



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
CAMPUS DE PAU DOS FERROS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS
UNIDADE DE PAU DOS FERROS

VALDILENE GOMES DE MORAIS

A INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

PAU DOS FERROS
2023

VALDILENE GOMES DE MORAIS

**A INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva

PAU DOS FERROS

2023

VALDILENE GOMES DE MORAIS

**A INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida à banca examinador do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Pau dos Ferros*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Data __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)
ORIENTADOR E PRESIDENTE DA BANCA

Profa. Dra. Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo (UERN)
MEMBRO INTERNO

Profa. Dra. Maria da Graça Santos Faria (UFMA)
MEMBRO EXTERNO

Profa. Dra. Maria Gorete Paulo Torres (SEEC-RN)
SUPLENTE

PAU DOS FERROS
2023

Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G633i Gomes de Moraes, Valdilene

A intertextualidade em textos escritos por crianças do Ensino Fundamental. / Valdilene Gomes de Moraes.
- Unidade Pau dos Ferros, 2023.
204p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Intertextualidade. Ensino. Produção Escrita. I. Agostinho da Silva, Ananias. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, as pessoas mais importantes da minha vida; aos meus três filhos:
Gutemberg Filho, Pedro Guilherme e Maria Gabriela, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me fortalece todos os dias e por me permitir alcançar a realização de mais um sonho.

Aos meus familiares, pelo amor, confiança e por todos os incentivos.

Aos meus alunos do 4º Ano “C”, núcleo gestor, professores e funcionários da E.E.F.TI Dr. Leão Sampaio que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus companheiros de jornada do PROFLETRAS, turma 7: Antônia Cícera (Silvinha), Lindenberg, Edmilson, Sandra, Mácio, Eliane, Paulo Jakson, Márcia e, em especial, a Carlos André, pelas infindáveis discussões, pelos momentos de parceria e pela amizade construída no decorrer do curso.

Aos professores, pelas colaborações, e por tantas aulas marcantes, registradas no livro da vida.

À Coordenação, em nome da professora Dra. Crígina Cibelle Pereira, por todo o profissionalismo, zelo, respeito e atenção dedicados à nossa formação.

À Secretaria da UERN, em nome de Edneudo, pela disponibilidade e responsabilidade do exercício da sua função.

As professoras Dra. Maria da Graça dos Santos Faria e Dra. Antônia Sueli da Silva Temóteo, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa, pelas riquíssimas contribuições, grata, por tanto!

A professora Dra. Maria Gorete Paulo Torres por aceitar o convite para ser suplente.

Ao professor orientador, Dr. Ananias Agostinho da Silva, todo meu apreço e gratidão, pelos ensinamentos, confiança, empenho, dedicação, com que direcionou os encaminhamentos da pesquisa e juntos conseguimos fazê-la acontecer.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos colegas do GPELT, grupo o qual tenho a honra de ser integrante, pelas valorosas experiências e contribuições na minha trajetória como pesquisadora, pelo estímulo em buscar o conhecimento cada vez mais.

A todas as pessoas envolvidas que, de forma direta ou indiretamente, me ajudaram a consolidar esta pesquisa.

LISTA DE ABREVIACÕES

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GPELT – Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto

CNPQ - Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

URCA- Universidade Regional do Cariri

UFC – Universidade Federal do Ceará

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

E.E.F.TI. DR. LEÃO SAMPAIO – Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral Dr. Leão Sampaio

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Desempenho dos alunos da Rede Municipal em Juazeiro do Norte (CE)	15
GRÁFICO 02	Desempenho dos alunos da Rede Municipal/Exposição dos Descritores trabalhados no 4º ano do Ensino Fundamental	15
GRÁFICO 03	Desempenho dos alunos da Rede Municipal – Descritores/continuação 4º Ano do Ensino Fundamental	16

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Enumeração de trabalhos sobre a temática	22
QUADRO 02	Trabalhos do PROFLETRAS	25
QUADRO 03	Definições das relações transtextuais	45
QUADRO 04	Relação intertextual, segundo Piégay-gros	47
QUADRO 05	Orientação para produção de texto	60
QUADRO 06	História Joãozinho e Maria (Irmãos Grimm)	74
QUADRO 07	Estrutura textual da sequência narrativa exemplificando o conto de fadas	76
QUADRO 08	Dados da escola campo da pesquisa	82
QUADRO 09	Prática de Leitura – “4º Ano C” – 4º Bimestre	83
QUADRO 10	Prática de Escrita – “4º Ano C” - 4º Bimestre	83
QUADRO 11	Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	84
QUADRO 12	Oficinas pedagógica 01	86
QUADRO 13	Oficina pedagógica 02	89
QUADRO 14	Oficina pedagógica 3	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Organograma geral da transtextualidade	47
FIGURA 02	Relações intertextuais para Piègay-Gros (2010)	48
FIGURA 03	Classificação das intertextualidades estritas e amplas	53
FIGURA 04	Vida de passarinho	54
FIGURA 05	Harry Potter	56
FIGURA 06	Ficarás dentu de casa	57
FIGURA 07	Não desista dos seus sonhos	58
FIGURA 08	É de verdade	59
FIGURA 09	Estrutura da sequência narrativa	74
FIGURA 10	Estrutura da trama narrativa	77
FIGURA 11	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	79

RESUMO

Com o intuito de intervir no processo de aprendizagem dos estudantes, este trabalho apresenta como objetivo geral: analisar textos de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender as relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentidos. Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: i) examinar a intertextualidade como elemento de construção de sentidos no conto infantil; ii) identificar que tipos de intertextualidade são mais frequentemente presentes nas produções escritas dos estudantes; iii) elaborar uma proposta de trabalho de leitura e escrita, tendo como enfoque a intertextualidade a partir do conto infantil. Quanto ao procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa do tipo aplicada, de abordagem qualitativa, definida como uma pesquisa-ação de caráter interventiva. O *corpus* da análise é composto por textos pertencentes ao gênero conto, produzidos ao longo de oficinas pedagógicas, com alunos do 4º Ano. A análise dos dados, de acordo com a delimitação da pesquisa, terá um cunho interpretativo. O trabalho é de intervenção e foi realizado em uma escola pública do município de Juazeiro do Norte (CE). Para o embasamento teórico metodológico dessa pesquisa, nos fundamentamos em Silva (2018), Bentes (2006), Mascuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2008), Cavalcante (2022, 2020, 2012), Carvalho (2018), Bakhtin (1986,1997) dentre outros autores. Com base nesses pressupostos teóricos, foram realizadas análises em textos e, de acordo com as análises, percebemos que as oficinas pedagógicas constituíram um trabalho profícuo que favoreceu a prática da elaboração de textos dos estudantes, pois mostraram a compreensão do processo de intertextualidade, atrelando as informações do texto-fonte, bem como os elementos constituintes da narrativa. Assim, compreendemos que o trabalho possibilitou situações significativas de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da prática de produção textual das aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Ensino. Produção Escrita

ABSTRACT

With the aim of intervening in the students' learning process, this paper has the general objective of analyzing texts by students of the 4th year of Elementary School, in order to understand the intertextual relations established for the construction of meanings. This general objective is divided into three specific objectives: i) examine intertextuality as an element of construction of meanings in children's short stories; ii) identify which types of intertextuality are most frequently present in students' written productions; iii) elaborate a reading and writing work proposal focusing on intertextuality from the children's tale. As for the methodological procedure, it is an applied research, with a qualitative approach, defined as an interventional action research. The corpus of the analysis is composed of texts belonging to the short story genre, produced during pedagogical workshops, with 4th grade students. According to the delimitation of the research, data analysis has an interpretative nature. The work is an intervention and was developed in a public school in the city of Juazeiro do Norte/CE. For the methodological theoretical basis of this research, we base ourselves on Silva (2018), Bentes (2006), Mascuschi (2008; 2010), Koch and Elias (2008), Cavalcante (2022, 2020, 2012), Carvalho (2018), Bakhtin (1986, 1997) among other authors. Based on these theoretical assumptions, analyzes were carried out on texts and, according to the analyses, we realized that the pedagogical workshops constituted an advantageous work that favored the practice of writing texts by students, as they revealed an understanding of the intertextuality process, linking information from the source text, as well as the constituent elements of the narrative. In this way, we understand that the study enabled significant learning situations, contributing to the improvement of the practice of textual production in Portuguese Language classes.

Keywords: Intertextuality. Teaching. Written production.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LINGUÍSTICA TEXTUAL E O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS	29
2.1	TEXTO E INTERTEXTUALIDADE NA LINGUÍSTICA TEXTUAL	29
2.1.1	Breve histórico da Linguística Textual	29
2.1.2	A noção de texto	33
2.1.3	A textualidade	35
2.1.4	A intertextualidade	40
2.1.5	Produção textual e intertextualidade	60
3	GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITUAÇÃO E ENSINO	63
3.1	OS GÊNEROS DOS DISCURSOS	63
3.2	GÊNEROS E ENSINO	65
3.2.1	Os gêneros literários	68
3.2.1.1	Letramento literário	69
3.2.2	Gênero conto	71
3.2.2.1	Gênero conto maravilhoso/conto de fadas	72
3.2.2.2	Sequência Narrativa	73
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	79
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
4.2	SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA	81
4.3	<i>CORPUS</i> DA PESQUISA	84
4.4	ETAPAS DE INTERVENÇÃO	85
4.4.1	Desenvolvimento Das Oficinas Pedagógicas	85
4.4.1.1	Primeira oficina: “O fantástico mundo do conto de fadas”	85
4.4.1.2	Segunda oficina “Intertextualidade no gênero conto”	89
4.4.1.3	Terceira oficina “Meu conto de fadas”.	93
4.5	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	96
5	ANÁLISE DOS DADOS	97
6	CONCLUSÃO	129
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A: Capas dos livros trabalhados	139
	APÊNDICE B: Oficina pedagógica 01	140
	APÊNDICE C: Oficina pedagógica 02	150
	APÊNDICE D: Oficina pedagógica 03	165
	ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido	167
	ANEXO B: Produções dos alunos	168

1 INTRODUÇÃO

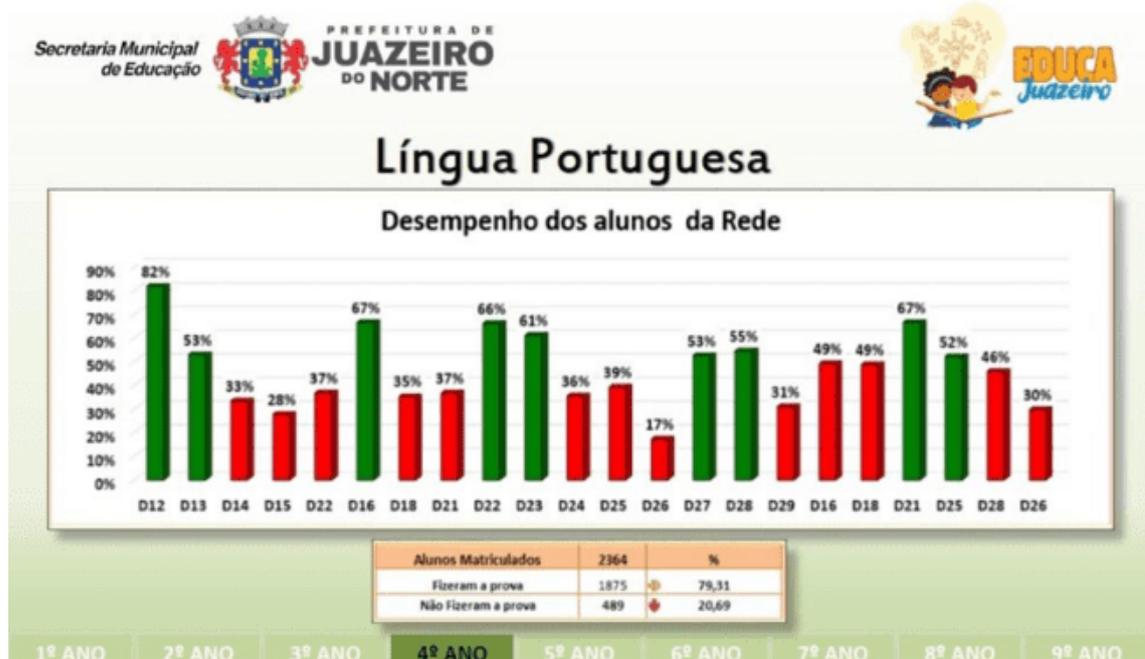
No mundo globalizado, para a participação ativa nos eventos sociais, faz-se necessário aprender e apreender os modos de funcionamento da linguagem e da língua, bem como o uso competente de uma variedade de possibilidades de representação de texto. Nesse entendimento, surge a necessidade de ações para estimular as práticas de leitura e de produção textual em que os estudantes devem ser convidados a participar do universo que envolve leituras, interpretações e produções, através de estímulos, mediação e incentivo. A escola é fundamental nesse processo e representa o espaço formal em que a criança deve experimentar a liberdade de se expressar, construir conhecimentos, expandir seus potenciais e vivenciar a cultura escrita.

Nos últimos tempos, o ensino da leitura e da escrita vem apresentando mudanças significativas, avanços teóricos, uma série de novas orientações, perspectivas ligadas a novas práticas de comunicação e as novas tecnologias que se adentram ao meio pedagógico, o que exige propostas e materiais didáticos destinados ao ensino da língua materna condizentes ao alinhamento das exigências que a sociedade contemporânea impõe. Entretanto, com relação à produção textual, haja vista, nossas experiências profissionais com o ensino de Língua Portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, percebemos carências e fragilidades para situar um melhor aprimoramento da produção escrita, o que nos impulsionou a desenvolver esse trabalho de maneira mais efetiva.

Dados de órgãos reguladores dos índices de aprendizagem da Educação Básica brasileira apontam o registro baixo dos índices de aprendizagem em Português, é o que podemos visualizar, por exemplo, no município de Juazeiro do Norte (CE), em turmas de Ensino Fundamental, apresentados em gráficos, pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, o gráfico seguinte de número 01 apresenta o desempenho dos alunos da Rede Municipal de ensino, especificamente, no 4º ano do Ensino Fundamental, de acordo com as resoluções obtidas, sendo cada descritor¹ discriminado individualmente.

¹ Descritores são as informações que descrevem as habilidades que foram trabalhadas nas avaliações externas, servindo como base na elaboração das questões dessas mesmas avaliações.

GRÁFICO 01: Desempenho dos alunos da Rede Municipal em Juazeiro do Norte (CE)



FONTE: Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte/CE

Os gráficos dos números 02 e 03 chamam a atenção para os descritores, em que os alunos do 4º ano apresentaram maior grau de dificuldade e o que cada descritor representa, para que possam ser tomadas medidas interventivas para sanar tais complexidades.

GRÁFICO 02: Desempenho dos alunos da Rede Municipal / Exposição dos Descritores trabalhados no 4º ano do Ensino Fundamental



FONTE: Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte (CE)

GRÁFICO 03: Desempenho dos alunos da Rede Municipal – Descritores/continuação 4º Ano do Ensino Fundamental



FONTE: Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte (CE)

Em suma, os gráficos mostram o diagnóstico de aprendizagem realizado pela Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte (CE), no 4º ano do Ensino Fundamental, retratando a realidade na rede municipal de ensino, enfatizando os descritores, representados pela letra (D), por meio de um conjunto de ações compostas de atividades desempenhadas nas aulas de Língua Portuguesa, com avaliações em sala de aula durante o primeiro semestre letivo de 2021. A saber, a legenda abaixo, retrata as cores concernentes ao gráfico, referente ao conhecimento do nível de aprendizado destacado a seguir:

- Rendimento insatisfatório
- Rendimento satisfatório

Observa-se a relevância de se trabalhar metodologias que visem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir de um trabalho produtivo com o texto. Para isso, é preciso oferecer atividades sequenciadas, capazes de desafiar os estudantes a vivenciar ocorrências de produção de textos pertencentes a gêneros do discurso distintos. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 76), afirma que:

[...] da mesma forma que a atividade de leitura, as habilidades de produção escrita não podem ser concebidas e desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas sim, através de situações efetivas com textos

pertencentes a gêneros em que circulam nos diversos campos da atividade humana.

Todo esse processo é importante para que os estudantes desenvolvam gradativamente uma atitude reflexiva diante dos textos. A tarefa de produzir textos é, no entanto, uma atividade bem complexa, que exige do produtor, competências e habilidades para realizar ações de ordem cognitiva, discursiva, textual, enciclopédica, enfim, demanda a mobilização de muitos conhecimentos.

Diante disso, nessa dissertação de mestrado, com o intuito de intervir nesse processo, apresentamos uma proposta voltada para o uso da leitura e da escrita, compreendendo que a produção textual é uma atividade de grande relevância, que desenvolve diversas capacidades. Capacidade de manifestar valores, convicções e ideias através da linguagem escrita, tendo a intertextualidade como ferramenta para despertar a posição reflexiva. A intertextualidade constitui um suporte de desenvolvimento de estratégias, pois permite que os estudantes desenvolvam conhecimentos adquiridos por meio de textos já conhecidos, e a percepção de que um texto pode estar inserido em outro texto, ou que sempre se relaciona com outros, o que oportuniza a autonomia para a escrita de novos textos, em situações de interação variadas: “o processo do “novo” viabilizado pelo diálogo intertextual, ainda que tributário do “velho” agenciará novos elementos que contribuirão para imprimir sentidos outros para cada situação comunicativa”. Assim, afirmam, Cavalcante et al (2020, p.101).

A inquietude veio a partir da observação ao longo de 28 anos de magistério, de que, mesmo diante de muitas discussões por parte de teóricos e educadores, em torno das práticas de leitura e escrita, o que provocou algumas mudanças oportunas e bem significativas no contexto de ensino, ainda perduram nas salas de aula brasileiras, dificuldades várias no processo de produção textual. Algumas vezes, os estudantes não conseguem produzir texto de qualidade, que atenda às expectativas esperadas e aos constrangimentos do gênero.

Frente a uma realidade presente no cenário educacional, enquanto docente de língua portuguesa, o interesse urge em buscar contribuir para a formação de produtores de textos, através do desenvolvimento de habilidades que favoreçam a produção textual, a partir de situações em que os estudantes possam refletir sobre suas próprias produções. Na maioria dos casos, o processo de produção textual resulta em desafio, possivelmente, pelo fato de que a prática desse tipo de atividade ser pouco explorada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acarretando problemas em séries posteriores. Marcuschi (2008, p.52-53) salienta que “os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e

informacional”. Em muitas situações, em sala de aula, o tratamento dado a essas atividades não favorece o desenvolvimento do desempenho dos estudantes nas atividades de produção oral e escrita.

No quesito produção textual, muitas crianças, mesmo já alfabetizadas, não conseguem expressar suas ideias com clareza, apresentando frases desconexas, com problemas de sentido, sem preocupação prévia com a reflexão e o com pensamento crítico, não atribuindo à atividade, uma prática significativa. Para Massini-Cagliari (2001), a escola tem um papel fundamental de aperfeiçoar os conhecimentos das crianças, já adquiridos quando aprenderam a falar, ensinando como fazer a “tradução” para a linguagem escrita, que apresenta suas características próprias que devem ser ensinadas e explicitadas para os alunos. Os alunos já trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos que adquirem de forma natural, ao usar a linguagem para falar, e devem ser motivados e ensinados a transpor esses conhecimentos para a aprendizagem da escrita, no sentido de serem bons produtores.

Partindo desse princípio, percebe-se a necessidade da diversidade de atividades de leitura e produção de textos, para que os alunos possam compreender e apreender diferentes possibilidades de usos da língua. A inserção de diferentes textos no cotidiano escolar das crianças traz a possibilidade de refletirem sobre o mundo e a ampliarem o repertório de linguagem e de gêneros. Assim, é possível contribuir para a formação de leitores críticos e de escritores competentes que consigam discutir e refletir a respeito de histórias ouvidas, que compartilhem e defendam ideias, discutam sobre seus pontos de vista e de outros.

Este trabalho apresenta uma proposta didática para professores interessados em trabalhar a produção textual voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a promoção de leitura crítica e da escrita de textos com qualidade. Sua intenção central reside em favorecer um aprendizado aos estudantes na aquisição da leitura e escrita numa perspectiva reflexiva, lançando mão da intertextualidade como ferramenta de percepção de que textos são sempre resultado de cruzamentos e relações com outros textos, sendo necessário estabelecer associações e buscar subsídios para a sua prática de aprendizagem.

Considerando o nível de aprendizagem e a condição idade/série, o trabalho proposto, pautado em produção escrita, partiu dos seguintes questionamentos: Como potencializar um trabalho voltado para a leitura e a escrita, que leve os alunos a perceberem o diálogo entre textos? De que modo a intertextualidade poderá representar um instrumento de construção de sentidos para a produção escrita de alunos das séries iniciais no ensino fundamental? Como o conto infantil pode auxiliar no processo de compreensão dessas habilidades de leitura e de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental?

A partir dessas questões, este estudo tem como objetivo geral, analisar textos de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, a fim de compreender as relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentido com outros textos do seu conhecimento. Além disso, nossos objetivos específicos tratam de: (i) Examinar a intertextualidade como elemento de construção de sentido do conto infantil; (ii) Identificar que tipos de intertextualidade são mais frequentemente presentes nas produções escritas dos estudantes; (iii). Elaborar uma proposta de trabalho a partir do conto infantil voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita tendo como enfoque a intertextualidade.

A delimitação desses objetivos parte da compreensão de que o trabalho com os textos literários, especialmente, o gênero conto, pode ser apresentado em diferentes versões, o que possibilita a percepção da relação intertextual entre escritas diversificadas. A intertextualidade pode auxiliar os estudantes na construção de sentidos e no entendimento dos textos, pois quando mobilizados conhecimentos obtidos de textos já vistos, favorece a criação de mecanismos para a escrita de seus próprios textos.

É relevante compreender que a produção de texto, quando trabalhada de forma sistemática, desde os primeiros anos de vida escolar, predispõe de um relevante propulsor de desenvolvimento de competências essenciais para o desempenho da aprendizagem dos estudantes. Como salienta Silva (2018, p. 97):

[...] desde a alfabetização, e principalmente nesse período, os alunos precisam ser apresentados a textos reais, nos quais se façam uso de diversos recursos linguísticos, textuais e discursivos disponíveis, para que, desse modo, possam, também, produzir textos reais, coesos e coerentes ao contexto, ao gênero e ao propósito comunicativo, sem muitas dificuldades.

As situações de escrita de textos reais correspondem às condições efetivas de acesso a diferentes possibilidades de ações comunicativas em que os estudantes sejam capazes de produzir textos que envolvam expressão e construção de sentidos e intenções, e não apenas um conjunto aleatório de frases, inventadas, pedagogicamente fabricadas, sem relação com o gênero e o propósito comunicativo. Como explica Antunes (2017, p. 38) não podemos perder de vista que “o texto tem autoria, prevê interlocutores, tem um propósito comunicativo definido; é parte de alguma situação social. É um evento real, com data e espaço próprio”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), ao refletirem sobre a produção de textos nos anos iniciais, esclarecem que essa atividade “tem por finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Nesse sentido,

o trabalho com a produção textual é indispensável desde os primeiros anos de escolaridade, para que o estudante produza textos com autonomia crescente, dando-lhe condições para uma ampliação do repertório textual, de formas de expressão e de organização de textos através de leituras diversificadas e sistematicamente desenvolvidas ao longo dos demais anos de escolaridade.

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL 2017, p.74) apresenta que “o eixo de produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria [...] do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”. A BNCC tem a prática social, como instrução norteadora para o exercício da produção textual, estabelecendo relação aos usos efetivos da língua e colocando o estudante como o sujeito ativo desse processo. Este documento ainda propõe a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso cujos textos se caracterizem pela multimodalidade. O entendimento é de que nos processos de ensino e aprendizagem devem estar inseridos em diferentes formas e modos de organização da linguagem, ou seja, diferentes sistemas semióticos, por meio dos quais os sujeitos conseguem interagir e construir sentidos nas diversas esferas sociais. Não se pode ignorar o tratamento à multimodalidade e a presença dos textos digitais em nossas vidas.

