-streaming.ghtml> . Acesso em: 16 jul. 2023.

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

POE, Edgar Allan. *Filosofia da composição*. In: **Poemas e ensaios**. 2 ed. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR CARIOCA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 2020/2121. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2020.

REY, Marcos. **O roteirista profissional**. São Paulo: Ática, 1997.

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SCHENEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdija. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. *Psicol. rev.* vol.15, n.2, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SCHEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**. Trad. Gladis Sales Cordeiro. N. 11, p. 5 – 16, maio a agosto 1999 (original de 1997).

SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**/ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. (2004b) Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVAS, Ana Virgínia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: Dell'Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

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

SOUSA, Antônio César Fialho de. **Desvendando a metodologia da animação clássica: a arte do desenho animado como empreendimento industrial**. EBA-UFMG, 2005. Dissertação (Mestrado).

SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Ottawa: Carleton University, 1992.

SWALES, John. Genre and engagement, **Revue Belge de Philologie et d'histoire**, 1993.

SWALES, John. **Genre analysis**. New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES e CAVALCANTE (orgs.). **Gêneros e Sequências Textuais**. Recife: EDUPE, 2009.

TASSARA, Marcelo. Das pinturas rupestres ao computador: uma história do cinema de animação. In: **BRUZZO, Cristina (coord.)**. **Coletânea Lições com cinema: animação**. São Paulo: FDE, 1996.p.11-36.

TRAVAGLIA, Neusa. **Tradução retextualização** – a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

TRAVAGLIA, L.C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: **HENRIQUES, C. & SIMÕES, D. (Orgs.)**. **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

URBAN, Paulo. **Psicologia dos contos de fadas**. Disponível em: <http://www.amigodaalma.com.br/2009/12/27/psicologia-dos-contos-de-fadas/> . Acesso em: 31 jul. 2022.

VARÃO, M. G. de S. **O texto na tela: a construção de sentido na leitura do filme a era do gelo**. Faculdade de Letras-UFMG, 2012. Dissertação (doutorado).

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários Escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

WITTKE, C. I. O trabalho com o gênero textual sob uma perspectiva sociointeracionista. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9828>. Acesso em: 30 jun. 2022.

8. ANEXOS

Anexo A - Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2017.

	PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTES E LAZER SUBSECRETARIA DE ENSINO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL	PROVA - 2.º BIMESTRE / 2017																		
PRODUÇÃO <i>de Texto</i>		5.º ANO																		
E. M. _____																				
ALUNO/A: _____																				
TURMA: _____ N.º _____																				
PROFESSOR/A: _____																				
	<table border="1"><thead><tr><th>ITEM</th><th>ASPECTO</th><th>PONTOS</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>Estrutura</td><td></td></tr><tr><td>2</td><td>Coerência</td><td></td></tr><tr><td>3</td><td>Coesão</td><td></td></tr><tr><td>4</td><td>Uso da língua</td><td></td></tr><tr><td></td><td>NOTA</td><td></td></tr></tbody></table>	ITEM	ASPECTO	PONTOS	1	Estrutura		2	Coerência		3	Coesão		4	Uso da língua			NOTA		
ITEM	ASPECTO	PONTOS																		
1	Estrutura																			
2	Coerência																			
3	Coesão																			
4	Uso da língua																			
	NOTA																			

TEMA: Escolha um dos livros que você tenha lido e crie um novo final para a história. É interessante você recontar, resumidamente, a história do livro e depois narrar o novo desfecho.

ATENÇÃO: Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.

Anexo B - Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2018.

Produção TEXTUAL

5.º ANO

NOME: _____

TURMA: _____ NÚMERO: _____ DATA: ____ / ____ / ____

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	
2	Coerência	
3	Coesão	
4	Uso da língua	
	NOTA	

*Nós
podemos
mais!*

TEMA: Escreva uma história em que o personagem principal seja um menino muito curioso. O que acontecerá com esse menino curioso? Conte como a história começa, o que acontece de interessante e como ela termina.