A inserção das mídias digitais no cotidiano das pessoas favoreceu mudanças nas maneiras de se comunicar, a partir do surgimento de gêneros do discurso digitais ou virtuais produzidos nos ambientes digitais, trazendo uma nova ótica sobre as práticas de leitura e escrita. Os recursos midiáticos, por meio dos gêneros do discurso utilizados em sala de aula, constroem sentidos e devem ser incorporados no planejamento do professor, no intuito de promover a capacidade leitora de imagens, formatos, sons, cores, dentre outros segmentos semióticos. Esses elementos possibilitarão aos estudantes, além de ter aulas mais motivadoras pela integração desses recursos, consolidar conhecimentos previstos no currículo, bem como desenvolverem habilidades linguístico-semiótico-discursivas ensejando para a prática de letramentos multissemióticos.

Tendo em vista essa necessidade e o acolhimento da multimodalidade em sala de aula, fez-se necessário incorporarmos as nossas atividades esses recursos, para viabilizarmos o acesso à análise linguística semiótica, de modo que os alunos possam refletir sobre as mais variadas modalidades de texto, sejam eles orais, escritos e multissemióticos. Assim, a proposição em atrelar tais estratégias ao nosso planejamento, para que seja compreendida a intertextualidade em atividades desenvolvidas em oficinas pedagógicas por meio do conto

infantil e levar o estudante a perceber que o uso desses recursos assessoria a construção textual e o processo de interação.

A escolha do gênero “Conto infantil”, especificamente, o conto maravilhoso/conto de fadas, para a efetivação deste trabalho, deve-se ao fato de ser um gênero narrativo, condizente com a faixa etária e à familiaridade dos estudantes com esse gênero, por ser trabalhado desde a inserção da criança na escola, já que tem o intuito de encantar pela possibilidade de instigar a imaginação e o fantástico.

O referido trabalho apresenta uma contribuição para a prática pedagógica no contexto de língua portuguesa da Educação Básica, tem caráter relevante, visto buscar melhorias para o ensino e êxito na aprendizagem, sobretudo na produção e desempenho de textos escritos de estudantes. Além de servir de apoio a outros professores que, na mesma condição, desejam desenvolver um trabalho mais amplo sobre a produção escrita dos estudantes em sala de 4º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos que a interação com a escrita é uma exigência evidente na sociedade atual e os alunos precisam ter esse conhecimento para atender as demandas e necessidades no exercício da cidadania em situações comunicativas, dentro e fora da escola.

Ademais, a pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, seguindo a linha de pesquisa “Estudos da linguagem e práticas sociais”. Esse Programa se caracteriza exatamente em possibilitar um melhor aperfeiçoamento do fazer pedagógico de professores atuantes em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Esse estudo também está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa e Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que tem como objetivo estudar e analisar operações de textualização (enunciativas, semânticas, argumentativas e conectivas) mobilizadas em textos oriundos de variados universos discursivos, considerando as especificidades dos gêneros textuais-discursivos a que pertencem e a funcionalidade de tais operações na organização e na construção de sentidos desses textos.

Desse modo, desenvolvemos esse trabalho à luz da Linguística Textual, ancorados em autores como Bentes (2006), Cavalcante (2022, 2020, 2012), Koch (2002, 2009, 2015, 2020), Koch e Elias (2008), Marcuschi (2008, 2010), Faria, (2014), Silva (2018), Carvalho (2018), dentre outros, quando defendem o texto como objeto de análise, assegurando que a comunicação se dá sempre por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos

que só podem ser explicados no interior do texto. Segundo essa corrente linguística, o texto é considerado a unidade básica de manifestação da linguagem e, por isso, ele deve ser tomado como centro das reflexões e das práticas de ensino da Língua Portuguesa.

Fundamentados nessas bases, vários outros pesquisadores têm investigado questões relacionadas ao funcionamento intertextual dos textos e seu ensino. Em consulta realizada em repositórios nacionais, como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como no *Google Acadêmico*, a partir dos descritores “ensino, intertextualidade, produção textual”, considerado o recorte temporal que compreende o período de 2011 a 2021, conseguimos identificar uma gama de estudos e pesquisas já desenvolvidos, conforme demonstramos no quadro a seguir:

QUADRO 01: Enumeração de trabalhos sobre a temática

N	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A)	GÊNERO	IES	ANO
01	A intertextualidade e a argumentação no blog: estratégias para a produção textual na escola	Adriana Lins dos Anjos	Dissertação	UNIC SUL	2011
02	A intertextualidade em anúncios publicitários sob um olhar pedagógico	Antonio Carlos de Freitas	Dissertação	UFF	2012
03	A intertextualidade, o gênero lenda e a produção de texto no ensino fundamental	Josilda Borges Moura	Dissertação	UFS	2015
04	A intertextualidade em livros didáticos do 9º Ano do Ensino Fundamental	Gutemberg Lima da Silva	Dissertação	UNICAP	2015
05	O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio	Giselia Evangelista de Sousa	Dissertação	UFBA	2016
06	A intertextualidade na produção escrita de estudantes do Ensino Médio a Linguística do texto e a pesquisa-ação na escola	Patricia dos Santos	Dissertação	UFSM	2017
07	Aspectos da intertextualidade na Produção Escrita de alunos do Ensino Fundamental a	Sidileide Bernardino Cavallo	Dissertação	UEMS	2018

	partir da leitura do livro O jardim secreto de Francis Hodgson Burnett				
08	“Agora vejo intertextualidade em tudo;” a intertextualidade a partir de anúncios publicitários	Monique Soares Maia Medeiros	Dissertação	UFRJ	2018
09	Leitura-intertextualidade-jogo: tudo junto e bem articulado	Alessandra Maria Silva Nascimento	Dissertação	UFS	2018
10	A intertextualidade como estratégia argumentativa: uma proposta para a leitura de memes	Amanda Tamires Morais Gonçalves	Dissertação	UECE	2019
11	A abordagem intertextual entre a cultura da massa e a literatura	Edmundo Gomes Junior	Tese	Mackenzie	2019
12	Coerência e textualidade na produção escrita de alunos ao término do Ensino Médio	Jaelson Silva Mendes	TCC	UFMA	2019
13	A produção de um relato pessoal na intertextualidade com a letra de canção: uma experiência na EJA	Maria Lúcia da Silva Ferreira	Dissertação	UEPB	2019
14	A intertextualidade explícita e a progressão temática em produções textuais do ensino fundamental - um trabalho com cartas argumentativas à luz da Linguística do Texto	Patrícia dos Santos	Tese	UFSM	2019
15	A intertextualidade na escrita de textos argumentativos: uma pesquisa interventiva numa turma do Ensino Fundamental	Luiz Gustavo da Silva	Dissertação	UFAL	2020
16	A intertextualidade e letramento: A leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a	Roberto Lopes dos Santos	Dissertação	UFS	2020

	construção de um leitor competente				
17	A intertextualidade como característica essencial para o humor, crítica social e compreensão das tirinhas da Mafalda e Armandinho	Camila Karen Araújo Rodrigues	Dissertação	UFPI	2020
18	De Alice no País das Maravilhas a Memória da Emília: comparatismo, intertextualidade e tradução	Natalia Ferreira Terres	Dissertação	UTFPR	2021
19	Diálogos intertextuais na sala de aula: as arcas de Nôe e a formação de leitores literários no 1º ano do ensino fundamental	Maria das Graças Bernardo de Oliveira	Dissertação	UEPB	2021
20	Simbologia e Intertextualidade no livro Crônicas de Nárnia, do autor Irlândês Lewis	Ana Carolina Alves de Lima Oliveira Nilsandra Martins de Castro	Artigo	Revista São Luís Orione Vol.1, nº 16, jan-jul	2021
21	O trabalho com intertextualidade nos textos publicitários: uma possível alternativa com o letramento do aluno surdo	José Rodrigues de Lima Júnior Nídia Nunes Máximo	TCC	IFPB	2021

FONTE: elaborado pela pesquisadora

No âmbito dos trabalhos desenvolvidos, quanto à seleção das pesquisas organizadas, além de apresentar a relevância dos estudos em torno dessa temática, podemos destacar alguns que estão atrelados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Faz-se importante frisá-los, a fim de reforçar a importância das práticas pedagógicas que trouxeram contribuições positivas para o contexto da sala de aula no âmbito desse programa de formação de professores:

QUADRO 02: Trabalhos do PROFLETRAS

N	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	GÊNERO	IES	ANO
03	A intertextualidade, o gênero lenda e a produção de texto no ensino fundamental	Josilda Borges Moura	Dissertação	UFS	2015
08	“Agora vejo intertextualidade em tudo;” a intertextualidade a partir de anúncios publicitários	Monique Soares Maia Medeiros	Dissertação	UFRJ	2018
09	Leitura-intertextualidade-jogo: tudo junto e bem articulado	Alessandra Maria Silva Nascimento	Dissertação	UFS	2018
10	A intertextualidade como estratégia argumentativa: uma proposta para a leitura de memes	Amanda Tamires Morais Gonçalves	Dissertação	UECE	2019
13	A produção de um relato pessoal na intertextualidade com a letra de canção: uma experiência na EJA	Maria Lúcia da Silva Ferreira	Dissertação	UEPB	2019
15	A intertextualidade na escrita de textos argumentativos: uma pesquisa interventiva numa turma do Ensino Fundamental	Luiz Gustavo da Silva	Dissertação	UFAL	2020
16	A intertextualidade e letramento: A leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a construção de um leitor competente	Roberto Lopes dos Santos	Dissertação	UFS	2020
19	Diálogos intertextuais na sala de aula: as arcas de Nóe e a formação de leitores literários no 1º ano do ensino fundamental	Maria das Graças Bernardo de Oliveira	Dissertação	UEPB	2021

FONTE: elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de Freitas (2012) analisou os anúncios publicitários, dando ênfase às publicidades da Bombril e da Hortifruti, por terem se destacado no mercado. A análise fomentou uma reflexão sobre como esses anúncios publicitários poderiam ser trabalhados na escola, propondo a exploração dos sentidos e a percepção do intertexto como contribuição à formação leitora.

O trabalho de Moura (2015) teve como objetivo analisar a intertextualidade como recurso expressivo para a construção de sentidos de um texto e para a produção textual no Ensino Fundamental, tendo como enfoque o diálogo que o gênero lenda estabelece em outros gêneros do discurso. Foi um trabalho realizado no 6º ano do Ensino Fundamental. Já Sousa (2016) teve como objetivo verificar como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados obtidos constataram que quase todas as ocorrências dão lugar ao texto escrito e, mesmo sendo tratado como lugar de interação, precisaria ser visto como um evento semiótico. Nascimento (2018) desenvolveu um material com atividades e um jogo didático para estimular estratégias de leitura e interpretação de texto, a partir da paródia, um dos tipos de intertextualidade. Os resultados foram expressivos, pois revelaram que alunos antes de pouca habilidade leitora puderam melhorar seu desempenho.

Nesse mesmo raciocínio, Gomes Junior (2019) buscou demonstrar como a intertextualidade pode e deve ser utilizada como um instrumento de ensino, não apenas de literatura, mas também dentro de uma proposta interdisciplinar que buscasse o letramento múltiplo. Seus resultados foram positivos a partir da experiência dos alunos na compreensão e reconhecimento de elementos de uma leitura considerada complexa que pode levar a uma experiência textual prazerosa. Mendes (2019) analisou textos dissertativos-argumentativos em uma escola pública do Maranhão. Sua investigação residiu nas produções escritas dos concluintes do Ensino Médio, considerando os fatores de textualidade, com foco na coerência textual e intertextualidade. O autor concluiu que a pesquisa com intertextualidade é de suma importância, pois permite que o professor de língua portuguesa disponha de conceitos, fundamentos e aplicabilidade desse fator de textualidade em sua prática pedagógica, de forma a despertar o interesse dos alunos tanto na leitura quanto na produção textual. Ferreira (2019) desenvolveu um trabalho com a compreensão leitora e escrita para que os alunos pudessem escrever textos autorais. A sua pesquisa concluiu que o desempenho dos alunos na produção textual melhorou consideravelmente, visto ter alcançado seus objetivos. Já Santos (2020) buscou promover o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano de uma escola pública da rede estadual, a partir da intertextualidade presente no gênero multimodal “Meme”,

contribuindo para a prática dos letramentos, letramento linguístico, letramento digital e multiletramentos. Como resultado, apontou-se um avanço significativo dos discentes enquanto leitores competentes e ávidos pela leitura dentro e fora da escola.

Terres (2021) teve como objeto de estudo as obras *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, tendo o propósito de comparar os aspectos linguísticos, culturais e as especificidades de cada um dos textos, compreendendo o contexto de produção das obras, buscando questões como influência e intertextualidade entre elas. Os resultados obtidos mostraram que, ao traduzir *Alice no País das Maravilhas*, Monteiro Lobato aproximou Alice e sua personagem Emília, visto que em seu texto *Memórias de Emília*, ele apresenta aspectos sociais e culturais condizentes em seu contexto de produção, ademais recebendo influência e intertextualidade da obra de Carroll.

Oliveira (2021) teve como objetivo analisar os instrumentos de orientação didática à disposição do professor (plano de ensino municipal e do professor e livro/cadernos didáticos), observando de que modo eles contribuem para o ensino aprendizagem da leitura e propôs oficinas de leituras, sob a perspectiva intertextual, das obras *A arca de Noé*, de Ruth Rocha e *A Arca de Nóe* de Vinícius de Moraes. As oficinas buscaram contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, levando-os a perceberem o diálogo entre os textos e relacionando-os às suas experiências de vida. Além disso, mostraram entre os estudos sobre a leitura literária nos anos iniciais e a formação de leitores, os do âmbito nacional e municipal não há discordância entre eles.

Oliveira e Castro (2021) teve como objetivo do trabalho desenvolvido identificar algumas intertextualidades possíveis no livro *As Crônicas de Nárnia*, de Lewis Carroll. No artigo demonstraram como são mobilizados conhecimentos da Teoria da Literatura e do Letramento Literário, para compreender como as construções de sentido se recombina nas crônicas que compõem a obra citada. Lima Junior e Máximo (2021) tiveram como principal propósito do seu trabalho analisar como uma proposta de atividade com a intertextualidade pode ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita em segunda língua para surdos. Os resultados revelaram que a intertextualidade presente nos textos publicitários pode ajudar os estudantes surdos a alcançarem níveis cada vez mais elevados de letramento.

As investigações citadas acima são relevantes e focalizam a intertextualidade como recurso para construção do conhecimento, contribuindo acerca da temática na educação para surdos, em sala de aula na proposta de leitura e produção escrita, sobretudo, no ensino médio, fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Apesar disso, não encontramos nesse rol de pesquisas um estudo específico sobre o trabalho com a intertextualidade em turmas de 4º ano

do Ensino Fundamental, série da atuação da pesquisadora e na qual se desenvolveu o trabalho de pesquisa apresentado nesta dissertação. Nossa intenção, portanto, é o ensino de produção textual na modalidade escrita da língua com foco na intertextualidade, buscando contribuir para melhorar o rendimento escolar, o que constitui uma lacuna a ser suprida com uma proposta de trabalho que possa trazer subsídios para a série em curso.

A metodologia utilizada em nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa-ação, do tipo aplicada, de natureza interventiva. O *corpus* da pesquisa é composto por textos pertencentes ao gênero conto e a sua obtenção, através de oficinas pedagógicas constituídas por uma série de atividades que conceberam a proposta de intervenção criadas em razão das dificuldades encontradas no percurso educativo em relação à leitura e produção textual.

Nesse sentido, para dar conta dos objetivos propostos, organizamos estruturalmente este trabalho de dissertação em 06 (seis) capítulos: o primeiro, a introdução, aborda em linhas gerais, o itinerário investigativo, discorre sobre a justificativa, as questões de pesquisa, os objetivos e sua relevância enquanto pesquisa. O segundo capítulo refere-se à fundamentação teórica e apresenta uma reflexão sobre o texto e a noção de intertextualidade na Linguística Textual. O terceiro capítulo trata da noção de gêneros do discurso, adotada no trabalho, e dos seus usos na escola, focalizando, especialmente, o gênero conto e em modo particular o gênero conto de fadas. O quarto capítulo apresenta uma breve exposição sobre os direcionamentos metodológicos do trabalho, demonstrando a caracterização da pesquisa, sujeitos e campos de pesquisa, o *corpus*, as etapas da intervenção e os procedimentos de construção de dados. Em seguida, o quinto capítulo é dedicado à análise dos dados, isto é, analisa, tendo em vista os objetivos da pesquisa, as produções de contos dos alunos. Assim, no último capítulo, são realizadas as considerações finais, quando esclarecemos se os objetivos pretendidos foram atingidos e, por conseguinte, apresentamos os resultados alcançados, com as respostas referentes às indagações que proporcionaram a discussão e que deram origem ao nosso estudo.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS

Esta seção trata do embasamento teórico dessa pesquisa. Fundamentamo-nos em estudos a partir dos pressupostos da Linguística Textual, com base em Bentes (2006), Marcuschi (2008, 2010); Koch e Elias (2008); Koch (2002, 2009); Costa Val (2000, 2006). Para tratar especificamente da noção de intertextualidade, recorreremos a Marcuschi (2008); Faria (2014); Carvalho (2018); Cavalcante et al (2022, 2020, 2018); Koch (2020). Quanto à discussão sobre produção de textos e seu ensino, utilizamos documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação (MEC) como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de Marcuschi, (2008), Antunes (2003), dentre outros.

2.1 TEXTO E INTERTEXTUALIDADE NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Esta subseção discorre sobre as noções de texto, suas propriedades e a evolução da construção do conceito, corroborando com os pensamentos de autores que tratam a respeito do tema, incluindo a intertextualidade como critério utilizado para a construção de sentidos, assim como um breve histórico da Linguística Textual, ressaltando a sua importância para a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1.1 Breve histórico da Linguística Textual

A Linguística Textual se desenvolveu na Europa na década de 1960, especificamente, na Alemanha, como um ramo da Linguística que prioriza a análise de fenômenos sintáticos-semânticos que ocorriam além da frase, tomando o texto como foco principal de estudo. A partir da década de 1980, os estudos foram iniciados no Brasil, apresentados por Neis (1981), Marcuschi (1983), Fávero e Koch, (1983) que mostraram aos leitores como a Linguística Textual era vista na Europa como um ramo de ciência da linguagem.

A evolução da Linguística Textual pode ser observada em três momentos: no primeiro momento destaca-se a análise transfrástica, quando a preocupação era descrever fenômenos que não conseguiam ser explicados através das teorias semânticas e teorias sintáticas que ficassem no limite do nível de frase. A análise transfrástica ainda não tinha o texto como objeto de análise, de fato, mas sim, partia da frase para o texto. Segundo Bentes (2006, p. 261):

na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.

Os interesses voltados para o desenvolvimento da Linguística Textual como uma linguística da frase mostraram-se insatisfatórios, emergindo a construção de estudos voltados para o texto, considerado muito além do que uma somatória ou lista de significados das frases que o compõem, daí o percurso para a elaboração das gramáticas textuais. O segundo momento é marcado pela descrição da competência textual do falante, com as gramáticas textuais, em razão do sucesso advindo da gramática gerativa. Segundo Marcuschi (1998), as propostas de gramáticas textuais tiveram como proposição a construção do texto como objeto da Linguística, constituindo regras de um sistema finito e uniforme, de modo que nessa fase, o texto era concebido como “unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional comunicativa e intersubjetivamente construída” (BENTES, 2006, p. 263).

Essas regras oportunizavam aos usuários da língua compreender se um conjunto de enunciados constitui apenas um conjunto aleatório de palavras e frases, ou se um texto de boa formação. Além disso, outras capacidades eram habilitadas aos usuários, como desenvolver a capacidade de resumir, parafrasear um texto, saber da sua completude ou incompletude, atribuir-lhe um título, produzir um novo texto a partir de um texto dado: “a tarefa da gramática seria descrever e explicar a competência textual, estabelecendo os princípios constitutivos do texto, explicitando os critérios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de textos” (COSTA VAL, 2000, p.35).

Nesse entendimento, Charolles (1989) registra três competências textuais básicas que o falante possui: (i) Competência formativa, que permite ao falante produzir e compreender um número infinito de textos, e que pode ser avaliado, de modo convergente, se o texto tem boa ou má formação; (ii) Competência transformativa: reside na capacidade de reformular, parafrasear e resumir um texto, analisando a adequação dos seus resultados; (iii) Competência qualificadora: refere-se à possibilidade de verificar a tipificação de um dado texto, bem como realizar a produção de modo particular. Bentes (2006) afirma que não houve uma ordem cronológica entre o primeiro momento e a criação das gramáticas textuais. A autora assevera que as primeiras gramáticas de textos foram as responsáveis por apresentar duas importantes noções que consolidaram os estudos referentes ao texto/discurso: a observação de que o texto

representa a unidade linguística superior e tem sua subdivisão em unidades menores. Essas unidades menores, incluindo os elementos lexicais e gramaticais, podem ser reconhecidos a partir da função que ocupam na estrutura da unidade textual. Complementando a primeira, a noção seguinte, discorre que não existe continuidade entre frase e texto, já que existe diferença de ordem qualitativa e não quantitativa, e a significação de um texto não depende exclusivamente da soma das partes que o constituem.

Mesmo com avanços, o trabalho com as gramáticas textuais fez emergir alguns entraves no seu desenvolvimento, como exemplo, o fato de não conseguir ajustar regras, no intuito de descrever todos os textos em uma determinada língua natural, assim como também de apresentar um modelo capaz de tratar de maneira uniforme os fenômenos pesquisados, uma vez que havia o desligamento entre noções de texto, quando uma resulta da unidade estrutural oriunda da competência de um usuário de forma idealizada e descontextualizada, e outra, em relação ao discurso que constitui a unidade de uso. A integração entre as partes se faz necessária por entender que o texto só pode ser entendido em situações de interação.

Neste sentido, muitos linguistas se articularam em desenvolver teorias que estudassem a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão de textos em uso. Surge, assim, o terceiro momento da Linguística Textual, cujo tratamento do texto concerne ao viés pragmático, ou seja, o foco de investigação leva em consideração o texto e o contexto:

investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso... [adquirindo] particular importância... [o] seu contexto pragmático [ou seja,] o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. (BENTES, 2006 p.265).

Dá a noção de que o texto passa a ser compreendido com maior relevância no âmbito do contexto pragmático, em uso efetivo, em situações comunicativas. Tais mudanças foram vislumbradas no que diz respeito à forma de conceber o texto, deixando de ser somente um produto para ser concebido como um processo. Como salienta Bentes, (2006, p. 266), “a análise e explicação da unidade texto em funcionamento em vez da análise e explicação da unidade formal, abstrata”, o que possibilitou à Linguística Textual um caráter interdisciplinar, em função das diferentes expectativas que abrange, intercalando interesses com outras áreas do conhecimento.

De acordo com Koch, (2001, p. 15-16), a Linguística Textual, desde o surgimento dos seus estudos, “de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual) e depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com

forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela se coloca, [...] são as relacionadas com o processamento sócio-cognitivo de textos escritos e falados”. Concepção essa, compreendida, em que o texto assume a centralidade do sistema linguístico, cujo processo mobiliza operações de ordem cognitiva. Assim, concebe-se um novo olhar para a compreensão de texto, de contexto e de análise. Para Pauliukonis & Cavalcante (2018, p. 24):

No decorrer dos estudos em Linguística Textual, o que se modificou profundamente não foi a visão de texto como unidade de análise, para a qual se deve, necessariamente, considerar sua composição, sua “tessitura”, mas a extensão dos contextos efetivamente integrados à análise – englobando contexto verbal e não verbal, situação enunciativa, condições socioculturais, conhecimentos compartilhados, papel dos enunciadores etc.

Alguns grupos de pesquisa tem se preocupado em desenvolver averiguações e ampliar os horizontes da Linguística Textual, como é o caso do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), do qual fazemos parte, que tem como objetivo estudar e analisar operações de textualização (enunciativas, semânticas, argumentativas e conectivas) mobilizadas em textos oriundos de variados universos discursivos, considerando as especificidades dos gêneros textuais-discursivos a que pertencem e a funcionalidade de tais operações na organização e na construção de sentidos desses textos. Outro grupo de grande importância, e de destaque nacional e internacional é o Grupo de Pesquisa em Linguística (PROTEXTO), da Universidade Federal do Ceará, cuja linha de pesquisa abrange o estudo de práticas discursivas e estratégias de textualização variadas, a partir de conceitos mais macrotextuais, como de interação, hipergênero, argumentação, texto, sequência e plano textual, coerência e discurso, e mais microtextuais como referenciação, intertextualidade e heterogeneidade enunciativas.

Atualmente, no Brasil, o desenvolvimento da Linguística Textual confere propostas de investigações, que comporta variadas possibilidades de estudos. A exemplo de Cavalcante (2016), que apresenta estudos em Linguística Textual em interface com as teorias argumentativas. Cavalcante (2016) expõe como a Teoria da Argumentação nos Discursos demonstra considerações próximas das teorias estabelecidas pela Linguística Textual e assim, sugere análises de textos evidenciando a orientação argumentativa e embates entre textos.

Considerando que o objeto da Linguística Textual é o texto, Cavalcante et al (2019) definem caminhos e elencam algumas considerações através da explicitação do texto como evento, no sentido de refletir outras perspectivas de investigação das linguagens em uso. Defendem que a Linguística Textual não seja tomada apenas em seu caráter interacionista, mas

também discursiva e em estudos em que os textos possam comportar a multimodalidade. Seguindo o estudo sobre texto, na subseção seguinte, ampliaremos a discussão sobre as noções de texto e suas concepções. Faremos uma breve apresentação desde a sua origem, até hoje, com a sua evolução.

2.1.2 A noção de texto

Os textos instauram e resultam em atividades comunicativas presentes no processo de interação e são materializados através dos gêneros do discurso, apresentados na forma oral, escrita ou multimodal. Nem sempre o texto foi compreendido sob este olhar e segundo o percurso das investigações desenvolvidas no quadro da Linguística Textual, as concepções hoje adotadas resultam de um processo de revisão e ampliação de noções anteriormente estabelecidas e defendidas por teóricos de referência. Cavalcante (2012, p. 18-19), expõe três concepções básicas de texto que perduraram ao longo do desenvolvimento da Linguística Textual:

Artefato lógico do pensamento - inicialmente o texto era concebido como mero artefato lógico do pensamento do autor. Nesse caso, caberia ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor.

Decodificação de ideias – posteriormente, o texto passou a ser entendido como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico (conjunto de estruturas da língua). A ênfase, nessa concepção, reside na ideia de que a principal função do texto seria transmitir informações a um interlocutor passivo.

Processo de interação – hoje o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos e das referências dos textos.

A noção de texto adotada em nosso trabalho, compreende o texto nesse terceiro viés como lugar de interação, já que nossa intenção é que os estudantes atuem como sujeitos ativos no planejamento, na verbalização e construção das suas próprias produções. Sobre a noção de texto empreendida por Cavalcante et al, (2022, p.16):

um texto, em qualquer modelo de gênero, é elaborado por locutores com recursos tecnológicos em algum momento envolvido em ações humanas (PAVEAU, 2021 *apud* CAVALCANTE, et al, 2022, p.16) com certos

objetivos de provocarem uma interatividade (MUNIZ-LIMA, 2022 *apud* CAVALCANTE, 2020, p.16) e de projetar uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992 *apud* CAVALCANTE, 2022, p.16) dos interlocutores.

Marcuschi (2008, p. 88) diz que “o texto é uma unidade máxima de funcionamento da língua”, independentemente do tamanho. Conforme o autor, “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” e não a sua extensão. Esse conceito toma como respaldo autores como Beaugrande (1981), para quem o texto deve ser tomado como um evento comunicativo, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Em sua concepção, o texto não é algo pronto, acabado ou uma sequência de palavras escritas ou faladas, faz-se necessário haver sentido em determinado contexto. Em consonância com Koch (2020, p. 32-33), para o processamento textual, são elencados três grandes sistemas de conhecimento:

- a) Conhecimento linguístico: refere-se ao conhecimento gramatical e lexical. Tendo em vista que “é responsável pela articulação som-sentido; pelo uso dos meios coesivos que a língua dispõe para efetuar a remissão/sequenciação textual; pela organização do material linguístico na superfície textual; pela seleção lexical adequada ao tema e/ou modelos cognitivos ativados”;
- b) Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo: “é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo quer se tratar de conhecimento declarativo (a respeito dos fatos do mundo) quer episódico (adquiridos através da experiência)”;
- c) Conhecimento socio interacional: conhecimento concernente as ações verbais, ou seja, as formas de interação por meio da linguagem. Compreende quatro subtipos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural;
 - c.1) Conhecimento ilocucional: visa conceber a identificação dos objetivos ou propósitos que um falante quer alcançar em determinada situação de interação;
 - c.2) Conhecimento comunicacional: refere-se as regras aplicadas no que diz respeito à comunicação quando procura recuperar o objetivo do produtor de texto, quanto ao uso da variação linguística em situações interativas, à adequação das sequências textuais, em eventos comunicativos;
 - c.3) Conhecimento metacomunicativo: possibilita ao produtor do texto não apresentar conflitos de interpretação (on-line ou a posteriori) com o intuito de facilitar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo interlocutor dos objetivos produzidos;
 - c.4) Conhecimento superestrutural: é o tipo de conhecimento que “permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua

ordenação ou sequenciação” [...] (KOCH, 2020, p.33). Esse conhecimento permite ao leitor ter a capacidade de distinguir determinados gêneros textuais, diferenciando e reconhecendo ao confrontar informações em diversos eventos da vida social.

A compreensão e a produção de textos não se realizam apenas por elementos linguísticos, agregados, mas supõe um conjunto de conhecimentos de tipos diversos, que são necessários para a ativação de outros conhecimentos adquiridos ao longo da convivência social, armazenados na memória do leitor/ouvinte e que permite constituir a produção de sentidos. A afirmação de Macêdo (2018, p.49) vislumbra como têm sido as consequências metodológicas decorrentes desse entendimento nas investigações da Linguística Textual:

- a) não mais considerar os sentidos como resultantes de um processamento cognitivo que exija a mobilização de conhecimentos estritamente linguísticos (o cotexto/a superfície textual não diz tudo: ela quase sempre manifesta evidências que servem como gatilho para o acionamento de conhecimentos de outras naturezas, como o enciclopédico, que não se manifestam explícita e integralmente na superfície, mas que participam da construção da coerência);
- b) no rastro da consequência anterior, considerar a unidade de sentidos como não sendo uma prerrogativa da língua, mas como resultante de uma negociação entre os parceiros da interação, o que coloca os pesquisadores da Linguística Textual na condição de serem, antes de analistas de textos, leitores de textos;
- c) considerar o contexto como fator intrínseco e inseparável do cotexto, pois é somente nessa imbricação que se pode apreender a negociação e a construção dos sentidos.

Em linhas gerais, [...] “o texto não significa exclusivamente por si mesmo” (COSTA VAL, 2006, p.5). O sentido é construído a partir do produtor/recebedor, sendo necessária a utilização de conhecimentos fundamentais para interpretação. Os conhecimentos indispensáveis à compreensão do texto, muitas vezes, não são visivelmente apresentados, remetendo ao receptor a capacidade de deduzir e inferir.

2.1.3 A textualidade

A textualidade diz respeito as características constantes em um texto e que o faz ser considerado como tal, e não um amontoado de palavras e frases. Marcuschi (2008) salienta que o texto é uma unidade de sentido, um ato comunicativo que só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte e acontece através da produção da linguagem verbal, como também de outras linguagens. Segundo o autor, o texto, enquanto unidade comunicativa, precisa respeitar a um conjunto de critérios de textualização, pois o texto “não é um conjunto aleatório de frases,

nem uma sequência em qualquer ordem” (p. 93). Os critérios da textualidade foram inicialmente propostos por Beaugrande e Dressler (1981), concebidos como pilares na estruturação de texto, favorecendo a compreensão ao leitor e se efetuam no espaço da comunicação. Conforme os autores, são sete, a saber: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

Esses critérios da textualidade são compreendidos por Beaugrande e Dressler como princípios constitutivos da comunicação textual e estão integrados com três elementos reguladores – a eficiência, a eficácia e a adequação, sendo o papel o de viabilizar o monitoramento do processo comunicativo pelos usuários. Desta forma,

a eficiência de um texto diz respeito à sua capacidade de comunicar com o mínimo de esforço tanto do produtor quanto do receptor; **a eficácia** está ligada à sua capacidade de “impressionar” o receptor e criar condições favoráveis para a consecução do objetivo do produtor; **a adequação** tem a ver com a pertinência e relevância do arranjo que constitui sua textualidade com relação ao contexto em que ocorre. (COSTA VAL, 2006, p. 41).

Diante das considerações sobre textualidade, a seguir, serão evidenciados conceitos sobre cada um dos princípios, advindos de concepções de autores que dão tratamento ao texto não como um produto, mas como atividade de comunicação textual (processo).

O primeiro deles, a coesão, é um mecanismo linguístico importante, responsável pela relação dos elementos constitutivos de um texto. Costa Val (2000, p. 38) afirma que a coesão é “um princípio que concerne aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente, de sorte que todas as funções que podem ser usadas para sinalizar relações entre os elementos da superfície se incluem na noção de coesão”. Para Marcuschi (2008), “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Halliday e Hasan (1976, *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2011), autores fundantes da discussão sobre coesão, relatam que a coesão corresponde à relação semântica entre os elementos do texto, decisivos para sua interpretação; apontam, ainda, que a coesão estabelece relação com os componentes superficiais do texto, realizando combinações, a fim de atingir um resultado esperado.

Segundo os autores, “o texto está estruturado semanticamente, e um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro do texto fazem dele um texto e não uma sequência aleatória de frases”. Eles classificam a coesão em dois tipos: “coesão gramatical (expressa através da gramática) e coesão lexical (expressa através do vocabulário)”. Na visão

de Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2011 p.17) não seriam apenas as relações de coesão que um texto teria textura ou textualidade, para isso:

[...] se faz necessário apresentar “certo grau de coerência que envolve os vários componentes interpessoais e outras formas de influência do falante na situação de fala”. Um texto é uma passagem do discurso que é coerente em dois aspectos: a) em relação ao contexto de situação, portanto consistente em registro; b) em relação a si mesmo e, portanto, coeso.

Koch e Travaglia (2011. p. 24) afirmam que “todos os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que a coesão e a coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão de texto”. Segundo Tannen (1984 *apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p.24), a coesão exerce influência sobre a coerência, mas não “garante a sua obtenção”. Koch e Travaglia (2011, p. 25), estabelecem que: “um texto coeso pode parecer incoerente, por dificuldades particulares do leitor, como o desconhecimento do assunto ou a não inserção na situação”.

Nesse sentido, segundo os autores “a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não a garante, pois ela depende do seu conhecimento do mundo e da situação”. (p.25). Nas palavras dos autores, têm-se a afirmação de que “a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é o resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos”. (p.25). Costa Val (2006) destaca que a coesão é a unidade formal do texto, sua construção se constitui através de mecanismos gramaticais e lexicais. Concernentes aos gramaticais, estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. Já a coesão lexical é constituída pela reiteração, pela substituição e pela associação. A reiteração refere-se à repetição de item léxico e por processos como a normalização. A substituição engloba a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a hiperonímia. E a associação é a relação estabelecida entre palavras do mesmo campo semântico ou campos semânticos afins em que consiste numa articulação de sentido. Basicamente, a coesão apresenta a incumbência de proporcionar e sinalizar as relações dos segmentos para garantir a continuidade do texto, não apenas para identificar e classificar as ocorrências linguísticas, mas em parceria com a coerência, promover uma interdependência semântica entre os elementos do discurso, configurando como o que Costa Val (2006) denominou de “conectividade textual”. Para Silva (2018, p. 101), a noção de coerência é bem complexa, visto que, mesmo com evolução em pesquisas em Linguística Textual, “ainda não se encontra na literatura especializada, ao menos com facilidade e clareza, um conceito completo, que dê conta, de fato,

da multiplicidade de facetas que recobrem a noção de coerência”. De fato, ela dá origem a textualidade e se faz necessária para que o texto seja compreendido pelo leitor/ouvinte. Costa Val (2006, p. 5) coloca que “a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual”. A autora declara que a coerência é “fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto”, visto não só compreender os “aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende de partilhar de conhecimento entre os interlocutores”. Ainda partilhando das palavras da autora:

Dizer que a coesão se constrói a partir de elementos que sinalizam relações entre os componentes da superfície textual significa que ela não está lá, pronta, mas está apenas sinalizada, para ser processada pelo receptor, do mesmo modo que a coerência, que é construída pelos usuários. Por isso, coesão e coerência são apontadas como noções centradas no texto que designam operações dirigidas ao material textual. Não são definidas como características inerentes aos textos. (COSTA VAL, 2000, p.38).

Nessa mesma linha de pensamento, Cavalcante (2012, p. 31) salienta que a coerência está inserida na ordem pragmática e refere-se a “todas as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Assim, esclarece a autora, que “a coerência não está no texto em si, não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la”. A sua ocorrência envolve processos cognitivos abrangendo diversos sistemas de conhecimentos como o linguístico, o enciclopédico e o interacional (como já citado anteriormente), alicerçado nesses conhecimentos e no contexto o leitor encontra sentido em sua leitura. Charroles (1988) apresenta quatro metarregras que Cavalcante (2012, p.33) expõe como boas ferramentas para o professor de língua Portuguesa avaliar e interceder na questão da coerência de texto do estudante, a saber: *continuidade* – “é um dos requisitos da coerência responsável para garantir a retomada dos elementos e ideias no decorrer do texto”; *a progressão* que corresponde “aos acréscimos que fazem o sentido do texto progredir”; ainda, *a contradição* “para que o texto seja coerente, o texto precisa respeitar princípios lógicos elementares. Suas ocorrências não podem se contradizer, tem que ser compatíveis entre si; e a *articulação* que se “refere à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encandeiam e se organizam, ou seja, como se relacionam uns com os outros. Esses elementos garantem a eficácia comunicativa do texto.

Quanto à intencionalidade, Marcuschi (2008) assevera que é um critério centrado basicamente no produtor, e revela como a intenção do autor se faz importante para a textualização. É com referência à intencionalidade que um ato de fala, um enunciado, um texto, são constituídos com um objetivo, uma finalidade, que deve ser captada pelo leitor. Fávero

(1986 *apud* MARCUSCHI, 2008) afirma que a intencionalidade “é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realiza na sua totalidade, especialmente na conversação usual.” O produtor, ao construir seu texto, se propõe a elaborá-lo de modo coerente numa situação, com o objetivo de alcançar determinada intenção. Tal objetivo só será alcançado se houver a receptividade do receptor.

A intencionalidade tem uma ligação direta com a aceitabilidade, princípio que diz respeito à recepção do texto, ao entendimento que o interlocutor tem sobre a mensagem. Segundo Marcuschi (2008, p. 127), a aceitabilidade “é um critério centrado no alocutário, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. A situacionalidade refere-se à forma como o evento textual faz ligação à situação (social, cultural, ambiente) em que está inserido. Marcuschi (2008) ressalta que a situacionalidade pode ser compreendida como um critério estratégico de adequação textual, pois possibilita interpretar e relacionar o texto ao seu contexto de interpretação e conduzir à produção. Koch (2009) acrescenta que a situacionalidade pode ser concebida a partir de dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação.

A primeira modalidade considera os elementos que o tornam um texto relevante para uma situação comunicativa, incluindo aspectos como contexto histórico, social, político, cultural, ideológico, e fatores como variações na língua, grau de formalidade, normas de polidez etc. A outra direção denota que a elaboração de um texto, tem por base as vivências, experiências, objetivos, crenças, convicções do produtor. A sua interpretação vai depender do seu conhecimento de mundo e das suas perspectivas.

A informatividade está relacionada às ocorrências novas e inesperadas que um interlocutor pode extrair de um texto, em função dos seus conhecimentos e expectativas. Para a percepção da informatividade diante dos textos, Beaugrande e Dressler (1981), apontam três ordens de informatividade: grau mais baixo de imprevisibilidade, grau médio de informatividade e grau mais alto de informatividade. Em relação ao grau baixo de previsibilidade, ele se dá quando o texto apresenta pouca ou nenhuma informação nova para o interlocutor. Em referência ao grau médio de informatividade, há um equilíbrio entre as informações novas (provenientes do desconhecimento do interlocutor) e dadas (aquelas que são conhecidas pelos interlocutores). Já o grau alto de informatividade alude para as informações imprevisíveis ou de total desconhecimento por parte do interlocutor, caracterizando o texto como de difícil compreensão.

Ainda citando Beaugrande e Dressler (1981), a informatividade pode ser entendida como atributo importante da textualidade, levando em consideração que esse critério permite

avaliar o nível de conhecimento inserido nas informações de um texto. Um texto se torna menos interessante, se as informações já forem esperadas e previsíveis. Ao passo que um texto com um grau de previsibilidade inesperada espera do receptor um esforço a mais para ser efetivada a compreensão.

A explanação sobre a intertextualidade, último critério da textualidade será realizada na subseção seguinte, pois nomeia o cerne do nosso trabalho. Convém frisar que um fator não é mais ou menos relevante que outro, mas elegemos um dentre os componentes em razão de compreendermos sua importância na construção de sentidos e observar suas contribuições para a elaboração de textos.

2.1.4 A intertextualidade

Os estudos sobre a intertextualidade tiveram início, de fato, na década de 1960, pela crítica literária francesa Júlia Kristeva, (1974, p. 85), quando afirmou que o "texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto". Logo, os textos aos quais lemos ou produzimos, estão sempre relacionados com outros que o antecedem. Assim sendo, a intertextualidade se constitui pela maneira pela qual os textos dialogam, o que pode ocorrer de maneiras distintas. A ocorrência desses cruzamentos de um texto com outro, mostra que a intertextualidade é usada como ferramenta para a construção dos mesmos, e que textos nascem sempre por meio de outros textos.

Nessa perspectiva, sabendo como os textos estão correlacionados e como seus sentidos se apresentam em um diálogo intertextual, isto é, pelo seu caráter responsivo, é necessário compreender que todo texto é, na verdade, uma atitude de resposta a outros textos, do que resulta uma relação dialógica, conforme salienta o postulado do dialogismo de Bakhtin:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que brilha uma luz, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...] por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 1986, p.162).

A intertextualidade apresenta aparente significação com outros fenômenos, tais como a polifonia, o dialogismo, a interdiscursividade, e a heterogeneidade enunciativa, porém, discorre de algumas distinções, que estarão conceituadas a seguir, com vistas a definir o espaço teórico

correspondente que a intertextualidade dispõe no tocante às particularidades das realizações textuais.

O termo polifonia é formado pelos termos *poli* (muitos) e *fonía* (relativo à voz, som). Bakhtin (1997) desenvolveu o conceito no intuito de caracterizar a obra, *Problemas da poética de Dostoievski*, ao observar no romance, algumas vozes presentes e independentes entre si. Faria (2014), em seu trabalho, registra que a polifonia compõe as múltiplas vozes que são constituintes do texto e são endereçadas a locutores, em se tratando de discursos relatados ou para enunciadores, quando o locutor por meio das suas ideologias se inscreve no texto. Ducrot (1987 *apud* FARIA, 2014, p. 30), aborda sobre três níveis de polifonia para a enunciação: “o primeiro nível refere-se sujeito falante, que enuncia o enunciado dirigido a um ouvinte; o segundo nível refere-se ao locutor, que é o responsável pelo enunciado que produz; o terceiro diz respeito ao enunciador, que é responsável pelo ato de fala”. Koch (2020) também expõe diferenças existentes entre os conceitos de intertextualidade e polifonia. Em consonância com a autora, a característica expressa na intertextualidade é atribuída pela presença de um intertexto, em que a fonte está presente no texto, ou ainda o produtor participa das situações de comunicação oral. Já a polifonia, ao texto são introduzidas “vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas ou pontos de vista diversos [...]”. (KOCH, 2020, p. 73).

O dialogismo, também da autoria de Mikhail Bakhtin, pode ser compreendido como um princípio constitutivo da linguagem, que integra a permanência de outros textos, vozes reveladas no seu interior. Carvalho (2018, p. 17) declara que é “um princípio constitutivo da linguagem e a condição de existência do discurso”, constituído no espaço de interação entre o *eu* e o *tu* ou entre o *eu* e o *outro*. Segundo a autora, o significado de outro refere-se ao mundo social em que indivíduo está inserido, denotando que o sentido se constrói numa perspectiva de outra voz, resultante da interação social entre o indivíduo e o seu discurso. Bakhtin (1997) evidencia que o termo diálogo constitui uma das formas relevantes na interação verbal. Faria (2014) chama a atenção para a dimensão da compreensão do diálogo não tão somente para a comunicação estabelecida entre presentes, face a face, mas em relação à comunicação verbal que denota uma atividade responsiva. Segundo a autora o dialogismo “é a relação que ocorre entre interlocutores em uma ação social e historicamente compartilhada”. (FARIA, 2014, p. 25-26). A autora acrescenta ainda que o dialogismo constitui a linguagem e toda linguagem é dialógica, visto que todo enunciado é dirigido de um locutor para um interlocutor e decorre de acontecimentos sociais. O texto é compreendido como o cerne dos diálogos constituídos e pelas vozes oriundas das relações estabelecidas das práticas de linguagem.

Pode-se afirmar que “todo texto é dialógico, porque se presume que nessa interação, existe um sujeito (humano ou não) implicado na ação de enunciar e de projetar um outro a quem está direcionando os sentidos construídos, num dado tempo e num dado lugar”. (CAVALCANTE et al, 2022, p.16). Faria (2014) aponta para uma importante observação quanto ao dialogismo e polifonia: o dialogismo, mesmo expressando parte constitutiva da linguagem e proveniente do enlace das vozes, poderá não expressar efeitos de polifonia. Baseado nos estudos de Mikhail Bakhtin, a autora acena para a existência de textos monofônicos, razão de quando uma voz se sobressai perante as outras, apenas uma voz torna-se expressiva diante das demais vozes. Suas palavras relatam que:

[...] a polifonia é vista como um efeito como uma expressão do dialogismo, assinável por marcas [...]. Todo efeito polifônico é evidentemente dialógico, mas não pode dizer que o dialogismo, presente em todas as atividades humanas se evidencia sempre por marcas polifônicas. (FARIA, 2014, p. 27).

Em linhas gerais, os textos são dialógicos, pois acontece o encontro de muitas vozes sociais que são articuladas na linguagem, o que pode evidenciar as marcas da polifonia quando esses indícios estão presentes no contexto. Ao passo que pode ser encontrada apenas a sobreposição de uma só voz perante as outras, ou seja, a presença da monofonia, resultando dessa forma, em um dialogismo disfarçado. O sentido do diálogo evidenciado não é o somente relacionado a questões de estratégias de resolução de conflitos, mas incorpora uma amplitude maior em relação ao encontro de todas as instâncias dos discursos, conforme Faraco (2001, p. 124) expressa:

[...] inclusive na bivocalidade do enunciado individual ou na dinâmica do discurso interior [...] de vozes, isto é, de manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade discursiva sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas, que se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si e assim por diante.