Escolha um título criativo para o seu texto.

ATENÇÃO: Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.

Anexo C - Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2019.

PRODUÇÃO TEXTUAL – 4.º BIMESTRE / 2019

5º ANO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/159507579324/tirinha-original>

Qual a melhor maneira de viver? Inspirando-se na tirinha acima, pense no que é ser solidário e crie uma história em que você é o personagem principal, que levado pela solidariedade, envolveu-se em uma situação concreta de ajuda ao próximo.

Conte como a história começou, o que aconteceu de interessante e como terminou.

Lembre-se de que uma história deve ter:

- ✓ um narrador (apenas observador ou personagem da história que conta);
- ✓ início, meio e fim, ou seja:
 - uma situação inicial,
 - um conflito gerador (complicação dessa situação inicial),
 - um clímax (de acordo com o desenvolvimento da complicação) e
 - o desfecho da história.

Imagine e planeje sua história antes de escrevê-la.

Escreva, revise e reescreva com atenção, até chegar à forma final. Lembre-se de dar um título bem interessante à sua história.

ATENÇÃO: *Você pode utilizar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.*

Bom trabalho!

Anexo D – Avaliações do aluno UM.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



o susto

Em um dia magali decidiu ir ao parque
chegando lá ela viu a monica lendo a seu
livro então magali decidiu dar um susto
nela ai magali falou fui monica falou
e acabou pulando na arvore magali falou me da
uma maçã monica alhou com uma cara de zorra
depois de falar magali falou desafia monica
monica falou tudo bom ai das se
desafiar e foram para casa

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

PRODUÇÃO DE TEXTO

(E05000717) **Observe a imagem e leia o texto abaixo.**



Disponível em: <<https://bitly.com/S2BqFC>>.
Acesso em: 7 out. 2021.

Você sempre sonhou conhecer de perto o (a) seu (sua) artista preferido (a). Pois esse dia chegou! Você foi sorteado para passar um dia inteiro com essa pessoa que você tanto admira. Os contatos foram feitos e você não vê a hora de poder conversar e homenagear seu (sua) artista do coração.

Escreva uma história com base nessa imagem e nesse texto, imaginando que você era o narrador, ou seja, a pessoa que está contando a aventura. Não se esqueça de contar quem era esse (a) artista, o que ele (a) faz, além de tudo o que você viu e fez durante esse encontro.

ORIENTAÇÕES

- O texto deverá ser produzido no Cartão de Resposta a seguir. **NÃO DESTAQUE O CARTÃO DE RESPOSTA.**
- Caso opte por utilizar o rascunho, faça na Folha de Rascunho destinada para essa finalidade.
- Seu texto deverá ter, no máximo, 30 (trinta) linhas escritas.
- O texto com até 5 (cinco) linhas escritas será considerado **INSUFICIENTE**.
- Apresente um título ao seu texto.
- O texto deve ser escrito com **LETRA LEGÍVEL, SEM RASURAS**, utilizando-se **CANETA DE TINTA AZUL ou PRETA**, dentro do **ESPAÇO** delimitado para a escrita dele.

CARTÃO DE RESPOSTA

01	A minha fuga
02	Em um dia muito normal, eu estava mexen-
03	do no meu celular, recebi uma notificação dizendo que
04	foi sorteada um show da Ludmilla.
05	Primeira coisa que fui fazer foi contar para
06	minha mãe e minhas amigas.
07	minha mãe disse para falar com o meu pai, espe-
08	rei alguns minutos e uma das minhas amigas respondeu
09	que foi sorteada para ir no show da Ludmilla.
10	Meu pai falou que eu não poderia ir para um
11	show porque era muito longe da minha casa, então eu
12	e minha amiga decidimos fugir para ir ao show da
13	Ludmilla juntas.
14	Viajamos do Rio de Janeiro até São Paulo e
15	finalmente chegamos em São Paulo para ver o show da
16	Ludmilla.
17	Eu estava com o meu celular e recebi uma ligação
18	da minha mãe com medo ignorei a chamada. Curti
19	muito o show e voltei pra casa muito feliz.
20	Quando cheguei em casa era por volta de 1 hora
21	da manhã mas minha mãe e meu pai estavam dormindo
22	fui logo para cama dormir.
23	No outro dia, meus pais vieram falar e amigo
24	deles brigaram muito e amigo pais era para obrigar de
25	fiquei de castigo por 5 semanas mas adorei minha
26	fuga.
27	
28	
29	
30	

Anexo E – Avaliações do aluno DOIS.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



O susto na mãe:

Era uma vez duas meninas chamadas Inês e Magali. Elas moravam
em uma cidade pequena.

Foi então a Inês que estava lendo um livro e a Magali queria ler
um susto na mãe para a mãe não saber que estava e pegou um
mapa.

Com Magali em um susto na mãe e a mãe não sabia que estava
e Magali pediu o mapa para a mãe e a mãe ficou com o livro.

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

C05U1

CARTÃO DE RESPOSTA

Meu grande sonho
Eu fui convidado para passar o dia com o Cascaes
de De famet no cinema, no Parque, no estádio e também
muito mais. Já sei um pouco do Flamengo de me convidar
para ir assistir o jogo do Flamengo e ganhar o prêmio.
- Você vai ter um jogador muito bom
o Cascaes não!
- Você quer entrar no estádio do Flamengo?
Eu respondi
- Claro que sim!
Ele me levou para conhecer o estádio, foi muito legal
tomei um pouco de 18h30.
Depois disso ele me levou para o McDonald para comer
hambúrguer, depois me levou para o mercado para comprar
comida?
- Você gosta do rio? Eu respondi
- Sim.
Depois de um tempo ele me levou para casa.

Anexo F – Avaliações do aluno TRÊS.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



Mônica e Magali

Num belo dia de sol, Mônica estava sentada debaixo de uma árvore lendo o seu livro.

De repente Magali apareceu e foi andando de finco, então Magali deu um grito tão alto que Mônica se assustou e deu um pulo que foi para lá na árvore.

Nesse caso Magali pede uma maçã e Mônica ficou muito brava, e assim Mônica deu a maçã para Magali e ela desceu da árvore. e Magali comeu sua maçã e Mônica continuou lendo o seu livro.

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

C0501

CARTÃO DE RESPOSTA

01 A minha ídola virou minha heroína
02 Eu fui sorteada para passar 2 dias com a Emma
03 Watson, eu fiquei muito feliz porque era o meu
04 sonho conhecer ela.
05 Conheci ela através do Harry Potter ela interpretou
06 a Hermione Granger, desde então fiquei obcecada.
07 Arrumei minhas malas e fui encontrá-la, quando
08 a vi logo a abracei! Os seus braços eram quentinhos,
09 nós fomos para o hotel e vimos todos os filmes de
10 Harry Potter, fizemos maquiagem uma na outra e fizemos
11 uma batalha de feitiços.
12 No outro dia nós fomos para o parque de Bluebird
13 compramos muitas coisas e fomos no carrinho que mostra
14 ra todo o parque.
15 No meio do caminho o meu cinto saltou e fiquei
16 desesperada que a velocidade aumentou e eu quase
17 caí mas ela, a Emma Watson, me segurou firme.
18 Depois de um tempo ela conseguiu colocar o meu
19 cinto de novo.
20 Quando saímos do carrinho eu agradei por salvar
21 minha vida.
22 No outro dia, nós aproveitamos muito, eu adorei
23 conhecê-la, ela me disse que adorou passar 2 dias
24 comigo.
25 E esse dia foi inesquecível.
26

Anexo G – Avaliações do aluno QUATRO.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



Uma menina faminta
Uma menina com fo-
me que se chamava Julia
e qui amentaba a clara e ela
assustada que clara resolveu para
árvore e pediu uma maçã a cla-
ra ficou com muita raiva e
ela deu a maçã.