Quanto ao conceito de interdiscursividade, oriundo do arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa, de acordo com Faraco (2009, p. 59), pode ser compreendido como “todo dizer é, assim parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. Para Carvalho (2018), os enunciados proferidos são constituídos de outros discursos,

decorrentes de acontecimentos e de outros discursos que ao longo do tempo vão acarretando mudanças e transformações.

No tocante à heterogeneidade enunciativa, Carvalho (2018) salienta que o conceito, retomado pelo dialogismo bakhtiniano, proveniente do Arcabouço teórico da psicanálise freudo-lacanianana, tem como proponente Jacqueline Authier-Revuz (1982), em que destaca, como elemento diferencial, a incorporação da noção do subconsciente. Segundo a autora: “em Bakhtin, o sujeito se desloca do centro do dizer e é atravessado por vozes sociais que o marcam histórica e socialmente”. (CARVALHO, 2018, p.19).

A noção da heterogeneidade proposta por Arthier-Revuz é composta em duas subdivisões: uma constitutiva e outra mostrada. Segundo Carvalho (2018, p. 20), uma diz respeito “à própria condição de existência dos sujeitos e dos discursos, considerando-se que os discursos são correlacionados a outros discursos existentes no meio social”. Marcuschi (2008, p. 132) afirma que “é o surgimento de um diálogo interno e que não necessariamente vem do exterior”. A outra modalidade “refere-se aos modos como a voz do outro se apresenta na materialidade linguística.” (CARVALHO, 2018, p. 20). A heterogeneidade pode aparecer na forma não marcada (discurso indireto livre, ironia, alusão não intertextual, pastiche etc.) ou na forma marcada (discurso direto, das aspas de retoque ou de glosa e do discurso indireto) por se apresentar identificável, presente no contexto. Carvalho (2018), ao apresentar os diferentes conceitos sobre o dialogismo, interdiscursividade e heterogeneidade, afirma que eles se constituem fenômenos maiores que a intertextualidade, pois como relatam Cavalcante & Brito (2011, p. 261), “toda intertextualidade supõe o caráter dialógico de todo discurso e o atravessamento de vozes que representam diferentes lugares sociais que se estabilizam e se desestabilizam durante as interações”. A intertextualidade assumida por Carvalho, com vistas à Linguística Textual, se coloca como um fenômeno “pontual, dado geralmente por planejamento do enunciador, mas sempre indiciado, tangível, além de comprometido com as funções discursivas”. (CARVALHO, 2018, p. 20). Koch e Elias (2008) conceituam a intertextualidade como um elemento constituinte e constituído do processo de escrita/leitura, visando compreender as maneiras em que a produção/recepção de um determinado texto se insere nos conhecimentos desses outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito às conexões oriundas entre textos.

Desse modo, a construção de saberes que partem das informações trazidas é uma condição de existência de textos. Faria (2014) salienta que o fenômeno de intertextualidade ocorre além de textos literários e/ou em textos acadêmicos, mas sim em todo texto. A autora evidencia a ocorrência do fenômeno em manifestações artísticas, como a pintura e ou em frases

conhecidas e consagradas, mas por serem pouco utilizadas, se tornam esquecidas na memória das pessoas. Em seu trabalho, muitas das manifestações artísticas são tomadas como exemplo para explicar de forma ampla como acontece o diálogo entre textos.

Compreendendo essa visão da abrangência da intertextualidade em textos diversos, concebemos nosso trabalho à luz de Carvalho (2018), a partir do trabalho de Genette ([1992] (2010), quando analisou as relações de diálogos entre textos, gêneros e estilos e propôs a revisão dos critérios classificatórios de processos intertextuais colocados por aquele autor com o propósito de compreender a intertextualidade com base em parâmetros que permitam compreender qualquer fenômeno intertextual, em consonância com a Linguística Textual. Assim, de modo genérico, Carvalho (2018) observa duas situações possíveis e não excludentes de ocorrência da intertextualidade nos textos: em sentido amplo e em sentido estrito. Carvalho (2018, p.15) assinalou uma importante consideração sobre o desenvolvimento da sua tese:

Em linhas gerais, sustentamos a tese de que a intertextualidade não se dá apenas em casos em que é possível retomar, com exatidão o (s) texto(s) original (is) a que se recorreu. E, considerando que se trata de um fenômeno textual discursivo com importantes consequências para a compreensão de outros objetos de pesquisa em Linguística interessa-nos categorias e classificações pautadas em critérios de validação consistentes e coerentes para o agrupamento de cada tipo de intertextualidade. Acentuamos, porém que isso não significa discretizar as relações intertextuais, agrupando em categorias estanques e mutuamente excludentes, tampouco conceber o texto como bloco rígido a ser enquadrado em uma das possíveis classes da intertextualidade.

Como se percebe, a autora compreende a intertextualidade de modo mais amplo, entendendo não apenas como as retomadas explícitas, mas também a partir de um diálogo que pode ocorrer implicitamente entre os textos. Enveredando na sua linha de pesquisa, mostraremos a seguir, algumas das concepções desenvolvidas pelos estudiosos, a quem Carvalho (2018) as tomou como referência: proposta de Genette (2010), proposta de Piègay-Gros (2010), trabalho de Sant'Anna (2007), trabalho de Cavalcante et al (2007), proposta de Nobre (2014) e a tese de doutorado de Faria (2014). Genette (2010, p. 10) teve como objeto de estudo, a transtextualidade, e pode ser conceituada por “tudo que coloca [o texto] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. De acordo com o autor, a intertextualidade revela “uma relação de copresença entre dois ou vários textos, isto é [...] como presença efetiva de um texto em outro” (GENETTE, 2010, p. 12). Os tipos distributivos da intertextualidade podem ser assim classificados: a *citação* que é a forma mais explícita e literal, pode vir com aspas, ou mesmo com ou sem referência; a *alusão* que exige do leitor uma maior atenção para conseguir

construir o sentido, pois aparece menos explícita e menos literal; e *o plágio*, quando acontece a não citação da fonte, empréstimo literal, menos explícito.

A categoria de relações transtextuais podem ser assim definidas: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade, como nos mostra o quadro abaixo:

QUADRO 03: Definições das relações transtextuais

CATEGORIAS	CONCEITOS
PARATEXTUALIDADE	Assevera sobre a relação entre um texto e o que o autor acredita como paratexto, exemplo: título, subtítulo, intertítulo, prefácios, posfácios, advertências, prólogos etc., release, orelha, capa [...]
METATEXTUALIDADE	Corresponde sobre a relação avaliação/comentário/crítica dentro de um texto e outro, há a ocorrência de um comentar o outro, sem ocorrer a nomeação ou a convocação; O exemplo que alude tal fato, segundo Genette (2010) é o caso da crítica literária, pois as reflexões residem para textos literários, ou textos ligados à literatura.
ARQUITEXTUALIDADE	conforme relata Carvalho (2018) o tipo da relação transtextual acontece em muitos casos, no campo literário quando se há a inscrição do texto em determinado gênero (romance, contos, poesias etc.). Um exemplo usado pela autora, no caso do Soneto da fidelidade, de Vinícius de Moraes pode se observar a autodeclaração do gênero, no título da obra, evidenciado assim a correspondência entre um texto e um gênero.
HIPERTEXTUALIDADE	designa a relação descrita de relação entre textos, a quem segundo Genette (2010, p. 16) definiu como “toda relação que une um texto B (que chamou hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente chamou hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário”. A autora evidencia para a observação quanto a distinção entre metatextualidade e a hipertextualidade, onde os dois tipos são resultantes da derivação de um texto em outro. A metatextualidade refere-se à análise/avaliação ou ao comentário de um texto, ao passo que a hipertextualidade diz respeito a alterações de forma e/ou conteúdo

	em relação ao texto original, ou ainda ressalta para “a admissão de um modelo para a construção do novo texto”. (p. 24)
--	---

FONTE: autoria própria.

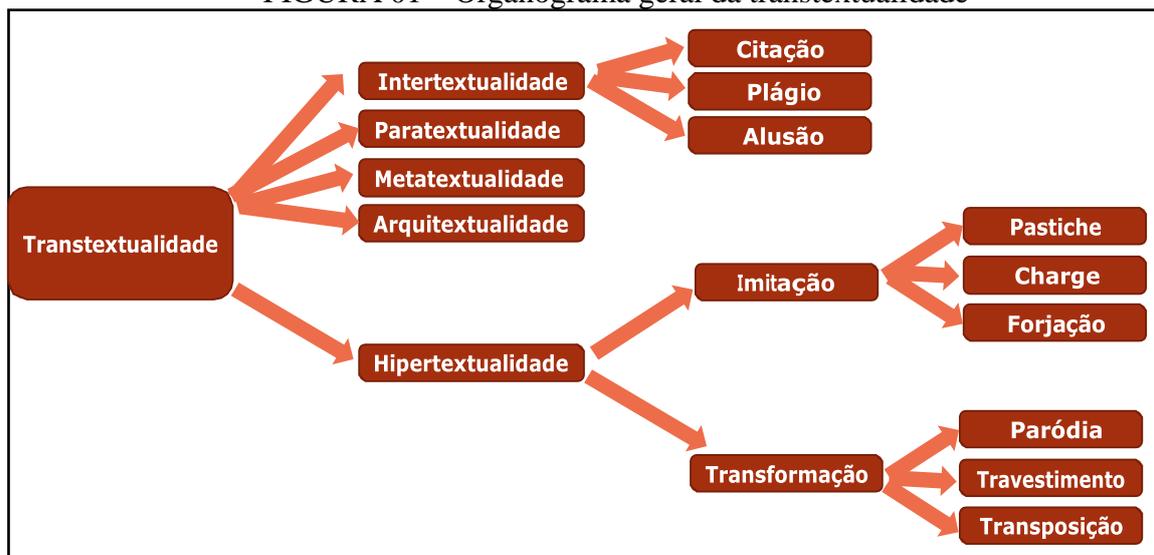
A hipertextualidade mantém duas formas distintas de transformação: uma chamada de transformação e a outra de imitação. Conforme revela Carvalho (2018, p.24):

A **transformação** comporta os procedimentos por meio dos quais se opera a passagem de um texto específico a outro. Por **imitação**, compreende-se a abstração - a partir de um texto específico ou de um conjunto de textos com características estruturais comuns - de um paradigma de gênero tomado como modelo para um sem número de hipertextos.

A transformação e a imitação se distinguem nas formas a seguir. Veremos, cada subtipo intertextual apresentado por Genette (2010):

- a) Transformação em regime **lúdico**: (paródia) reside como produto na ocorrência da transformação em que emprega os propósitos comunicativos do texto original mantendo um intermédio entre os extremos da seriedade e da depreciação;
- b) Transformação em regime **satírico**: (travestimento) a manifestação de travestimento poderá ocorrer quando sobre um texto fonte, suscita-se transformações cuja finalidade é depreciativa;
- c) Transformação em regime **sério**: (transposição) “enquadram-se nesse subtipo todas as passagens genéricas e suas decorrentes adaptações” Genette (2010, p. 26). Ex: um romance transformado em filme, novela em seriado de televisão;
- d) Imitação em regime **lúdico**: (pastiche) de acordo com Carvalho (2018) não se pode estabelecer um limite entre os regimes lúdico e satírico para os casos de imitação. Para vislumbrar o caráter distintivo, convém evidenciar o rebaixamento de gênero para o regime satírico, “mas se a imitação de um estilo genérico não evidencia o propósito de conferir descrédito ao gênero original, marca-se a ludicidade.” (CARVALHO, 2018, p.29);
- e) Imitação em regime **satírico**: (charge) – a charge diz respeito a casos de imitações que alteram determinados padrões genéricos de protótipos, não havendo, portanto, a sua descaracterização total.
- f) Imitação em regime **sério**: a forjação se manifesta como o recurso “a partir da qual se abstraem arquétipos genéricos que reproduzidos e perpetuados, afirmam-se como cânones, assim como se deu com as epopeias clássicas” (CARVALHO, 2018, p. 29).

FIGURA 01 – Organograma geral da transtextualidade



FONTE: Carvalho (2018, p. 30)

A proposta de Genette (2010) foi o arcabouço teórico mais importante que sustentou a tese de Carvalho (2018), nas suas palavras: “todos os estudos acerca da intertextualidade se vinculam a esse autor em alguma medida”. (p. 30-31).

Outra proposta em que Carvalho (2018) se fundamenta é a de Piègay-Gros, que apresenta um refinamento acerca do quadro teórico-classificatório de Genette (2010). Em consonância com Carvalho (2018), essa proposta vislumbra o deslocamento categórico da transtextualidade para a intertextualidade. A esse respeito, Carvalho (2018) comenta que, neste movimento, ocorre a ampliação da intertextualidade, porém, o campo de atuação, continua limitada ao cenário literário. Piègay-Gros (2010) faz a distinção de reação intertextual em duas categorias: a primeira, em copresença, que preserva as mesmas características da intertextualidade tida por Genette (2010); a segunda, em derivação, encarregada em manter ligações hipertextuais, como nos mostra o quadro abaixo:

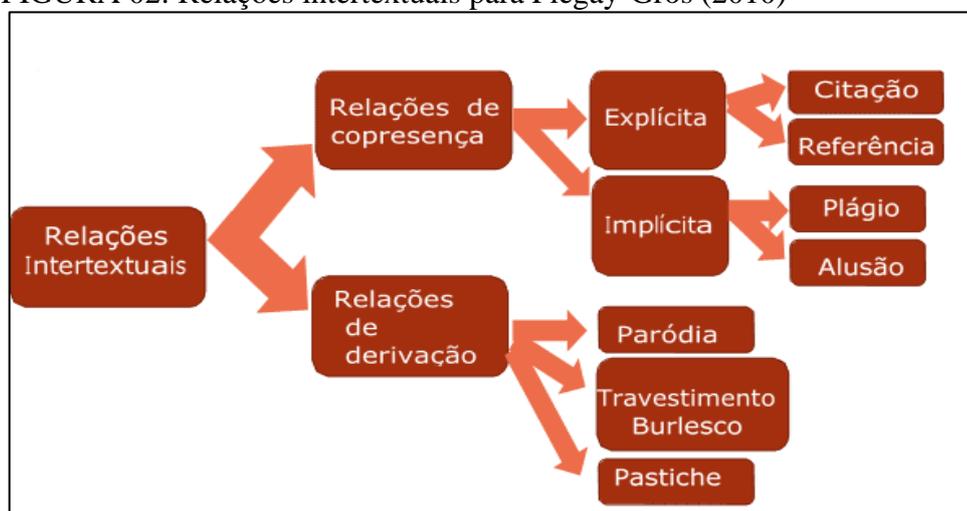
QUADRO 04: Relação intertextual, segundo Piègay-gros

CATEGORIAS DA REAÇÃO INTERTEXTUAL SEGUNDO PIÉGAY-GROS	
COPRESENÇA (colocação de parte(s) de um texto em outro).	<p>Explícita: <i>Citação:</i> forma de intertextualidade que se manifesta claramente a retomada de um texto em outro. Ex: aspas, verbos dicendi, etc <i>Referência:</i> quando ocorre a retomada de um texto, sem exatamente ocorrer a citação. Como por exemplo: personagens, títulos, nome de autor etc.</p> <p>Implícita:</p>

		<p><i>Plágio</i>: esse recurso é definido como uma citação não marcada, isto é, no texto não vem explicitado o autor original, aferindo a desonestidade da prática.</p> <p><i>Alusão</i>: dá-se por remissão indireta “que pode ser uma simples alteração sintática e/ou semântica de um dado fragmento mesmo uma expressão referencial que remeta a outro texto.</p>
DERIVAÇÃO (mantém relações hipertextuais)		<p><i>Paródia</i>: pode ser entendida como a transformação de um texto original.</p> <p><i>Travestimento burlesco</i>: quando se trata de transformações que resultam em rebaixamento do estilo sério do texto original a um estilo mais vulgar ou mesmo satírico.</p> <p><i>Pastiche</i>: compreendido pela imitação de elementos mais amplos, como estilo ou estrutura textual/genérica.</p>

FONTE: elaborado pela pesquisadora

FIGURA 02: Relações intertextuais para Piègay-Gros (2010)



FONTE: Carvalho (2018, p. 32)

Sobre a proposta de Piègay-Gros (2010), Carvalho (2018) afirma:

Tem-se, portanto, pelo quadro teórico de Piègay-Gros (2010) um redimensionamento da proposta de Genette (2010), dado pela divisão entre relações de copresença e de derivação. Em linhas gerais, mantêm-se quase todas as categorias de Genette (2010), às quais se acrescenta a referência. Traço distintivo é a consideração dos parâmetros de implicitude e explicitude.

Temos a citação, notadamente a intertextualidade prototípica e, por isso mesmo, a mais explícita; a referência, definida como remissão a outro texto sem que, necessariamente, haja citação; a alusão, espécie de referência indireta ou retomada implícita, sem marcas diretas; e, por fim, o plágio, que colocamos como o grau máximo de implicitude, considerando que o plagiário deseja o não reconhecimento. (p. 38).

Complementando a fundamentação teórica de Carvalho (2018), a proposta de Sant'Anna apresenta um modelo composto por quatro tipos analíticos que, apontado para os textos literários, já vislumbra possibilidade de expansão de seus critérios. Carvalho (2018) afirma que o trabalho do autor se dá em dois eixos contrários, organizados pelo parâmetro discursivo funcional, definidos como eixo parafrástico e eixo parodístico. O eixo parafrástico corresponde à repetição e “consagração do que é dado”; o eixo parodístico diz respeito à contestação e a contradição. A autora reflete sobre a atuação das relações que Piègay-Gros faz não apenas no campo intertextual, mas também interdiscursivas. (p.39).

Em relação à paráfrase, Sant'Anna, (2007, p. 21-22 *apud* CARVALHO, 2018, p.39) assevera que “mais do que um efeito retórico e estilístico”, remete-se antes a “um efeito ideológico de continuidade de um pensamento, fé ou procedimento estético”. Explica a autora que isso pode ser verificado através de como a ciência pode demonstrar as afirmações e fórmulas em suas práticas, tornando-as mais compreensíveis, ou como a religião e arte pode utilizar-se deste recurso para “expressar valores e manter vigente a ideologia de uma dada linguagem.”

Sobre paródia, Carvalho (2018) evidencia que o “termo é utilizado tanto para designar uma relação intertextual dada pela recriação subversiva de um texto original, quanto para referir-se à descontinuidade de pensamento” (p.39). Nas palavras de Sant'Anna:

Ao lado de ideologia dominante, a paráfrase é uma continuidade. Do lado da contra ideologia, a paródia é uma descontinuidade. [...] Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças. Falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças. Enquanto a paráfrase é o discurso em repouso, e a estilização é a movimentação do discurso, a paródia é o discurso em progresso. Também se pode estabelecer outro paralelo: paráfrase como efeito de condensação, enquanto a paródia é um efeito de deslocamento. Numa há esforço, na outra a deformação [...] por isso é que se pode falar do caráter ocioso da paráfrase e do caráter contestador da paródia. Na paráfrase alguém está abrindo mão de sua voz para deixar falar a voz do outro. Na verdade, essas duas vozes, por identificação, situam-se na área do mesmo. Na paródia busca-se a fala recalcada do outro (SANT'ANNA, 2007, p.28-29).

Pela explicação que Sant’Anna (2007 *apud* CARVALHO, 2018) apresenta, pode-se concluir que as categorias não concebem somente ocorrências relativas à alteração e transformação de textos. A paráfrase e a paródia são tidas “de modo impreciso e, por isso mesmo, resta sugerido que a perspectiva a respeito de ambos os fenômenos está para além de estratégias intertextuais”. As verificações das postulações podem ser respaldadas sobre a prática do ensino de literatura, “segundo ele, assume pressupostos da história, pelos quais a evolução das sociedades se dá, a partir da sequência tese, antítese e síntese”. (p.40). Em contraposição ao que foi apresentado, o autor discorre sobre o contínuo discursivo:

[...] pode-se pensar a história da literatura e latino-americana como a sucessão de três fases, dentro do que temos chamado de paráfrase, estilização e paródia. Há, efetivamente, um período onde (sic) predomina a imitação (até o séc. 18), um período romântico onde se introduz uma certa individualidade nacional, e um período moderno onde o processo criador atingiu maior autonomia. (SANT’ANNA, 2007, p. 86-87).

Para Carvalho (2018), as [macro]categorias, estabelecidas por Sant’Anna, se engendra na natureza interdiscursiva. A autora também discorre sobre a relevância da paródia no campo literário, “embora esse recurso intertextual reclame sempre da presença de paráfrase” (p. 40). Em consonância com os estudos de Sant’Anna (2007), Carvalho (2018, p.46), afirma que:

As postulações de Sant’Anna impõem-nos uma reflexão acerca dos limites entre o fenômeno da interdiscursividade (que assumimos como constitutivo) e o da intertextualidade (para nós pontual, sempre indiciado de forma mais ou menos explícita). Defenderemos a paráfrase como ocorrência intertextual estrita, definida formalmente como caso de copresença. No que se refere à paródia, temos assumido seu caráter formal de derivação, marcada pelo traço humorístico, voltado para funções textual-discursivas diversas, especialmente a crítico-apreciativa.

Quanto ao estudo de outras categorias intertextuais, Carvalho (2018) aponta as contribuições de Koch (1985; 1991; 2002; 2004) Koch e Elias (2006) e Koch, Bentes e Cavalcante, (2007). A análise de Koch (2004), diante desse fenômeno, pode ser apresentada em duas categorias: a intertextualidade explícita, quando ocorre a fonte do intertexto; e a intertextualidade implícita, quando não for mencionado a fonte do texto. Carvalho (2018) expõe a compreensão de Cavalcante (2008, p. 02) sobre a intertextualidade temática: “só se sustenta ou se o texto fonte for pensado como uma unidade inteira de coerência global; [...]ou se estiver aliada a um outro tipo de intertextualidade, pela qual se possa reconhecer o intertexto”, e ainda assevera que “considerar como intertexto o emprego de termos técnicos

ou de uma mesma orientação teórica” (CARVALHO, 2018, p. 49), descaracterizará a noção de intertextualidade em sentido estrito [...] e, descaracterizando-se ela pode perder sua identidade e se tornar irrelevante dentro do quadro classificatório” (CAVALCANTE, 2008, p.2). Carvalho (2018) faz referência a Koch (2004), quando defende a intertextualidade estilística, em que seu principal propósito é o conteúdo e não a forma. As manifestações desse tipo de intertextualidade encontram-se na imitação de estilos de autores e/ou determinados gêneros, variedades linguísticas e jargões profissionais.

Seguindo a classificação adotada por Koch (2004), a intertextualidade intergenérica, pode ser alcançada “quando um gênero exerce a função de outro”, ou seja, “no lugar de determinada prática social [...] se apresente (m) em gênero(s) pertencente(s) a outras molduras comunicativas, evidentemente com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido”. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 64). Outro tipo de intertextualidade proposta por Koch, a intertextualidade tipológica, “decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais [...] um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais (...) que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 75-76). Carvalho (2018) afirma sobre a proposta de Koch:

Koch definiu categorias pontuais da intertextualidade que, diferentemente das demais propostas, não obedecem a um parâmetro maior e, por esse motivo, não chegam a constituir um quadro classificatório. É possível que essa postura decorra do fato de pensar a intertextualidade como fenômeno verificável em textos dos mais diversos domínios discursivos, assim como faz Cavalcante em trabalhos já mencionados aqui. Em nosso entendimento, reside nesse aspecto a maior virtude das postulações que discutimos e a razão pela qual consideramos importante discuti-las [...], uma vez que nos amparam a pleitear não apenas a ampliação do escopo da intertextualidade, mas também a proposição de categorias aplicáveis a textos de distintas semioses. (CARVALHO, 2018, p. 51).

Com base nesses e outros referenciais, Carvalho (2018) busca desvelar a intertextualidade em duas categorias: em sentido estrito e em sentido amplo. A autora relata que a abordagem em sentido estrito se verifica “quando há diálogo em texto específico ou porque existem partes de um texto presentes em outro; ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro, ou ainda, quando o texto cumpre a função de comentar outro” (CARVALHO, 2018, p. 14). As intertextualidades estritas são distribuídas em copresença, transposição, paródia e metatextualidade. Em relação ao sentido amplo, refere-se às relações que se estabelecem entre um texto e um conjunto de textos, e que vão constituir os casos de

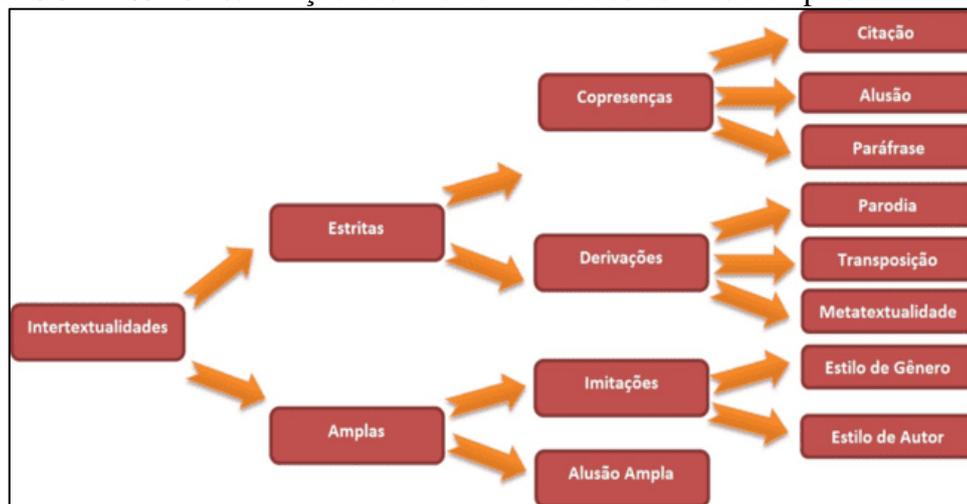
imitação (paródia e de autor) e de alusão ampla, como nos casos de “quando não há a retomada de um texto específico, mas se verifica a imitação entre gêneros do discurso ou entre estilos de autores ou quando um texto alude a conteúdos explicitados em textos diversos”. (CARVALHO, 2018, p.14).

A distinção descrita anteriormente em “outras categorias intertextuais” visa tornar o conceito de intertextualidade “operacionalizável”, para ser tratado conservando as diferenças existentes entre os conceitos. Entretanto, não é a aceção assumida por Carvalho (2018) para as intertextualidades amplas e estritas. As aceções adotadas pela autora apresentam uma outra forma de dualização dessa abordagem conforme explicada abaixo:

i) estritas, dadas pela inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto e ii) amplas, dadas pela retomada não de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjunto de textos, verificada por indícios atinentes à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos ou a uma temática particular divulgada por diversos textos. (CARVALHO, 2018, p. 81).

Seguindo o itinerário para a compreensão das intertextualidades amplas e estritas, Carvalho (2018) apresenta as intertextualidades assim distribuídas: em estritas: “pela relação de inserção efetiva de um texto em outro (copresença); pela alteração em um texto específico, de forma que se modifique algum aspecto (forma, estilo ou conteúdo), sem que se percam elementos essenciais (semânticos) do texto fonte” (CARVALHO, 2018, p. 85). De acordo com a autora, as intertextualidades podem, em um mesmo texto, coexistir, pois embora distintos, não se excluem mutuamente. As amplas são encontradas nas seguintes situações: pela imitação de parâmetros de gênero; pela imitação do estilo do autor; e pelas alusões a textos não particulares.

FIGURA 03: Classificação das intertextualidades estritas e amplas



FONTE: Carvalho (2018, p. 110)

De acordo com o quadro exemplificado, Carvalho (2018) propõe uma (re) definição do conceito e um novo reagrupamento das intertextualidades por subtipos classificatórios, a partir de concepções de autores em que, observados os parâmetros e as terminologias empregadas, pode conceber com vistas à Linguística Textual, os modos como esse fenômeno pode se manifestar. As intertextualidades estritas estão subdivididas em copresença e derivações. Em relação à copresença, três possibilidades ocorrem, por citação, alusão estrita e paráfrase:

- a) Citação: quando acontece o parafraseamento de conteúdo, através de verbos dicendi, dois pontos, aspas, itálico, recuo de margem, fonte reduzida e a alusão, que vai se referir a uma menção indireta, de forma literal.

Exemplo: “Onde não há texto não há objeto de pesquisa nem pensamento” (BAKHTIN, 1997, p.307);

b) Alusão estrita: pode ser definida por meio de insinuações, menções indiretas, ou outras formas que sejam menos marcadas e menos literais em que o leitor terá de demandar esforço para compreender o sentido pretendido. As diferenças existentes entre as duas formas recaem sobre como se apresentam: uma retrata a transcrição do texto original, enquanto a alusão se concretiza por remissão indireta, com mudanças no texto aludido, a fim de atender diferentes finalidades, principalmente humorísticas ou crítico-apreciativas como salienta (FARIA, 2014). Como por exemplo:

FIGURA 04: Vida de passarinho



(Vida de passarinho. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 47.)

FONTE: <https://www.educacao.globo.com>

O texto acima, o cartum, Vida de Passarinho da autoria do cartunista Caulos, retrata uma alusão ao poema da nossa literatura “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. Observa-se uma modificação no título e a expressão “uma pedra no meio do caminho” estabelece o reconhecimento do texto fonte, facilitando o entendimento para o reconhecimento do diálogo intertextual.

c) Paráfrase: é a relação definida pela repetição reformulada de um dado fragmento textual sem que se verifiquem desvios de conteúdo. (CARVALHO, 2018, p. 90). Em seu estudo, a autora assume a paráfrase em termos formais e, para fins de classificação, que se encontre nas relações de copresença, é compreendida por uma mudança de um fragmento do texto-fonte. Acrescenta ainda que no processo intertextual, haja alterações na forma e a busca da similaridade do texto original. Em suma, conforme Carvalho (2018, p. 92):

[...] nessa perspectiva, a citação se apresenta como reprodução literal de um trecho original, a alusão como uma remissão menos marcada e não literal a um texto-fonte e a paráfrase como uma retomada de uma porção textual, uma repetição de um dado conteúdo sob outra forma de expressão.

As distinções, segundo Carvalho (2018), podem ser estabelecidas mediante a observação das suas apresentações; a paráfrase possui um maior número de repetições do texto-fonte, e vislumbra a preservação do conteúdo original, no intuito de manter a referência do texto-fonte. No entanto, se utilizado de modo contrário, já caracteriza, plágio, e a alusão não se compromete com a literalidade ou garante a conservação do conteúdo, podendo apenas se apropriar de alguns elementos, segmentos do texto fonte ou remissões referenciais por relações intertextuais para destinar a um texto completo.

Nas relações de derivação, um texto vai se originar a partir de outro texto. Dentre esse tipo de relação, encontra-se: paródia, transposição e metatextualidade.

a) Paródia: "trata-se de transformação que opera desvios de forma e/ou conteúdo, bem como os propósitos de um texto-fonte" (CARVALHO, 2019, p. 93). A autora atribui a paródia ao seu caráter humorístico, com diferentes finalidades. Ela defende que sob o rótulo da paródia sejam realizadas mudanças humorísticas em relação ao texto-fonte "desde as mais sutis, até as que resultem em rebaixamento do estilo sério do texto original a um estilo mais vulgar ou satírico". O exemplo a seguir pode comprovar isso:

Paródia da oração do Pai Nosso

Oração do internauta

Satélite nosso de cada dia
 Acelerado seja o nosso link
 Venha a nós o vosso hipertexto
 Seja feita a vossa conexão
 Assim no real como no virtual
 O download nosso de cada dia nos dai hoje
 Perdoai o café sobre o teclado
 Assim como nós perdoamos os nossos provedores

 Não nos deixeis cair a conexão
 E livrai-nos do vírus.
 Amém!

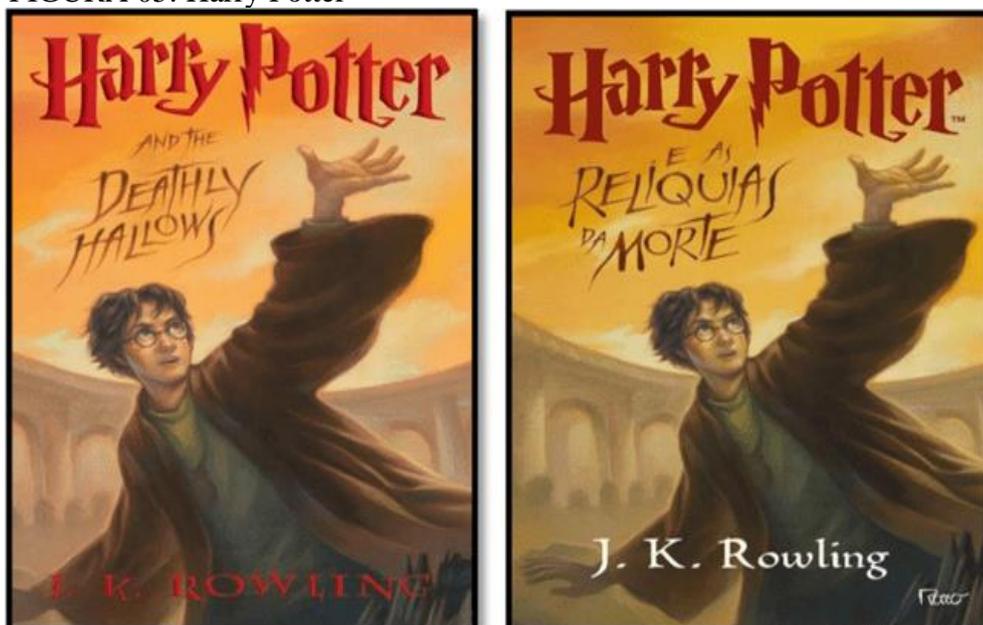
Pai Nosso

Pai nosso que estás no céu
 Santificado seja o vosso nome
 Venha a nós o vosso reino
 Seja feita a vossa vontade
 Assim na terra como no céu
 O pão nosso de cada dia nos dai hoje
 Perdoai as nossas ofensas
 Assim como nós perdoamos a quem
 nos tenha ofendido
 E não nos deixei cair em tentação
 Mas livrai-nos do mal.
 Amém!

b) Transposição: essa categoria comporta os casos em que se verifica a transformação de um texto específico em outro, sem a presença do traço humorístico. (CARVALHO, 2018, p. 95).

A transposição acontece quando ocorre uma mudança, conservando a proximidade do texto original, sem haver a presença do efeito humorístico, destacando que recursos como copresença, citação, alusão e parafraseamento serão necessários para a consecução dessa aproximação.

FIGURA 05: Harry Potter



FONTE: Carvalho (2018, p. 97)

c) Metatextualidade: “trata-se de uma categoria que se define como a relação de comentário/crítica/avaliação estabelecida entre textos, isto é, um texto inteiro brota de outro com a finalidade de comentá-lo”. (CARVALHO, 2018, p. 97) São exemplos de textos metatextuais, as resenhas acadêmicas e os comentários feitos em postagens na internet.

As intertextualidades amplas, segundo Carvalho (2018), quando estabelecidas não entre textos específicos, mas entre um texto e um conjunto de textos, quando socializados em uma determinada cultura, se configuram em três formas reconhecidas ou não pelo interlocutor: pela imitação de parâmetros de gênero, pela imitação do estilo do autor e pela alusão a textos não particulares:

a) Pela imitação de parâmetros de gênero: “para essa postulação assumimos como princípio que, para o processo imitativo, ocorre a abstração de um paradigma de gênero tomado como modelo para um sem número de outros textos.” (CARVALHO, 2018, p. 98-99). De acordo com a autora, quando há imitação, mesmo acontecendo relacionado a um texto específico, não acontece a retomada de texto em especial, mas a de parâmetros de gêneros, porque pode existirem ou não outros textos que foram extraídos dele, de modo que a imitação vai ocorrer a

partir do parâmetro que favorecerá a perpetuação do gênero. Alguns gêneros podem ou não realizar processos imitativos, visto que se trata de um processo que poderá ser submetido a condicionamentos que envolvem razões genéricas, estratégicas, temáticas etc. Nas palavras da autora: “entendemos que os parâmetros de gêneros são normas criadas no/pelo uso, o que aponta para sua estabilidade relativa, dada em função de sua inscrição sócio-histórica”. (CARVALHO, 2018, p. 100). Segue um exemplo de imitação de gênero:

FIGURA 06: Ficarás dentu de casa



Fonte: Facebook.com/suricataseboso

A imitação é composta pela imitação de um texto bíblico, resguardando a estrutura composicional e formal, conservando a organização sintática, os imperativos, ritmo, bem como a imitação pontual a um livro, capítulo e versículo específicos, denotando a relação intertextual presente no texto.

b) Pela imitação do estilo do autor: o vocábulo *estilo* diz respeito as produções individuais ou a conjuntos de produções que, vinculadas às artes em geral, são produzidas, atribuindo traços característicos ligados a personalidade de alguém, utilizando particularidades discursivas e textuais, propagando o perfil do autor. Segundo Carvalho (2018), são procedimentos que peculiarizam um modo de acabamento de enunciados, produzindo um efeito de sentido de individualidade. A autora chama a atenção para o efeito abordado, que não pode ser confundido com subjetividade. O estilo aqui considerado é o dialógico, aquele que vislumbra “na/pela relação com o(s) estilos de outros e na interação entre produção e interpretação, sendo, portanto,

um fato controlado pela instância da enunciação, e não um fato de ordem da estrutura.” (CARVALHO, 2018, p. 103).

O caráter amplo desse tipo de imitação se dá através da observação das particularidades do autor, que não podem ser observados a um determinado texto. Isso só acontece a partir das recorrências que vão sendo estabelecidas, sinais que permitem o reconhecimento do que está sendo imitado, o que se faz necessário um conjunto de textos, que essas peculiaridades repetidas, tornam possível a percepção de um determinado estilo. Vejamos o exemplo:

FIGURA 07: Não desista dos seus sonhos



O que se pode observar na imitação como traço significativo, é que o autor do pensamento registra como seu o sobrenome de uma escritora de reconhecimento, ao tratar em suas composições de questões existenciais, relatando sobre consciência, monólogo interior e epifania. No exemplo, há no texto a presença dos vocábulos sonhos e garante, em que Sebosinho se submete à reflexão sobre os obstáculos enfrentados na vida na realização dos sonhos, mas lembra: “Você se garante”. O monólogo apresentado permite através da imitação das marcas de Clarice se conduzir ao processo introspectivo, e assim, reproduzir o seu estilo.

c) Alusão ampla: Carvalho (2018) se refere a alusão ampla à menção não a um texto específico, mas a um conjunto de textos, que são partilhados e retratados em uma cultura através de textos. Difere da alusão restrita porque diz respeito a remissão direta e pode ser apresentável a partir de mudanças estruturais, podendo mencionar título autor, personagens, mesmo que de forma menos explícita. Exemplo:

FIGURA 08: É de verdade

Tem muita **“Black fraude”** por aí, mas no **Qconcursos...**

É DE VERDADE

45% OFF
PLANO PREMIUM ANUAL

Aqui não tem *fake news*. O desconto é de verdade.

Assine agora o plano Premium Anual com 45% de desconto. Você terá acesso ILIMITADO, e poderá estudar para todos os concursos por apenas 12X de R\$10,99.

Não marque bobeira e aproveite!

USE O CUPOM BFQC45

Condições: desconto válido apenas na aquisição do plano Premium Anual durante o período de 12 a 23 de novembro de 2018.

FONTE: Carvalho (2018, p. 108)

O exemplo mostra uma publicidade de um curso preparatório para concursos. O texto pode ser visto no mês de novembro de 2018, época de grandes promoções e descontos, denominada de *BlackFriday*. No caso exemplificado acima, como pode ser observado, a figura faz uma menção as *Fake News*. Esse exemplo faz alusão as notícias falsas que percorreram na disputa presidencial no ano de 2018, em que Jair Bolsonaro e Fernando Haddad foram adversários perante as urnas. Diante do caso, foi alegado e noticiado nas mídias, fraude, em favor do candidato petista nas urnas eletrônicas. Os *sites* publicaram e que somente pelas redes sociais em torno de 16 milhões de pessoas foram informadas nas primeiras 48h após o primeiro turno. O texto vai evidenciar a discussão sobre notícias falsas e afirmar que o anúncio se trata de uma verdade.

Após trazermos à tona o que esclarece Carvalho (2018) sobre intertextualidade, mais adiante, no capítulo de análises dos *corpus*, falaremos sobre o eixo de aprendizagem de língua portuguesa – produção textual demonstrando como essas concepções estão empregadas em

textos de autoria dos estudantes. À vista disso, discorreremos no próximo tópico sobre produção textual e intertextualidade.

2.1.5 Produção textual e intertextualidade

Desde as primeiras experiências com a produção de texto, o aluno deve reconhecer que toda escrita tem uma finalidade, tendo em vista um leitor. A ele, deve ser lembrado que todo escritor precisa escrever e reescrever seus textos, até que consiga adequar a um objetivo compreendendo as etapas de produção, para que se possa alcançar um resultado desejado. Levando em conta que todo esse processo é bem complexo, e pensando em apresentar um trabalho eficiente, faz-se necessário desenvolver estratégias que possibilitem os alunos a serem desafiados e a experimentarem as fases de produção, como: o planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Segue um quadro demonstrando como ajudar o estudante no momento da produção de um texto para que ele atenda às expectativas:

QUADRO 05: Orientação para produção de texto

PLANEJAMENTO	TEXTUALIZAÇÃO	REVISÃO ALUNO/ALUNO	REVISÃO ALUNO/PROFESSOR	REESCRITA
Definir o tema da produção (sobre o que vou escrever?)	Incentivar o aluno a escrever aquilo que planejou	Instigar o aluno a ler o texto para outro(s) aluno(s) ou pedir que leiam o que foi escrito.	Considerar a continuidade do tema.	Verificar se o aluno compreendeu todas as marcações feitas durante a revisão de forma que consiga reescrever o texto inserindo as revisões.
Selecionar um objetivo, ou seja, com qual intenção ele irá escrever (de que modo e com que propósito vou escrever?)	Evitar interromper o processo de textualização com sugestões para aprimoramento do texto, pois haverá momento de revisão.	Incentivar a leitura de produção para observar se o texto cumpre o objetivo proposto e estimular trocas para que haja	Levar o aluno a atentar-se ao cumprimento dos objetivos planejados.	Levar o aluno a reler o texto reescrito para observar se foram inseridas todas as alterações

		intercâmbio de ideias entre as pares.		feitas durante a revisão e a sua correção.
Definir o público-alvo da produção (para quem eu vou escrever?)	Ressaltar a importância de levar em consideração o público-alvo da produção.	Pedir que verifiquem a adequação do texto ao público-alvo.	Direcionar o olhar para a clareza do que escreveu em relação ao que gostaria de comunicar e para a adequação das informações do texto ao público-alvo.	
Prever em qual situação e em qual suporte o texto será divulgado (onde o texto será publicado?)	Ressaltar a necessidade de considerar o suporte como elemento relevante da produção.	Solicitar que releia(m) a produção para observar a adequação do texto em relação ao suporte escolhido.	Solicitar que reexamine aspectos ligados à sintaxe e à semântica, de acordo com a gramática normativa.	
Organizar as ideias e informações (quais ideias vou apresentar?)	Solicitar que registre o texto de acordo com o objetivo planejado.	Estimular o aluno a recorrer aos textos do mesmo gênero estudado que apoiem a produção.	Levar o aluno a avaliar a coerência entre os períodos e os parágrafos.	Solicitar que o aluno observe a adequação da espacialização do texto, a diagramação e as ilustrações.
Ajudar o aluno a aumentar o vocabulário (quais palavras vou usar no texto?)	Estimular a consulta às anotações feitas durante o planejamento		Repassar com o aluno o que ele escreveu e as palavras que utilizou, evitando focar somente aspectos gramaticais e ortográficos	

FONTE: Carpaneda & Bragança (2018, p. XXVII)

Muitas vezes, o aprendiz não consegue realizar sua produção com qualidade, em virtude da ausência de um bom planejamento e da revisão de seus textos. Porém, é fundamental no educando a capacidade de observar seus textos, remetê-los a uma avaliação, e essa capacidade

deve ser construída, praticada e ensinada. É dever da escola socializar a diversidade de textos, submetendo os alunos à leitura de vários gêneros do discurso, para então, obterem conhecimentos necessários, no intuito de constituir subsídios para a construção do seu processo de autoria, planejando, redigindo e revisando suas criações. Quanto mais experiências de leitura, mais terão facilmente capacidade de compreensão e de desenvolvimento na escrita. O comprometimento com o uso efetivo de textos na prática pedagógica e não com escrita fragmentada facilitará o processo de escrita dos estudantes como bem salienta Antunes (2003, p. 26):

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções.

As atividades de leitura e interpretação constituem mecanismos que visam favorecer a produção textual. A utilização do critério da intertextualidade como recurso de construção de sentidos, oportunizará ao estudante a capacidade crítica e competente de estabelecer conexões com outros textos, podendo lançar mão dessa ferramenta na elaboração dos seus próprios textos. Por meio de conhecimentos que já possui e comparando o que lê com outros textos lidos, o aluno será capaz de expressar opiniões, fazer apreciações e posicionamentos. Platão e Fiorin (2003, p.18) ressaltam que “para a compreensão global de um texto, muitas vezes é preciso entender as alusões e referências que ele faz a outros textos, sua intertextualidade”. E esclarecem ainda que: “a percepção das relações intertextuais das referências de um texto, depende do repertório do leitor, de seu acervo de conhecimentos literários e de outras manifestações culturais (PLATÃO E FIORIN, 2003, p.20).

Neste entendimento, a intertextualidade age como elemento contributivo nas ações didáticas, para ampliar a competência leitora e suas múltiplas relações estabelecidas entre textos, favorecendo à condução na apropriação da escrita dos textos. Assim, na próxima seção, descreveremos sobre os gêneros do discurso, sobre a conceituação, ressaltando sua importância da utilização no processo ensino aprendizagem.

3 GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITUAÇÃO E ENSINO

Nesta seção, abordamos algumas noções teóricas imprescindíveis ao nosso trabalho, como a definição de gêneros do discurso, conceituação e ensino, além de destacar o gênero conto, evidenciando, prioritariamente, o conto maravilhoso/conto de fadas, gêneros esses, trabalhados na proposta de intervenção.

3.1 OS GÊNEROS DOS DISCURSOS

Muitos são os gêneros que circulam na esfera social. Bakhtin (1997) afirma que todas as esferas da atividade humana são ligadas à utilização da língua através de enunciados (oral e escrito), que depreendem atos comunicativos em que existe interação entre falantes, segundo o autor:

a utilização da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.279).

Consoante o autor, os três elementos (tema, estilo e construção composicional) são indissolúveis em todo o enunciado e são sinalizados pelas particularidades de uma esfera da comunicação. O tema é mais especialmente o assunto ou tópico principal de um texto. Diz respeito ao conteúdo inferido, com base em uma apreciação de valor, numa avaliação que confere ao locutor, pois um texto é construído e faz ressoar um tema que, de acordo com as diretrizes ideológicas, o sentido é dado ao texto, em determinado momento da sua criação, específico, por um determinado interlocutor.