C0501

CARTÃO DE RESPOSTA

01	Eu e meus ídolos Backstreet boys
02	Eu durante a época simplesmente fui sorteados
03	para ver os Backstreet boys, foram lá em casa,
04	e me esperaram para sair amigos, então eu
05	falei - não quero, tá esperando aquele, disse eles
06	reacção com nós, no chaf e me mandaram
07	entrar no camarão
08	Então fomos lá, nos estavam indo só que
09	o pneu fureu, e trocamos os pneus, fomos ao
10	posto, dormimos agarrados, tomamos café, mas eles
11	falaram que eu iria contar com eles.
12	Então eu cansei, recusei, disse e
13	eles falaram que já era hora de eles irem em
14	hora então eu se despedi e assim foi.
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Anexo H – Avaliações do aluno CINCO.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



A large rectangular area containing horizontal lines for writing. A blue scribble is present on the left side of the lines.

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

C0501

CARTÃO DE RESPOSTA

01	Meu sonho se tornou realidade
02	Meu sonho é conhecer o Luan Santana eu estarei no parque
03	da minha casa, tinha uma carta no correio dizendo que eu poderia
04	escolher um artista, já que eu escolhi o Luan Santana porque
05	eu sou muito fã dele.
06	Fui na localização do Luan Santana para conhecê-lo pessoalmente
07	mãe comêssamos instantaneamente que ele tentou que ir embora
08	para a casa dele.
09	No dia seguinte eu fui no show dele e lá nós palestramos
10	juntos, comêssamos pra carameta.
11	depois os dois dias com ele acabou e ele foi embora.
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Anexo I – Avaliações do aluno SEIS.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



O PLANO DE MAGALI.

Em uma tarde a Magali e a Zezinha a Magali
planta de um jardim com as amigas para plantar
uma das amigas e Zezinha para falar com a
ela que o plano de Magali tinha de ação Magali para
Zezinha que saiu ali com a ideia de cozinhar para a
manhã se cozinhar quando a Magali quiser e então ela
surgiu de repente tudo da festa e ela ficou lá a
chegar porque de repente a ela AAAA!!
e Zezinha de um pulo e Zezinha foi na cozinha
e a Magali pôde para a Zezinha plantar a coisa e
o plano de Magali é feito.

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

CARTÃO DE RESPOSTA

01 O resumo do meu sonho.

02 Oi meu nome é Sophia Tenho 7 anos e a minha

03 artista preferida é a Xuxa. A meu sonho era

04 receber da até que um dia fui no programa do Raul

05 Gil cantar, foi então que o melhor dia da minha vida

06 começou.

07 Estava tudo bem até eu entrar no palco e ver

08 que a Xuxa era uma das juradas, fiquei muito feliz.

09 Então fui falar com ela já que eu era muito fã dela,

10 ela me abraçou e falou para eu começar a cantar. Bem

11 eu cantei minha música preferida da Xuxa, bem assim

12 "O Truque já chegou, a festa é agora!"

13 Bem, depois de cantar ela me chamou e me deu um

14 ticket que se eu ganhava poderia ser uma pagueta, eu

15 iludida pela Xuxa aceitei, e claro, a minha mãe

16 autorizou, eu fiquei tão emocionada que chorei.

17 Então para o sonho se tornar realidade a gravação de um

18 vídeo, com minha mãe e todos os meus amigos de teste e

19 foram 8 anos de trabalho, dedicação e foco até que me

20 convenci.

21 Hoje tenho 22 anos não me arrependo de nada e

22 obrigada Raul Gil por ter ajudado 89% do meu sonho,

23 agora sou apresentada com 22 anos e com muita

24 saúde e as redes sociais meu próprio show em eventos

25 infantis e não posso deixar de cantar que foi pagueta

26 até os 15 anos e desisti.

27

Anexo J – Avaliações do aluno SETE.

Produção diagnóstica baseada na interpretação de uma tirinha não verbal com ações temporais (narrativa).