O estilo refere-se às escolhas linguísticas, isto é, os elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Está associado a produções individuais ou a um conjunto de produções de determinadas situações, em que certas personalidades utilizam com base nas escolhas textuais entre as possibilidades disponibilizadas pelo sistema linguístico. Fiorin conceitua como

“conjunto de particularidades discursivas e textuais, que cria uma imagem do autor, é o que denominamos de efeito de individualidade.” (FIORIN, 2006, p.51).

A construção composicional se relaciona à organização e o acabamento do todo do enunciado. Está ligado à estrutura do texto, incluindo a progressão temática, a coerência e a coesão do texto.

Segundo Bakhtin (1997), usamos os gêneros do discurso para nos comunicar. O enunciatador, quando escuta e entende um enunciado, dispõe de uma atitude responsiva, ou seja, discute, completa, interage, participa ativamente do ato enunciativo. E mesmo quando silencia, esse silenciamento significa que, de certa forma, se está expressando uma resposta positiva ou negativa. Feito isso, está promovendo um retorno em relação ao outro, atuando sobre o outro, algum tipo de influência ou convencimento. Bakhtin (1997) afirma que os enunciados são únicos e que são conclamados no ato da interação social. O autor destaca ainda que o enunciado advém de uma “memória discursiva”, proclamado em outros momentos de interação em que o locutor resgata de outras situações e usa como sustentáculo na formação do seu discurso. Tem-se então uma alternância de atos de fala, condição característica da enunciação, a qual favorece a possibilidade da resposta. Bakhtin (1997) declara que a enunciação traz diversas “vozes”.

Nesse sentido, o ato de fala é composto de discursos, que são estruturados de várias vozes, um discurso é constituído por outros discursos. A esse processo, dá-se o nome de polifonia. As vozes dialogam no discurso e, por meio desse diálogo, o falante pode construir uma consciência que lhe permite estruturar seu discurso, que é endereçado a um destinatário, definido, através de alguns aspectos a serem considerados como convicções, conhecimento linguístico, saberes sobre o tema, ideologias, elementos que definirão o gênero apropriado para a instauração do ato comunicativo.

Os gêneros dos discursos são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, estabelecidos sócio historicamente. Cada gênero vai se transformando no decorrer do tempo, de acordo com o tempo histórico em que está sendo vivenciado. A escolha do gênero para cada situação social se dá pela sua adequação ao momento, bem como as características que lhe são apresentados. Há uma infinidade de gêneros que podem ser escolhidos, e novos gêneros vão surgindo no intuito de alcançar finalidades específicas.

Devido ao grande número de gêneros à disposição, Bakhtin (1997) o dividiu em dois grupos: primários e secundários. Os gêneros primários se caracterizam por serem simples e os gêneros secundários mais complexos. A diferença entre um e outro é o grau de complexidade existente. Os gêneros primários são aqueles ligados a circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, de informalidade, utilizados em situações comunicativas imediatas. São

exemplos: a carta e o bilhete. Os gêneros secundários aludem a uma escrita desenvolvida, elaborada, vinculada às situações de comunicação mais complexas, mediada em uma escrita mais organizada. Assim, o autor acrescenta que:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários, absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano de conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza; o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Nesse trabalho, serão incorporados aos nossos estudos, o gênero conto, especificamente, o conto maravilhoso/conto de fadas, selecionado por fazer parte do universo literário do cotidiano das crianças, por acreditar que, por meio dessa ferramenta, seja possível elucidar potencialidades, de acordo com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, agregar conhecimentos e trabalhar com práticas que alcancem os objetivos pretendidos.

3.2 GÊNEROS E ENSINO

Vivemos em uma sociedade constituída de uma grande diversidade de práticas sociais que acontecem sempre por intermédio de algum gênero do discurso. É através dos gêneros que o falante vai materializar seu dizer, o que inclui a ação resultante de decisões advindas de escolhas de certos gêneros. Dell’Isola (2012, p. 9) afirma que:

[...] a realização efetiva de uma ação da linguagem vem da exploração das formas comunicativas que estão em uso no quadro de uma determinada formação discursiva, o que requer empréstimos de construtos históricos que são os gêneros do texto ou gêneros do discurso.

Segundo Marcuschi (2002, p.1), os gêneros textuais “são entidades sociodiscursivas e formas de ação em qualquer situação comunicativa”. O trabalho com os gêneros do discurso

deve ser utilizado como ferramenta de interação em práticas de leitura e escrita, a fim de (re)significar o conhecimento e fazer sentido na vida dos estudantes. São os textos que nos orientam para as interações pessoais e estão presentes no cotidiano. Reconhecer a funcionalidade e dispor de vasta variedade de textos reais à disposição no exercício efetivo em sala de aula, pode contribuir para que o aluno possa compreender o funcionamento da linguagem e solucionar problemas de razões comunicativas.

Nos dias atuais, vemos os gêneros do discurso adentrando no espaço escolar, pois constituem o recurso eficaz para proporcionar aos leitores e escritores uma relação com textos de forma mais significativa. Como asseveram Schneuwly e Dolz (2004, p.61, “o gênero é essencial na escola, pois é ele “que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais precisamente, o domínio da produção de textos orais e escritos”.

Em sala de aula, os gêneros utilizados para a produção escrita são usados a fim de dinamizar as práticas de uso no espaço escolar. Marcuschi (2002, p. 29) ressalta que “quando denominamos gênero textual, não definimos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Os gêneros integram o nosso cotidiano e fazem parte do contexto sociocultural do indivíduo.

Ao professor, compete trabalhar as diversas práticas da linguagem, como leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística semiótica, estabelecendo as regularidades previstas nas características de cada gênero em suas dimensões estruturais, formais e composicionais. Diante do envolvimento com os gêneros dos discursos, além dos aspectos composicionais e estilísticos, devem ser considerados os aspectos discursivos, em que sejam também compreendidos a finalidade do texto, destinatário, suporte, espaço de circulação, ou seja, a função social do texto. Este trabalho deve ser desenvolvido com o devido planejamento, de maneira organizada, só assim o estudante poderá entender o propósito estabelecido que cada um dos gêneros do discurso dispõe para a prática de leitura, escrita e análise linguística.

Dessa forma, é a linguagem que constitui o instrumento de interação entre os usuários da língua, e sua materialidade vem em forma de textos que se manifestam através de um gênero do discurso. É decisivo que o estudante conheça os gêneros, suas especificidades, suas propriedades. A escola constitui esse espaço formal que os estudantes devem ampliar a sua capacidade de uso através de atividades orientadas e plenamente desenvolvidas. Os PCN preconizam isso:

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...] e não apenas em função de sua relevância social, mas também

pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino, (BRASIL, 1997, p. 23-24.).

Diante disso, os textos assumem o papel primordial no ensino e devem ter lugar expressivo na sala de aula por estarem presentes na vida das pessoas. Marcuschi (2008) afirma que:

Os gêneros são textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração das forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p.155);

O excerto nos mostra que os gêneros são utilizados em situações específicas de interação, para de acordo com a sua função, atender práticas diversificadas de comunicação, são infinitos, flexíveis. Bakhtin (1997) aponta para o caráter dinâmico dos gêneros, quando se verifica que, com a evolução dos tempos, novos gêneros vão surgindo e outros vão se tornando obsoletos, pois não cumprem as exigências comunicativas dos falantes, a pluralidade de linguagens determina o aparecimento de novos gêneros.

Nesse sentido, a BNCC esclarece que “as novas práticas contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos[...] como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e interagir. (BRASIL, 2017, p.68). Ainda, assegura que:

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes atividades humanas (BRASIL, 2017, p.66).

Ao professor, cabe o papel de, enquanto mediador, proporcionar o desenvolvimento das práticas de linguagem ao longo do exercício escolar, utilizando os gêneros discursivos de forma bem precisas. Essas práticas visam ampliar o conhecimento de mundo do estudante, favorecendo o processo de formação de leitores e escritores, bem como a capacidade reflexiva e crítica. No processo de escolarização, o aprendiz deve entender como se estrutura um texto,

sua utilidade, sua aplicação. Em seguida, estudaremos a respeito dos gêneros literários e em modo particular, o gênero do discurso conto, *corpus* da nossa pesquisa.

3.2.1 Os gêneros literários

Ao atentarmos para o percurso histórico, percebemos que o ser humano utilizou o hábito de usar as narrativas para se comunicar e transmitir conhecimentos para gerações futuras. Desse modo, vislumbrou o surgimento de muitos gêneros, dentre eles, os gêneros literários. Para explicar o seu surgimento em decorrência do desenvolvimento da comunicação humana, Aragão afirma:

toda obra literária se origina de uma determinada época e de uma determinada cultura, isto é, gerada num certo tempo e num certo espaço, filiando-se a uma determinada classe ou espécie ou inaugurando um novo horizonte [...] (ARAGÃO, 1985, p. 64).

Foi Platão a inaugurar o primeiro conceito de gênero literário que determinou três categorias de gêneros em nível de imitação com relação à realidade: a poesia dramática, a lírica e a épica. Aristóteles, em referência a teoria de Platão, fez nascer a sua obra *Poética*, em que compreende três tipos de categorias: o gênero lírico, o épico e o dramático. Porém, apresentou um conceito de diferenciação dos gêneros literários, afirmando que os gêneros podem ser distintos uns dos outros, a partir da imitação, por meio, coisas e maneiras diferentes:

Imitação por meios diferentes: utilização de técnicas diversas, como o ritmo, a melodia e o metro, ora em conjunto, ora separadamente; imitação de coisas diferentes: os homens melhores do que somos, ou piores, como é o caso da tragédia e da comédia. [...]; imitação de maneira diferente: apesar dos poetas utilizarem meios comuns, como o caso do verso, tanto na epopeia quanto na tragédia, naquela o tipo de verso é diferente, por ser uniforme e se apresentar como uma narração, assim como também há diferenças em relação ao tempo e ao espaço em que a ação se desenrola. (ARAGÃO, 2005, p. 68 apud RAMOS et al, 2013)

Os gêneros literários agregam obras que possuem características correlatas em forma e conteúdo. Os critérios estabelecidos para essa classificação incluem os semânticos, sintáticos, fonológicos, formais, contextuais, dentre outros. Os gêneros literários apresentam grande visibilidade na BNCC, ao reconhecer a relevância da literatura: “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando

a literatura e outras manifestações artístico-culturais [...]” (BRASIL, 2017, p. 87). Para Lajolo (2008, p.106)

a leitura literária [...] é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

A leitura dos textos literários deve ser incentivada desde os anos iniciais, no sentido de despertar a formação crítica do estudante, contribuindo ainda, para o estímulo da criatividade e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, as quais influenciam diretamente as condições de produção do aluno no que se refere à fluência na leitura, aos processos de interpretação e à escrita de textos coerentes e coesos. Acerca da contribuição desta pesquisa para o trabalho com a literatura em sala de aula, nosso propósito, de acordo o que propõe a BNCC, versa também sobre uma perspectiva de letramento literário, como explanado a seguir.

3.2.1.1 Letramento literário

Souza & Cosson (2011, p.101), denominam letramento como “as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados”. Os autores, ainda acrescentam sobre o significado de letramento:

letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Existem diferentes tipos de letramentos, a saber: letramento digital, letramento informacional, letramento financeiro, letramento visual, letramento midiático, dentre outros e podemos acrescentar os multiletramentos, compreensão de letramento com a ocorrência da multiplicidade de linguagens (visual, sonora, verbal, espacial...) e de culturas, além do letramento literário.

O letramento literário pertencente ao rol dos diversos tipos de letramento, se dá não apenas pela literatura no contexto de ensino e de aprendizagem como também pelo reconhecimento de sua importância para a formação do aluno como leitor e produtor de textos. Assim sendo, apresenta evidente diferença em relação aos outros, conforme afirmam Souza & Cosson (2011, p. 101): “o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...]. Em consonância com Cosson (2006, p.17), compete à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Dessa forma, trazer a literatura para dentro das práticas pedagógicas no contexto de ensino deve ser concretizada, uma vez a que literatura permite aos seus leitores o conhecimento acerca do mundo. Por meio da literatura é possível fazer conexões com outros universos, expor pontos de vista diante da realidade, refletir sobre si mesmo e sobre o outro, a cada novo contato com um livro e suas histórias, o leitor tem a possibilidade de conhecer novas experiências e estabelecer um sentido.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (SOUZA & COSSON, 2011 p. 103).

Existem importantes razões para implementar à leitura dos textos literários em sala de aula. Quando a criança é induzida ao acesso das obras literárias, ocorre o despertar pela leitura, para a interpretação, desenvolvimento da oralidade, escrita, reescrita, distinção dos gêneros discursivos, auxilia a criança a atuar em seu meio com melhor percepção dos deveres e obrigações e os ensinamentos de como gerenciar seus sentimentos, experienciados na sua vida, através das histórias contadas. Neste sentido, Abramovich (2006, p.17) afirma:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A literatura tem esse poder de encantar e ao mesmo tempo colocar o leitor em contato com valores e vivências para obter significação e sentido. Por isso, tão importante a prática da leitura. Ler é “suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas,

é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]. É uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos...” (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Assim, uma educação pautada no incentivo e na construção de práticas efetivas de leitura, possibilitadas pelo ouvir e contar histórias, pela convivência com a literatura auxilia também no desenvolvimento linguístico, a partir da compreensão da língua/linguagem como mecanismo de poder, como instrumento de pensamento crítico e reflexivo, de reconhecimento e identificação da diversidade de gêneros discursivos, bem como de sua interpretação e produção para o efetivo exercício da cidadania. Neste trabalho, o gênero estudado é o conto, sobre o qual passamos a discutir.

3.2.2 Gênero conto

No que diz respeito ao conto, esse gênero teve seu início na forma oral, passado de geração em geração, com a finalidade de transmitir conhecimento. No entanto, esse hábito foi diminuindo no decorrer do tempo, passando a ser escrito. Com a criação de contos por escrito, o narrador assumiu a forma de contador-criador-escritor de contos.

Nesse percurso, os escritores somaram esforços no envolvimento de melhor apresentar os efeitos estéticos e a incorporar fins inovadores, utilizando recursos para enaltecer a obra. Tendo em vista que o contista atribui ao seu trabalho olhares bem definidos, suscitando perspectivas criativas, Alfredo Bosi (1975, p. 9) declara que “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força”. Foi a partir de então, que a beleza literária pode ser contemplada através de metáforas e elementos inventivos, razão que desperta a atenção do leitor.

Desse modo, a função social do conto é emocionar, propor entretenimento, mostrar sobre modos de comportamentos, propagar valores e formas de visões de mundo em um meio social. De acordo com Bosi (1975, p. 31), o conto apresenta-se como uma forma de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária”. Para Almeida e Gomes (2012, p.04), “o conto é um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da Arte”. Assim, Antunes (2009 p.11) afirma que “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento.

Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Razão para influenciar contato com textos literários, já que são textos cativantes e com narrativas acessíveis ao público infantil.

O gênero conto, além do público infantil, pela diversidade de espécies e temas, pode ser apreciados por todos e por todas as idades, já que os tipos de contos são múltiplos. Terra (2018, p.66) assevera que “há muitos tipos de conto: o de terror, o policial, o de mistério, o fantástico, o erótico, o psicológico, o maravilhoso etc.”. Existe uma variedade de subtipos de contos que leva em conta o tempo, o espaço, o enredo, as vozes do diálogo, a articulação dos personagens e os elementos linguísticos.

Para analisarmos um conto, se faz necessário compreendê-lo, e para realizar essa tarefa, é importante refletir sobre os elementos que o compõem. Sua sequência é sempre narrativa, pois a finalidade é revelar acontecimentos. Segundo Terra (2018, p. 72) “o discurso direto e o discurso indireto” estão presentes, o primeiro caracteriza-se pela existência de verbos de elocução (dizer, afirmar, responder, concordar etc.), seguido de dois pontos, parágrafo e travessão. O discurso indireto vem inserido de um verbo de elocução, em seguida uma conjunção e de uma oração subordinada. Terra (2018) nos chama atenção para a observação acerca do tempo verbal que, geralmente, é no pretérito perfeito do indicativo, mas pode vir no presente e no pretérito imperfeito do indicativo. O narrador pode vir em primeira e terceira pessoa. E os acontecimentos focalizam um lugar específico para o desenrolar dos fatos.

O estudo do conto estimula o lado imaginário por intermédio das vivências no meio a fantasia e da magia, o que contribui para o desenvolvimento intelectual e emocional do leitor, facilitando a compreensão entre o real e o imaginário, representa o conto, um recurso relevante na formação moral e no desenvolvimento educacional de estudantes.

3.2.2.1 Gênero conto maravilhoso/conto de fadas

Dentre as subdivisões do conto, podemos ressaltar o conto maravilhoso e o conto de fadas, por ser os tipos de contos que fazem parte da nossa pesquisa. São duas formas de narrativas que se destacam, em relação à forma, são aparentes porque participam do mesmo mundo maravilhoso das histórias. No entanto, possuem problemáticas divergentes.

Os contos maravilhosos, oriundos das narrativas orientais, constitui como problemática no desenrolar das histórias: o poder, o material, o sensorial e as necessidades básicas de sobrevivência. As narrativas, principalmente as mais atuais, nem sempre iniciam com o “era uma vez” e terminam com “felizes para sempre”. Amorim (2016, p.01 *apud* TODOROV, 2008, p.30) afirma que “o conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os

acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, [...], nem os dons mágicos das fadas”. O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o *status* do sobrenatural. De acordo com Coelho (1987, p. 14), os contos maravilhosos são:

Narrativas que, sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de autorrealização do *herói* (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência física* é ponto de partida para as aventuras da busca.

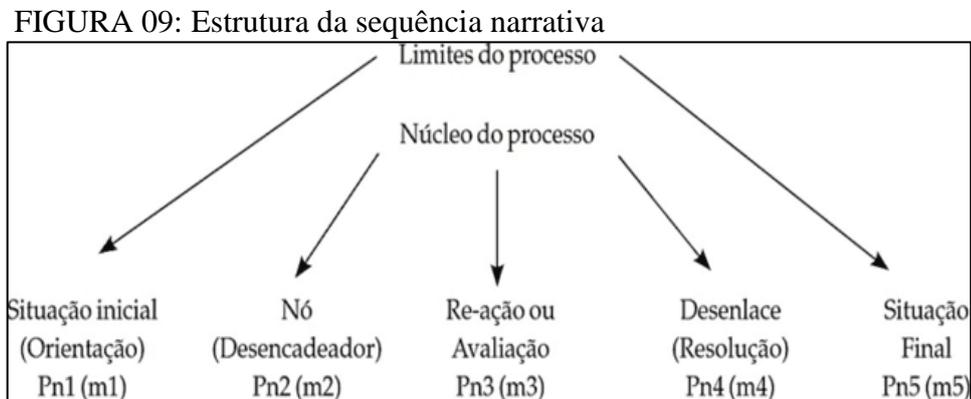
Segundo Ramos et al (2013), os contos de fadas têm origem celta e sua existência decorre a partir de poemas que falam de amores, de heróis, que buscavam autorrealização existencial, superando muitos desafios. Entretanto, o marco das narrativas populares se consagrou na França no século XVII, na corte de Rei Luís XIV, com a publicação da coletânea *Contos da mãe gansa*, de Charles Perrault, que apresentava oito histórias: “Chapeuzinho Vermelho”, “Barba Azul”, “O Gato de botas”, “As Fadas”, “Cinderela”, “Henrique de topete”, “O pequeno polegar” e “A Bela Adormecida no Bosque”. Charles Perrault, considerado um dos mais importantes escritores de contos infantis, seguido por Irmãos Grimm (Jacob & Wilhelm) e Hans Christian Andersen. Coelho, (1987, p. 13) afirma sobre os contos de fadas:

Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher.

3.2.2.2 Sequência narrativa

A sequência narrativa, em consonância com Adam (2011), se apresenta como uma exposição de fatos que se desenvolve através de eventos e ações. A ação é caracterizada por um agente, que “provoca ou tenta evitar uma mudança” e o evento “acontece sob o efeito de causas, sem intervenção de um agente” (p. 225). Na figura abaixo, Adam (2011) mostra quais os elementos componentes de uma narrativa: situação inicial, (orientação), nó (desencadeador),

reação (avaliação), desenlace (resolução), situação final. Os elementos encontram-se discriminados a seguir:



FONTE: Adam (2011, p. 226)

A situação inicial evidencia a ação que dará início à narrativa, compondo por acontecimentos que podem ser alterados. O nó corresponde a complicação ou uma trajetória de ocorrências, decorrentes da mudança de acontecimentos, ensejando para uma reação dos personagens, a fim de dar seguimento à narrativa, tornando possível o momento do desenlace ou a resolução dos conflitos. A situação final, onde é explanada o fechamento da história, quando é revelado o desfecho do conto. Toda essa estrutura pode ser observada por meio da sequência narrativa “Joãozinho e Maria” dos Irmãos Grimm, recontado por Ruth Rocha, como descrito no quadro abaixo:

QUADRO 06: História Joãozinho e Maria (Irmãos Grimm)

CONTO “JOÃOZINHO E MARIA
<p>Era uma vez um lenhador pobrezinho, pobrezinho, que tinha dois filhos: Joãozinho e Maria. Eles tinham resolvido levar as crianças para o fundo da floresta e deixá-las abandonadas porque não queriam ver seus próprios filhos morrerem de fome.</p> <p>Joãozinho que era muito esperto, encheu os bolsos com as pedrinhas bem brancas. Então, no dia seguinte, os pais convidaram os meninos a irem para o trabalho com eles. Joãozinho foi andando um pouco atrás e foi atirando as pedrinhas, uma por uma pelo caminho, Sua mãe reparou nisso e perguntou:</p> <p>- Por que é que você está olhando para trás?</p> <p>- Estou olhando meu gatinho que está se despedindo de mim...</p> <p>Quando já estavam bem no fundo da floresta, os pais fizeram uma fogueira, deram um pãozinho a cada um, mandaram que as crianças esperassem por eles e foram embora. Os meninos estavam muito cansados. Então, adormeceram junto ao fogo.</p> <p>Quando acordaram, já era noite. Maria começou a chorar de medo.</p> <p>- Meu Deus, nós não vamos saber voltar para casa!</p> <p>Mas Joãozinho acalmou a irmã até que a lua desaparecesse no céu.</p> <p>Então as pedrinhas brancas começaram a brilhar, e eles puderam calmamente chegar em casa.</p> <p>Os pais se alegraram, porque no fundo estavam arrependidos por ter deixado as crianças no mato.</p>

Passou-se algum tempo e a situação ficou ainda pior. Já não tinham nada para comer e o inverno havia chegado. Mais uma vez os pais combinaram deixar as crianças na floresta. Mais uma vez Joãozinho ouviu a conversa.

Quis então sair para pegar novamente pedrinhas lá fora, mas a porta estava trancada. De madrugada, chamaram as crianças, deram a cada uma um pequeno pedaço de pão e as levaram ainda mais para o fundo da floresta.

No caminho, Joãozinho foi jogando pedacinhos do seu pão, já que não tinha pedrinhas. E a mãe lhe perguntava:

Por que é que você fica olhando para trás?

E ele respondia:

- Estou olhando minha pombinha, que está se despedindo de mim...

Tudo se passou como da última vez; só que quando a lua surgiu e iluminou o caminho, os pássaros tinham comido, Joãozinho percebeu que as migalhas tinham desaparecido, tudinho!

Maria começou a chorar, mas Joãozinho disse:

- Maninha, minha maninha

Devagar, devagarinho

Vamos achar o caminho.

Os meninos andaram e andaram e cada vez eles iam entrando mais na floresta.

Então viram um pássaro branco pousando numa árvore. Ele parecia estar esperando pelos irmãos, pois começou a cantar assim que os viu. E seu canto era muito bonito. Quando parou de cantar, abriu as asas e começou a voar, e os dois seguiram até chegarem a uma clareira. Lá havia uma casinha, a mais linda que se possa imaginar.

Os dois meninos chegaram perto e viram que a casinha era toda feita de bolo, com telhado de chocolate e janelas de biscoito.

Os enfeites eram de brigadeiro e de balas.

Os meninos estavam com muita fome.

Então começaram a tirar pedaços do telhado e das paredes e a comer, com muita alegria.

Nisso eles ouviram uma voz que vinha de dentro da casa:

Brigadeiro, bolo, biscoito e balinha...

Quem é que está comendo a minha casinha?

As crianças ficaram um pouco espantadas, mas responderam:

- Ninguém está comendo...

É o vento que está batendo...

E continuaram a comer...

Mas a dona da casa que era uma bruxa malvada, estava vendo os dois muito bem. Na verdade, ela tinha construído aquela casinha de doces para atrair crianças que passassem por perto.

E o que ela queria mesmo era comer as crianças.

Então ela apareceu, e antes que os meninos se assustassem disse numa vozinha macia e muito falsa:

- Minhas queridas crianças

Estão perdidas, talvez?

Mas não tenham nenhum medo

Que eu vou cuidar de vocês!

E fez os dois entrarem, deu a eles bastante comida e muitos doces e preparou duas caminhas para eles dormirem.

Mas de manhã a velha tirou Joãozinho da cama e sem nenhuma pena trancou o menino numa espécie de gaiola.

Então ela acordou Maria, mandou que ela buscasse água e cozinhasse para o irmão:

-Quero que ele coma tudo

Frango, gemada, polenta

Quando ficar barrigudo

Vou comê-lo com pimenta!

Todos os dias Maria tinha que cozinhar para Joãozinho uma porção de comidas, que a velha queria que ele engordasse e ficasse que nem um leitãozinho!

E ela mesma, coitadinha, passava fome, que a bruxa não estava nem se incomodando!

Todos os dias a velha chegava perto da gaiola e pedia para Joãozinho mostrar o seu dedinho. Ela não enxergava direito e então queria pegar o dedo do menino para ver se ele tinha engordado bastante.

Mas Joãozinho não lhe mostrava o dedinho. Ele tinha encontrado um ossinho na gaiola e dava o ossinho para a velha apalpar.
 Ela ficava admirada de ver que o menino não engordava nada, nada!
 Então um dia, resolveu que ia comer Joãozinho, gordo ou magrinho.
 Mandou Maria buscar bastante água para encher o caldeirão.
 Acendeu um fogo bem forte e ordenou que Maria entrasse no forno para ver se estava bem quente.
 A menina viu logo que, se entrasse, a velha ia prendê-la também. Então ela se fez de boba e disse que não sabia como é que se entrava no forno e que a bruxa mostrasse a ela.
 E quando a velha botou meio corpo dentro do forno, Maria não perdeu tempo. Empurrou a bruxa com toda força e, quando ela caiu lá dentro, fechou a porta bem depressa e trancou.
 Correu para soltar Joãozinho e os dois se abraçaram, pularam e dançaram.
 Mexeram em tudo na casa da bruxa e acabaram encontrando caixas e caixas com moedas de ouro, pedras preciosas, pérolas e outras jóias.
 Encheram os bolsos e mais uma sacola com aquelas riquezas e resolveram ir embora e ver se encontravam o caminho de volta.
 Foram caminhando, guiados pelo vô das aves, e dentro em pouco começaram a reconhecer o caminho de sua casa.
 Quando chegaram, foram recebidos pelos pais, que estava muito tristes e arrependidos do que tinham feito.
 Com as riquezas que Joãozinho e Maria trouxeram, a família nunca mais teve dificuldades, e foram todos felizes para sempre...

FONTE: elaborado pela pesquisadora

QUADRO 07: Estrutura textual da seqüência narrativa exemplificando o conto de fadas

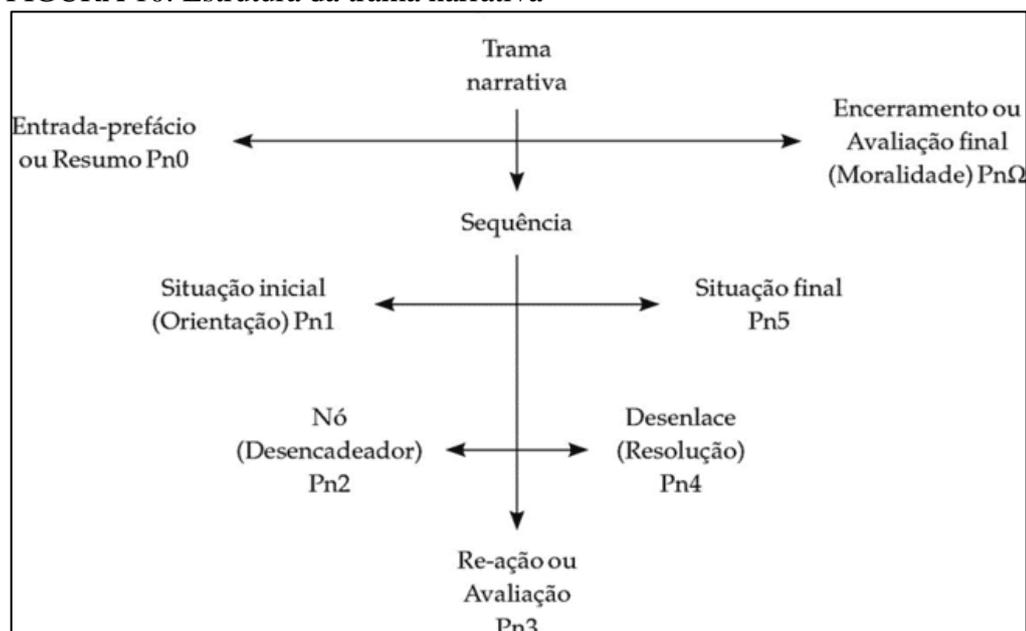
ESTRUTURA TEXTUAL DE SEQUÊNCIA NARRATIVA	
SITUAÇÃO INICIAL	Era uma vez um lenhador pobrezinho, pobrezinho, que tinha dois filhos: Joãozinho e Maria.[...] [...] E a mãe lhe perguntava: Por que é que você fica olhando para trás? E ele respondia: - Estou olhando minha pombinha, que está se despedindo de mim...
NÓ	[...]Tudo se passou como da última vez; só que quando a lua surgiu e iuminou o caminho, os pássaros tinham comido, Joãozinho percebeu que as migalhas tinham desaparecido.tudinho![...] [...] Ela ficava admirada de ver que o menino não engordava nada, nada! Então um dia, resolveu que ia comer Joãozinho, gordo ou magrinho. Mandou Maria buscar bastante água para encher o caldeirão.
RE-AÇÃO	[...]Acendeu um fogo bem forte e ordenou que Maria entrasse no forno para ver se estava bem quente. A menina viu logo que, se entrasse, a velha ia prendê-la também,. Então ela se fez de boba e disse que não sabia como é que se entrava no forno e que a bruxa mostrasse a ela. E quando a velha botou meio corpo dentro do forno, Maria não perdeu tempo. Empurrou a bruxa com toda força e, quando ela caiu lá dentro, fechou a porta bem depressa e trancou.
DESENLACE	[...]Correu para soltar Joãozinho e os dois se abraçaram, pularam e dançaram. Mexeram em tudo na casa da bruxa e acabaram encontrando caixas e caixas com moedas de ouro, pedras preciosas, pérolas e outras jóias. Encheram os bolsos e mais uma sacola com aquelas riquezas e

	resolveram ir embora e ver se encontravam o caminho de volta.
SITUAÇÃO FINAL	[...]Foram caminhando, guiados pelo vô das aves, e dentro em pouco começaram a reconhecer o caminho de sua casa. Quando chegaram, foram recebidos pelos pais, que estava muito tristes e arrependidos do que tinham feito. Com as riquezas que Joãozinho e Maria trouxeram, a família nunca mais teve dificuldades, e foram todos felizes para sempre...

FONTE: elaborado pela pesquisadora

Importa dizer que todos os elementos garantem a construção de sentido que favorecerá o entendimento acerca do texto. Adam (2011, p. 229) considera que “a inscrição de uma sequência narrativa traduz-se pelo acréscimo da abertura, de uma Entrada-prefácio ou de um simples Resumo e, ao termo da narração, de uma Avaliação final”. Como demonstrado abaixo:

FIGURA 10: Estrutura da trama narrativa



FONTE: Adam (2011 p. 229)

Adam (2011, p. 225) afirma que “as diferentes formas da construção da narrativa dependem de seu grau de narrativização”. Para ele, uma narrativa deve constar os elementos composicionais para alcançar um grau elevado de narrativização. Segundo Todorov e Larivaille (1968; 1974 *apud* Adam 2011, p. 226), institui como estrutura hierárquica que correspondem as cinco macroposições narrativas de base (Pn) que correspondem aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do

processo (m4) e, por último, depois do processo (m5)”. Esse processo vai ser desenvolvido a partir da sistematização de uma seleção das ocorrências, ordenando os acontecimentos, de forma que a história seja construída ou uma ação completa seja formada. Assim, passamos a seguir para a parte metodológica, descrevendo os propósitos e o percurso que conduziram a execução da pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção visa descrever quais procedimentos metodológicos foram aplicados para obtermos respostas aos questionamentos apresentados e como alcançamos os objetivos estabelecidos. Assim, a seguir, apresentamos: a caracterização da pesquisa, os sujeitos e o campo da pesquisa, o *corpus*, os instrumentos de construção de dados, etapas da intervenção e por fim, o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

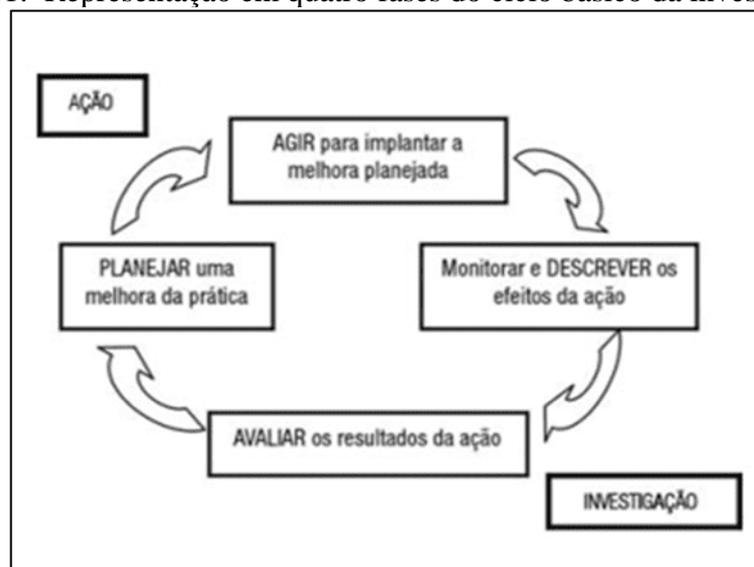
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2009, p.16):

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

A figura abaixo mostra as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação, segundo Trip:

FIGURA 11: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



FONTE: TRIP, D. (2005, p. 446)

Segundo Trip (2005) para se atingir um aperfeiçoamento na aprendizagem, segue-se um ciclo. A solução de um problema começa com a sua identificação, dando continuidade ao planejamento dessa solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Isso requer um movimento de transformação. O processo de transformar a realidade, advém, além da ação de intervenção nesse processo, também, das respostas encontradas para as indagações, da compreensão dos acontecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa assume a abordagem qualitativa, pois de acordo com Paiva, (2019, p.13), a pesquisa acontece no mundo real, com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais a partir do seu interior de diferentes formas. Quanto à natureza, a pesquisa é do tipo aplicada, de modo que se destina a compreender e buscar amenizar dificuldades dos estudantes em produzir textos em sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, alicerçada com o suporte da intertextualidade, a partir da aplicação de atividades direcionadas para favorecer ao aluno a prática na elaboração de textos. Para Paiva (2019, p.11), a pesquisa aplicada configura-se por “gerar novos conhecimentos, mas tem como meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”, pois pretende contribuir com proposta para ampliar a habilidade de produção de textos escritos por meio de uma proposta de intervenção.

No que diz ao diz respeito ao gênero, trata-se uma pesquisa prática. Paiva (2019, p.11), coloca que “a pesquisa prática se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos”. Delineamos o referencial teórico para nortear nossas práticas pedagógicas em sala de aula, selecionando as atividades a serem desenvolvidas. Ademais, a pesquisa também é de caráter interventiva, no sentido de interferir na realidade pesquisada, auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, especificamente sobre a produção textual e, a partir disso, coletar dados (textos produzidos por alunos) para análise e interpretação.

Nesse caso, como o PROFLETRAS tem o objetivo de desenvolver pesquisas voltadas para a elaboração de práticas pedagógicas que busquem promover melhorias no Ensino Básico, a pesquisadora é também a professora e busca nessa intenção, refletir sobre as mudanças na forma de ensinar e nas metodologias estabelecidas em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2008, p.32) neste sentido esclarece que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa e seu fazer pedagógico tornando-se professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações

como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Segundo a autora, pesquisar o campo de trabalho visa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois permite que o educador possa melhor compreender seu fazer pedagógico e assim, promover mudanças significativas. Assim, quanto aos objetivos, a nossa pesquisa é do tipo descritiva, pois descrevemos que tipos de intertextualidade estão presentes nos textos dos estudantes e os elementos da narrativa que configuram a articulação para os sentidos dos textos do nosso *corpus* de análise. Para Cervo & Bervian *apud* Paiva (2019, p.14) “a pesquisa descritiva adota procedimentos bastante amplos porque observa, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Além do exposto, a pesquisa se caracteriza como interpretativista uma vez que a pesquisadora interpreta as produções dos estudantes e confere-lhes um significado.

4.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

Para a execução deste trabalho, a construção de dados foi realizada na escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Dr. Leão Sampaio, da rede municipal de Juazeiro do Norte (CE). A escola citada possui três turmas de 4º anos e os dados foram gerados em turma do 4º ano “C”, composta por 33 alunos, sujeitos da pesquisa, na faixa etária entre 9 e 10 anos. A turma escolhida justificou-se pela razão de ser a turma onde atua a pesquisadora, que há 28 anos desenvolve um trabalho voltado para a Educação Básica.

Na atribuição de professora-pesquisadora, a professora de língua portuguesa também se inclui como sujeito da pesquisa. Como primeira formação acadêmica, possui graduação em Direito, pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e, posteriormente, graduada em Licenciatura em Letras-português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem Especialização em Direito Processual Civil e em Língua Portuguesa, ambos pela URCA. O ingresso no PROFLETRAS teve o propósito de cada vez qualificar o aprendizado em Língua Portuguesa, no sentido de contribuir com o exercício da função, com amadurecimento profissional e intelectual, adquirir uma maior preparação para os desafios encontrados em sala de aula a fim de solucionar problemas.

A instituição onde se desenvolveu a pesquisa apresenta uma ampla estrutura física, com 13 salas de aula, dois pátios, cinco banheiros, uma cantina, sala de professores, biblioteca, sala de informática, secretaria, sala do núcleo gestor, sala de atendimento odontológico e ainda

comporta uma quadra aberta e espaço para a recreação e/ou palestras. Na escola são encontrados equipamentos tecnológicos como impressora, computadores, caixas de som, projetores de multimídia e outros, à disposição dos professores para uso em sala de aula. Há também uma sala reservada aos atendimentos das crianças com necessidades especiais e instrumentais voltados para a assistência a esses alunos com dificuldades de aprendizagem.

A escola detém como característica relevante ser uma Escola de Tempo Integral, onde os 409 alunos matriculados passam o dia na escola (um total de 10 horas), em que estudam disciplinas da grade curricular durante um expediente, e no outro realizam atividades de parte diversificada. Essas atividades se dividem em tarefas de ampliação do currículo, integrando vários campos do conhecimento, com atividades esportivas e brincadeiras direcionadas, construindo um alinhamento na aprendizagem. Assim, são estabelecidos programas/projetos estratégicos e interventivos, com grupo reduzido de alunos, no intuito de sanar as dificuldades encontradas.

Os alunos que fazem parte da escola são oriundos de vários bairros e não somente da vizinhança. Quanto ao perfil socioeconômico, apresenta características bem diversificadas, tendo uma grande maioria dos alunos com baixo poder aquisitivo e outros que não estão inclusos nesse perfil de extrema pobreza. Entretanto, pais e/ou responsáveis, matriculam seus filhos tomados pela confiança e respaldo que a escola representa por ser uma instituição em tempo integral e uma escola de referência na região. Por apresentar tamanha credibilidade, a escola é destaque e muito disputada na procura por vagas em escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Para dar suporte a essa clientela, os alunos são trazidos e devolvidos por meio do transporte escolar, que dispõe de muitos itinerários diferentes, para atender a demanda das localidades mais afastadas da cidade. O quadro abaixo faz um resumo dos dados da referida escola:

QUADRO 08: Dados da escola campo da pesquisa

DADOS DA INSTITUTEÇÃO DE ENSINO
Nome: Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral Dr. Leão Sampaio
Aspectos de sua criação
Lei nº 1352/88
Data de Inauguração: 29/03/88 (criação) 24/09/1999 (Tempo Integral)
Censo Escolar: 2316766
Modalidades de Ensino ofertadas
Etapa de Ensino: Fundamental I
Número de turmas: 13 (Tempo Integral)
Número de estudantes: 409
Média de estudantes por turma: 31

FONTE: autoria própria.

Junto a Secretaria de Educação do Município, a escola realiza uma avaliação sobre as práticas de leitura e escrita. O objetivo desse instrumental de acompanhamento em práticas de leitura e escrita, coleta dificuldades específicas, para demarcar estratégias pontuais que visem atender as necessidades individuais de cada estudante. Já no último bimestre do ano letivo de 2022, ou seja, no quarto bimestre, os dados mostrados apresentam como o quadro classificatório de processo de aprendizagem, conforme mostrado a seguir:

QUADRO 09: Prática de Leitura – “4º Ano C” – 4º Bimestre

PRÁTICA DE LEITURA – “4º ANO “C”	
NÍVEL DE APRENDIZAGEM	Nº DE ALUNOS = 33
Não leitor	-
Leitor de letras	-
Leitor de sílabas	-
Leitor de palavras	02
Leitor de frases	03
Leitor de texto sem fluência	10
Leitor de texto com fluência	18
TOTAL	

FONTE: Escola de Ensino Fundamental TI Dr. Leão Sampaio

QUADRO 10: Prática de Escrita – “4º Ano C” - 4º Bimestre

PRÁTICA DE ESCRITA 4º ANO “C”	
NÍVEL DE APRENDIZAGEM	
Nome completo	33
Pré-Silábico	-
Silábico	02
Silábico-Alfabético	09
Alfabético-ortográfico	22
Ortográfico	-
Não produz textos	-
Produz textos incoerentes	09
Produz textos coerentes	24
TOTAL	33

FONTE: Escola de Ensino Fundamental TI Dr. Leão Sampaio

De acordo com o que foi explicitado, observamos que a maioria dos estudantes sabem ler e escrever, apresentam bons resultados ao final do ano letivo, embora, ainda apresentem casos e situações que merecem um olhar mais cauteloso. Sob essa ótica, a escola deve traçar planos e metas a serem desenvolvidas, no intuito de organizar atividades a atender as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

4.3 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa é composto por textos pertencentes ao gênero conto produzidos ao longo de oficinas pedagógicas com os alunos do 4º ano “C” da Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral “Dr. Leão Sampaio”. Com o intuito de justificar a prática pedagógica, optamos pela realização das atividades durante a pesquisa, porque confiamos na afirmação de Cosson (2009, p. 48), ao expor que “ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento”. Assim, envolvemos o aluno a trabalhar com uma sequência de atividades distribuídas em oficinas, o que nos permitiu acompanhar as situações concretas de modo produtivo. Paviani e Fontana (2009, p-78), afirmam que “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Ao aluno é dada a oportunidade de construir seu conhecimento mediante as suas vivências e experiências, e o exercício dessas atividades constitui em aprendizagem.

Os textos produzidos e analisados que constituem o *corpus* competem a uma sequência de 13 produções, catalogadas e nomeadas como texto 1, acrescido do termo aluno/aluna e o numeral cardinal, texto 2 da aluna 2, texto 3 do aluno 3, texto 4 do aluno 4, e assim sequencialmente, até o texto 13. A escolha se deu de forma aleatória e as análises foram orientadas a partir das categorias estabelecidas como o tipo de intertextualidade presente em cada produção, assim como os elementos constitutivos da narrativa. Esse número de 13 produções se justifica pelo fato de ser o número correspondente de alunos que estiveram presentes em todas as oficinas e participaram do trabalho ativamente, critério utilizado para construção do *corpus* da pesquisa, descritos no quadro abaixo:

QUADRO 11: Descrição do *corpus* da pesquisa

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	TEXTO	IDENTIFICAÇÃO
01	A princesa e a fada	Texto 1	Aluna 1
02	Branca de Neve e as flores	Texto 2	Aluna 2
03	A viagem da Branca de Neve ao Polo Norte	Texto 3	Aluno 3
04	Chapeuzinho Cinza	Texto 4	Aluno 4
05	O Boneco Pinóquio teimoso	Texto 5	Aluna 5
06	Branca de Neve e os sete gigantes	Texto 6	Aluno 6
07	Chapeuzinho Azul	Texto 7	Aluna 7
08	A menina e a Elfa	Texto 8	Aluna 8
09	Cinderela e os sapatinhos	Texto 9	Aluno 9
10	Chapeuzinho Azul e a floresta mágica	Texto 10	Aluno 10
11	Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as flores	Texto 11	Aluna 11
12	Os três gatinhos	Texto 12	Aluno 12

13	Chapeuzinho Roxo	Texto 13	Aluna 13
----	------------------	----------	----------

FONTE: autoria própria.

Sob esse olhar, realizamos um estudo investigativo, no sentido de compreender como as aulas de produção textual, aliada a ferramenta da intertextualidade, contribuíram para a motivação dos alunos na consolidação de suas atividades em produzir textos com autonomia.

4.4 ETAPAS DE INTERVENÇÃO

A composição das atividades didáticas realizadas através da proposta de intervenção se deu com a utilização da metodologia de oficinas, sendo assim distribuídas:

Oficina 1: “**O fantástico mundo do conto de fadas**”;

Oficina 2: “**A intertextualidade no gênero conto**”;

Oficina 3: “**Meu conto de fadas**”.

4.4.1 Desenvolvimento Das Oficinas Pedagógicas

As oficinas foram trabalhadas com atividades direcionadas a textos, especificamente, o gênero conto maravilhoso/conto de fadas para análise do fenômeno da intertextualidade, avaliando que tipos característicos estão presentes nas produções, desenvolvendo algumas etapas no processo de produção, como a leitura dos textos, compreensão, planejamento, escrita e reescrita.

4.4.1.1 Primeira oficina: “O fantástico mundo do conto de fadas”

As atividades desenvolvidas nesta oficina contemplam as seguintes habilidades, de acordo com a BNCC. Este trabalho alinha-se ao desenvolvimento de práticas e conteúdos expressos no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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

EF15LP03: Localizar informações explícitas no texto.

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

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 necessários.