6) Observe a tirinha abaixo e produza um pequeno texto com início, meio e fim. NÃO ESQUEÇA OS PARÁGRAFOS.



Um Dia de Susana

x

Em uma vez uma menina chamada Magali, e Magali tinha uma amiga que se chamava Mônica, e Mônica não tinha ela de melhor amiga, que é a Magali, num dia desses Magali queria de um Susana, em Mônica e Mônica estavam comendo de almoço de uma oitavo foi quando Magali veio e deu um chute em Mônica e Mônica ficou com tanto medo que, até saiu de uma oitavo como Magali queria como uma moço mas Mônica ficou com raiva e falou com a Magali foi e achou a casa de Mônica de oitavo Moral da história: nunca de Susana nos pular

Avaliação escrita da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro em primeira pessoa do quarto bimestre de 2021

01	<u>O dia do Sorteio premiado</u>
02	Em um dia, eu fui sorteada para conhecer a Larissa
03	monuela, fiquei muito feliz, que parei e pensei que fosse
04	mentira. Esse sorteio era de ir para casa de Larissa monue
05	la.
06	Então, já fui arrumando minhas coisas e o melhor
07	pedia ler uma amiga e rapidamente já fui ligando pra
08	minha amiga Isabella, ela também está muito feliz
09	porque o mesmo tempo sempre foi conhecer Larissa monue
10	la. Duas horas depois o carro chegou, eu e Isabella ainda
11	estávamos nos arrumando, pensei que íamos chegar
12	atrasados mais o carro estava muito rápido e chegamos a
13	tempo.
14	Quando chegamos lá a Larissa não estava. Ela foi
15	pro programa Domingo Legal. O empregado nos mostrou
16	o quarto que eu e Isabella ia ficar. A gente tirou todas
17	as coisas da mala e fomos passear pela casa, para conhecer melhor.
18	Depois de algum tempo, Larissa monuela chegou eu fiquei
19	muito emocionada.
20	Fizemos muitas coisas legais: tiramos de festa
21	de pijama, tiktok e tiramos de muitas outras coisas
22	mas também que ir para casa, então arrumamos
23	nestas coisas e fomos embora porém antes a gente pegou
24	o número dela e tiramos até melhores amigas.
25	
26	

Anexo k – Roteiro para assistir ao filme



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola Municipal XXXX

Xº ano – Turma XXXX

Professor (a) XXXX

Aluno (a): _____

ROTEIRO

- Filme: _____
- Tipo do filme: () ação/aventura () animações () comédia
() fantasia () romance () infantil () ficção científica

- Tipo de narrador:
() Narrador observador () Narrador personagem

- Tempo (quando a história acontece):

- Lugar (onde a história acontece na maior parte do tempo):

- Personagens (protagonista, antagonista e secundários):

- Enredo (o conjunto de fatos da história - trama):
- Conflito gerador ou 1º conflito (um acontecimento que quebra o equilíbrio da história) e consequência:

- 2º conflito e consequência:

- 3º conflito e consequência:

- Clímax (o momento de maior tensão) e consequência:

- Desfecho (a solução de todos os conflitos – final da história):

Anexo L – Reconto do filme com as etapas da narrativa



E/CRE (XX.XX.XXX) Escola Municipal XXXX

Xº ano – Turma XXXX

Professor (a) XXXX

Aluno (a): _____

SITUAÇÃO INICIAL (Introdução)

O narrador apresenta algumas circunstâncias da história, como a época, o local e os personagens que participam da narrativa.

CONFLITO GERADOR (Desenvolvimento)

Fase em que se inicia o conflito entre os personagens. Um acontecimento quebra o equilíbrio da situação. Aqui começa a ação de verdade!

CLÍMAX (Desenvolvimento)

Momento de maior tensão, quando o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto em que não é mais possível adiar o desfecho.

DESFECHO (conclusão)

Solução de um ou mais conflitos apresentados na narrativa.