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

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 direto e indireto

QUADRO 12: Oficina pedagógica 01

OFICINA 01		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
OBJETIVO GERAL		
- Reconhecer as especificidades do texto narrativo conto, com a finalidade de compreender sua funcionalidade.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características do gênero conto de fadas.. - Localizar no texto as sequências que compoem a narrativa. - Compreender a importância dos elementos que constituem a narrativa. - Conhecer diversos contos. 		
MATERIAL		
<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Lousa digital; - Som 		
ORGANIZAÇÃO		
- Descrito abaixo		
METODOLOGIA		
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a explicação para os alunos sobre a importância do trabalho desenvolvido em sala de aula, ressaltando o aprendizado colaborativo, eles enquanto estudantes e a professora, enquanto pesquisadora do curso de Mestrado, assim como os efeitos que o trabalho com a intertualidade trouxe para a formação deles enquanto produtores de texto; - Inicialmente, fazer um breve comentário sobre a evolução do conto desde sua tradição oral. Neste momento, haverá socialização dos alunos sobre contos já conhecidos; - Exibição de trailers de filmes de conto de fadas: A Bela e a Fera, A Bela Adormecida, Cinderela; - Ressaltar a importância de autores para que os alunos possam conhecer nomes importantes da cultura literária; (Mostrar capas de livros; Irmãos Grimm, Charles Perrault, Hans Cris Andersen); - Leitura realizada pela professora do conto “A Gata Borralheira” de Charles Perrault; Apresentar a biografia do autor; 		

- Observação dos elementos que compõem o gênero, bem como da estrutura que sustenta a narrativa, como: situação inicial,nó, re-ação, desenlace e situação final;
- Os alunos vão expor a temática da história,quem são os personagens, o tipo de narrador, o espaço da história, assim como outros questionamentos: Qual o tema abordado? A linguagem é formal ou informal? Que parte do texto é responsável pelo desencadeamento dos conflitos? A história tem um desfecho inesperado?

Momento 1 – (2 aulas de 55 minutos)

Inicialmente, a explicação do trabalho foi realizada. Em seguida, com breve comentário sobre a evolução do conto, houve o comentário que os contos surgiram através da oralidade, e que as pessoas, além de transmitir conhecimento, tinham esse hábito para que as narrativas passassem de geração em geração. Discorrendo sobre o assunto, acontecia assim, a explicação: com a evolução da humanidade, os contos passaram também para a forma escrita, em que os narradores/contistas aprimoravam suas técnicas de linguagem no intuito de encantar os leitores. Para uma apresentação sobre contos já conhecidos, em lousa digital, os estudantes puderam ver a exibição dos *trailers* dos contos de fadas “A Bela e a Fera”, “O Gato de Botas”, “Cinderela”. A partir da exibição, (foram retiradas perguntas de uma caixa surpresa). Para ativar os conhecimentos a respeito do gênero conto de fadas, foram realizados os seguintes questionamentos: O que é um conto? Por que o gênero se chama conto de fadas? Por que também é chamado de conto maravilhoso? É um texto narrativo? Quais são as características desse tipo de conto? Você conhece outros contos de fadas? Quais? Assim, os estudantes expuseram suas respostas, alguns souberam responder, outros, no intuito de participar, responderam o que vinha no pensamento, acertando ou não, foram valorizadas as respostas e depois a professora esclareceu as dúvidas advindas daquele momento.

Momento 2 – (2 aulas de 55 minutos)

Nesse momento, foi necessário ressaltar a importância dos autores vinculados à cultura literária infantil, para que os estudantes conhecessem relevantes nomes da nossa literatura. Logo após a leitura feita pela professora, do conto “A Gata Borralheira”, de Charles Perrault, foi distribuída uma cópia para cada aluno. A finalidade era instigar a percepção dos elementos que compõem o gênero: os personagens, narrador, tempo, espaço e enredo, bem como a estrutura que sustenta a narrativa como a situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final. A apresentação da biografia impressa do autor foi apresentada e disponibilizado também um livro

(*Contos de Perrault* – ver anexo), em que foram apresentadas outras obras, para que também conhecessem outros contos do autor.

Momento 3 – (2 aulas de 55 minutos)

Dando sequência à atividade com as oficinas, foram formados pequenos grupos e entregues outros livros de contos para leitura, compreensão e discussão das partes que compõem a narrativa. Foram utilizados os seguintes livros: *A Bela Adormecida no Bosque*, de Charles Perrault, tradução de Ana Maria Machado; *Pinóquio Recontado*, de Rodrigo Pontes Torres; *A Pequena Sereia*; *João e Maria*, dos Irmãos Grimm; *Chapeuzinho Vermelho*, dentre outros. Ocorreu a reunião entre eles e, posteriormente, os estudantes fariam o reconto oral, na aula seguinte.

Momento 4 – (2 aulas de 55 minutos)

Dando início a aula, os alunos foram convocados para fazerem a socialização dos contos. Cada grupo se organizou e contou a história, de forma que, ao contar, foi solicitado que expusessem a temática da história, o perfil dos personagens, bem como outros questionamentos: (as perguntas foram apresentadas em lousa digital). Há no texto a linguagem formal ou informal? Qual parte do texto lido, você pode perceber o desencadeamento do conflito? Os contos apresentam um desfecho inesperado? Os estudantes foram bem colaborativos com a apresentação e participaram exibindo em voz alta os seus pontos de vista quanto à exposição dos colegas. Foi uma aula bem proveitosa, embora de vez em quando, algum estudante queria interferir na fala do outro, mas foi um momento muito significativo no percurso do projeto.

Momento 5 – (2 aulas de 55 minutos)

A aula sucedeu retomando o que foi realizado no dia anterior, o que serviu para fazermos os registros de toda a organização estrutural em torno da narrativa, como se estabeleceram essas diretrizes para serem aplicadas na produção de textos, tarefa essa, que posteriormente foi desenvolvida por eles na oficina de número 3. A partir de tudo que foi discutido e comentado na socialização dos textos, logo após, se deu uma análise da história de João e Maria dos Irmãos Grimm, recontada por Ruth Rocha, de acordo com o que fora explicitado na atividade escrita – (ver anexo). Essa explanação foi realizada através do *Data show*, em que se verificou cada parte

que compõe o gênero conto, com todas as suas especificidades, para que os estudantes pudessem compreender o propósito da aula.

4.4.1.2 Segunda oficina “Intertextualidade no gênero conto”

As atividades desta oficina contemplaram as seguintes habilidades de acordo com a BNCC:

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

EF15LP03 - Localizar informações explícitas no texto.

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

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 necessários.

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

EF15LP18 – Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Chegamos a nossa segunda oficina com o título: “A intertextualidade no gênero conto”. Nesse momento, os alunos tomaram conhecimento da importância desse trabalho para o nosso Mestrado e para a produção que eles fariam. A apresentação do que iríamos abordar foi contemplada: explicação sobre o diálogo entre textos. (nesse momento, em lousa digital foi exposta a apresentação de uma figura sobre o conceito de intertextualidade – ver anexo):

QUADRO 13: Oficina pedagógica 02

OFICINA 02		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
OBJETIVO GERAL		
- Compreender a intertextualidade em diferentes textos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		

<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a intertextualidade presente no gênero tirinha, considerando os elementos que remetem ao gênero conto. - Identificar as relações intertextuais do conto com outros gêneros discursivos.
MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Lousa digital; - Som; - Livros
ORGANIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Descrito abaixo
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Ativação dos conhecimentos prévios a partir de questionamentos (descritos abaixo), sobre diálogo entre textos; - Realizar a exibição da tirinha sobre o conto João e o Pé de Feijão. - Leitura compartilhada de textos; - Apresentação de imagens para identificação dos elementos intertextuais; - Os alunos vão expor a temática da história, quem são os personagens, o tipo de narrador, o espaço da história, assim como outros questionamentos: Quem são os personagens que aparecem na tirinha? A que a história faz lembrar a tirinha? Que elementos na tirinha foram necessários para perceber a relação com uma outra história?; - Por que o segundo quadrinho o personagem diz: pra nascer um pé de feijão gigante”?; - Na tirinha e na história, os acontecimentos foram os mesmos? Por quê?; - Quem não conhece essa história entende o sentido e o efeito do humor expressos na tirinha?; - Apreciação de outros contos; - Escolha do conto para ser trabalhado na produção textual e criação de um título.; - Visita à biblioteca.

FONTE: autoria própria.

Momento 1 – (2 aulas de 55 minutos)

Após o início da aula, mostrando em lousa digital, depois da imagem sobre a explicação de intertextualidade, foram apresentados os seguintes questionamentos: Vocês já leram algum texto no qual viram parte de outro texto ou fizeram lembrá-lo? Qual? Já ouviram alguma música que contém o trecho de outra? Cite um exemplo.

Nossa conversa foi iniciada com os estudantes, realizando perguntas sobre maneiras de como um texto pode se relacionar com outro, conforme ia sendo colocado na lousa digital. Em conjunto, era lembrado filmes e histórias, no sentido de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre outros textos que possuem relações de intertextualidade com outros textos. Em seguida, foi realizada a exibição da tirinha: (ver anexos). Os questionamentos apresentados foram: Quem são os personagens que aparecem na tirinha? A que história faz lembrar a tirinha? Que elementos da tirinha foram necessários para perceber a relação com uma outra história? Por que no segundo quadrinho o personagem diz: “pra nascer um pé de feijão gigante? Quem

conhece a história? Os acontecimentos se deram da mesma forma? Como? Quem não conhece essa história entende o sentido e o efeito do humor expressos na tirinha?

Nesse momento, foram entregues em folha impressa o conto “João e o Pé de Feijão” a cada um dos estudantes. Realizamos uma leitura compartilhada do texto e relacionamos todos os elementos constitutivos que o fizeram perceber as relações intertextuais presentes nele, ou seja, foi realizada a explicação, que existe um diálogo entre textos e que todo texto é construído a partir de outro texto. Foi enfatizado que usaríamos esse recurso no desenvolvimento das atividades durante as oficinas pedagógicas, mostramos outro exemplo em lousa digital: as imagens de Chapeuzinho vermelho – (ver anexos)

Aos estudantes, foi solicitado que observassem as duas imagens e questionassem sobre que tipo de linguagem foi utilizada (desenho e fotografia) e o que encontramos em comum em relação às personagens apresentadas (uma menina de capuz vermelho). Verificamos em que espaços são apresentados (espaço campestre) e qual conto podemos relacioná-lo (Chapeuzinho Vermelho). Assim, pedimos que observassem as imagens e apontassem qual das duas imagens se relacionava ao texto verbal, (imagens – ver anexos). Após a leitura, ocorreu o questionamento realizado pela professora, qual das imagens anteriores o texto está melhor relacionado? Os estudantes puderam justificar suas respostas com pistas no texto e na imagem. Depois dessa parte, a aula teve seu fim.

Momento 2 – (2 aulas de 55 minutos)

Nossa aula teve início explicando o que iríamos fazer, e logo após, realizamos a entrega do texto impresso “Chapeuzinho Vermelho e a poluição na floresta”, de Simone Hellen Drumond. A biografia da autora foi apresentada e depois chegamos aos questionamentos referentes a história: a temática de cada história; a que conto se reporta; quais as diferenças existentes entre as duas histórias; por que representa diálogo entre textos; como poderíamos criar histórias fazendo que seja perceptível um texto possuir traços característicos de outros; que outras possibilidades de enredo diferentes poderíamos construir a partir dos contos de fadas? (discutimos com os estudantes as possibilidades).

O assunto da aula foi explicado e aconteceu de maneira bem participativa, solicitando dos estudantes que o entendimento do que significa intertextualidade, constituindo um desenvolvimento de conteúdo, não exatamente atribuindo explicações conceituais sobre o assunto, mas fazendo-os compreender a relação que existe quando construímos um texto. Exibindo pistas que os fizeram se reportar aos pontos que pudessem recordar as histórias.

Momento 3 – (2 aulas de 55 minutos)

Dando continuidade ao diálogo entre texto, foi apresentado o texto “Os três jacarezinhos”, de Hellen Ketteman, abordando a intertextualidade do conto “Os três porquinhos”. A leitura foi realizada conjuntamente e solicitada a reflexão sobre a versão da história. Um outro livro abordado e que faz intertextualidade com o livro de *Chapeuzinho Vermelho*, foi o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. A leitura do livro também foi coletiva e discutimos seu conteúdo, abordando a temática, os pontos para reconhecimento das relações intertextuais.

Momento 4 – (2 aulas de 55 minutos)

Apresentamos via lousa digital outros tipos de intertextualidade, como a Paródia, assim delimitado:

Estudo dos textos: Paródia da oração do Pai Nosso – Oração de internauta

Intertextualidade na música (endereços dos sites – ver anexos)

Paródia do Despacito/Dez patinhos

Paródia “Se você contente”

Paródia sobre o trânsito

Intertextualidade na arte - (apresentamos figuras e fontes – ver anexos)

Esta aula foi bem descontraída e os estudantes se divertiram com as imagens via *YouTube* apresentadas. De uma forma leve, eles conseguiram entender o que havia no planejamento, contribuindo com a participação (não de modo tão organizado, mas muito proveitoso). Alguns alunos atropelavam a fala do outro e, nesse momento, tivemos que interferir para que a condução da aula fosse significativa. Ao final, as avaliações foram bem positivas.

Momento 5 – (2 aulas de 55 minutos)

A aula foi iniciada, dada a explicação que na aula seguinte teríamos o início de uma nova oficina, em que os estudantes realizariam o planejamento da produção textual que seria

desenvolvida. Trabalhamos com a (re)contextualização de contos já trabalhados, ou contos do conhecimento dos estudantes. No quadro branco, fizemos a listagem de algumas possibilidades que poderiam ser vislumbradas na execução do texto, solicitando a participação e opinião dos estudantes sobre a temática. Em seguida, pedimos que todos os estudantes se organizassem para fazer a preparação da escolha do conto que seria utilizado em sua composição. Todas as observações possíveis foram realizadas naquele momento, as dúvidas de que como realizaríamos a atividade, os livros trabalhados durante as oficinas, tudo para que os alunos se decidissem qual livro escolher. Pensamos em algumas sugestões e pedimos que escolhessem o título do conto:

- Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as flores;
- A Branca de Neve fez uma viagem espacial com o príncipe e resolveu ficar hospedada no Polo Norte.
- A Branca de Neve não encontrou os 7 anões e sim 7 gigantes que gostavam de frutas.
- O sapato de Cristal da Gata Borracheira era de plástico.
- A Bela Adormecida acorda no mundo da tecnologia.

Após essa exposição de títulos de histórias, surgiram muitas outras sugestões e assim, começamos a imaginar no próximo passo que seria a execução da próxima oficina. Visitaram a biblioteca.

4.4.1.3 Terceira oficina “Meu conto de fadas”.

A terceira oficina contemplou a fase da produção textual, considerando todas as etapas de escrita constituídas: planejamento, textualização, revisão e reescrita dos textos. Estas atividades contemplam as seguintes habilidades de acordo com a BNCC:

EF35LP07 - Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como a 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 relação 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.

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

QUADRO 14: Oficina pedagógica 3

OFICINA 02		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
OBJETIVO GERAL		
- Produzir textos considerando a intertextualidade como importante ferramenta.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
- Produzir o gênero de modo que apresente características intertextuais.		
- Realizar um levantamento da estrutura composicional do conto.		
MATERIAL		
- Textos impressos; - Lousa digital; - Som; - Livros		
ORGANIZAÇÃO		
- Descrito abaixo		
METODOLOGIA		
- A partir do conto escolhido pelos estudantes, farão a produção do conto; - Orientar os estudantes a realizar suas produções com unidade de sentido; - Cada estudante socializará sua produção; - Os estudantes farão o processo de <i>identificação</i> no novo texto; - Apontar alguns problemas no texto dos alunos e solicitar a reescrita textual; - No canal do <i>You tube</i> da escola, os estudantes socializaram suas produções textuais (finais).		

FONTE: autoria própria.

Momento 1 (2 aulas de 55 minutos)

Nossa terceira oficina foi iniciada relembrando a aula anterior e já definindo quanto à escolha do conto, para a delimitação do tema e a seleção dos objetivos que queríamos alcançar. Foi apresentada a proposta da produção textual, disponível nos anexos, para que começassem o ato de escrever. Em seguida, determinamos que os estudantes se posicionassem de modo individual, para que pudessem realizar sua atividade. Nesse momento, fizemos a leitura da proposta do gênero conto, e os estudantes, mediante todas as exposições realizadas, começaram a produzir os seus textos. Ao toque final da aula, os estudantes entregaram suas produções.

Momento 2 (2 aulas de 55 minutos)

Nestas aulas, tratamos da socialização dos contos produzidos, considerando que os estudantes, após realizar a leitura do conto, fariam a identificação das relações intertextuais do novo texto. Essas aulas não foram suficientes para a realização da atividade e a continuidade dessa aula foi complementada na aula seguinte.

Momento 3 (2 aulas de 55 minutos)

A aula foi iniciada com a socialização dos contos restantes e dando sequência a terceira fase, correspondendo aquele momento em os estudantes foram avaliar o que foi escrito, também, verificando os aspectos condizentes à organização textual e temática, além dos referentes a segmentação de escrita, dentre outros. A professora pediu que fizessem a avaliação cautelosa, realizando uma explicação, destacando pontos e registrando no quadro branco. Cada aluno fazia sua verificação no texto e a professora realizava uma explicação junto a tabela exposta no quadro (ver tabela – anexos)

Momento 4 (2 aulas de 55 minutos)

No quarto momento, com base nos critérios avaliativos, os estudantes fizeram a reelaboração dos seus textos. (Conforme tabela – ver anexos). Entregamos a cada estudante uma folha impressa com os aspectos a serem observados para autoavaliação depois da produção.

Momento 5 (2 aulas de 55 minutos)

Nesse último momento, iniciamos a aula, alguns alunos que não tinham terminado a atividade, realizaram a reescrita e organizamos a divulgação dos trabalhos realizados através do canal *You Tube* da escola. Em aula posterior, foram entregues aos estudantes (xerox dos trabalhos) apresentando os resultados.

4.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O instrumento que norteou a prática para os trabalhos desenvolvidos, constituiu-se da aplicação de 3 oficinas pedagógicas intituladas: Oficina 1: “O fantástico mundo do conto de fadas”; Oficina 2: “A intertextualidade no gênero conto”; Oficina 3: “Meu conto de fadas”. Essas oficinas compreenderam um conjunto de 30 horas/a de atividades, correspondentes de 55 minutos cada, nas quais os estudantes desenvolveram diversas atividades voltadas para o desenvolvimento de produções textuais pertencentes ao gênero conto.

Para essa realização, foram organizadas as providências cabíveis para a regulamentação legal. Inicialmente, foi requisitada permissão à escola e, em seguida, foi feita uma reunião com os pais/responsáveis, para informar o teor da pesquisa e para a solicitação da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido por se tratar de crianças menores de idade. A proposta de intervenção partiu-se da metodologia de oficinas pedagógicas, objetivando construir conhecimentos, desenvolver a criatividade, expandir os saberes, compartilhar atitudes significativas, trabalhar em equipe.

Durante a trajetória das oficinas, a professora pesquisadora desenvolveu as atividades em sala de aula, promovendo a aprendizagem, mas também aprimorando conceitos do fazer pedagógico junto com os estudantes. Nesse contato, a professora pode monitorar as dificuldades e tendo em mãos esse diagnóstico, além da proposta interventiva realizada, teve de pensar em estratégias para superar as deficiências. Para os procedimentos da coleta, a observação de toda atuação das oficinas pedagógicas foi precisa, a fim de atender os objetivos pretendidos. Se fez necessário verificar se os estudantes compreenderam a proposta explicitada, e assim, realizamos a atividade por meio das instruções apresentadas.

A prática das oficinas pedagógicas atenta para as seguintes finalidades: “a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas vivenciadas pelo participante ou aprendiz; b) execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação da construção coletiva de saberes”. (PAVIANI E FONTANA, 2009, p.78). As técnicas e os procedimentos prezam pela interação entre os participantes sempre na perspectiva de atividades práticas.

Desse modo, pretendemos, a partir desse trabalho, oportunizar o aluno a vivenciar diversas experiências de produção textual. A partir dessa proposta de intervenção de mestrado, promover um contínuo de atividades que favoreçam o desempenho para as séries seguintes. Cumprimos ter a pesquisa como um trabalho profícuo através do desenvolvimento da produção de textos, fazendo uso da intertextualidade como norte para o trabalho e conferindo a última reescrita o constitutivo do *objeto de estudo* da referida pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Essa dissertação teve como objetivo analisar textos dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender as relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentido. Para tanto, nos guiamos por duas categorias de análises: o tipo de intertextualidade presente de acordo com a classificação das intertextualidades estritas e amplas, em consonância com Carvalho (2018), e se nos textos constavam todos os elementos da narrativa: personagens, narrador, tempo cronológico, espaço e enredo. E a partir do enredo, se os estudantes apresentaram os elementos da sequência narrativa: situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final.

Conforme as análises, apresentamos os textos seguintes, ressaltando a importância basilar que teve o nosso trabalho, pois mostra o desempenho profícuo dos estudantes na prática da escrita dos textos, uma vez que as oficinas pedagógicas foram ofertadas buscando esse propósito. Compreendemos que foi possível auxiliar os sujeitos envolvidos para o fortalecimento de competências e habilidades de escrita, no tocante à elaboração de textos, tendo como princípio norteador, a intertextualidade. A escrita dos textos dos alunos preza pela fidelidade na escrita. (ver anexos). Vejamos o texto da aluna 1, intitulado “A princesa e a fada”:

TEXTO 1

A princesa e a fada

01 Era uma vez uma menina que morava em uma casinha muito pobre com sua mãe e
02 seu pai, ela tinha uma jarra e todas as noites pegava cogumelos e levava para sua mãe
03 cozinhar.
04 Um dia, ela foi pegar cogumelos, até que ela tropessou e quebrou a jarra, até que
05 apareceu uma fada e disse:
06 - Olá, eu posso te dar outra jarra, mas você terá que ser filha do rei e da rainha. Se
07 você concordar vou dar bastante dinheiro para seus pais e eles vão ficar ricos. a menina
08 disse que concorda mas quando a fada refez a jarra ela correu bem rapidamente, mas a
09 fada foi até a casa da menina e explicou para a mãe o que tinha dito a menina.
10 A mãe sabendo que ia ficar rica, concordou na hora e o rei e a rainha receberam ela
11 muito bem deram um carinho, amor, atenção, abraços e muitos brinquedos e hoje ela vive
12 feliz lá no reino. E os pais dela? gastaram todo o dinheiro e são pobres novamente
13 se lamentando por ter deixado a filha ir.

A produção da aluna 1 pertence ao gênero conto, já que segue a estrutura e o estilo do conto de fadas, por apresentar características predominantes desse gênero: trata-se de uma

narrativa que contempla personagens folclóricos, como a fada e a princesa, o narrador em 3ª pessoa do singular, o tempo cronológico e a sequência narrativa.

Acompanhando Carvalho (2018), identificamos no texto uma paródia, reconhecida a partir da “transformação que opera desvio de conteúdo, bem como os propósitos de um texto-fonte” (CARVALHO, 2018). É uma paródia porque no texto podemos denotar as marcas, como a retomada de elementos que comprovam a similaridade do texto fonte, o fato de ser a jarra o objeto central da mudança de vida da família, a presença da fada que proporciona essa mudança de vida, elementos que nos fazem compreender a história que está sendo relacionada. Para Carvalho (2018), as relações intertextuais se dão pelo diálogo entre textos específicos, de modo que percebemos que a estudante estabelece vínculos intertextuais com o conto “Jarra de Ouro”, uma história, sem autor definido, veiculada no canal *You Tube*, que a criança utilizou como referência e que tinha compartilhado em sala de aula, ao relatar que conhecia essa história e que já havia assistido no canal.

Esse conto narra a história de um casal, pessoas pobres, mas que eram bons e ajudavam os moradores da aldeia. O rapaz trabalhava cortando madeira na floresta e a moça dedicava seus serviços a uma senhora gananciosa e mesquinha, proprietária de muitas terras. No caminho do trabalho, se encontra com uma fada que finge ser idosa e lhe pede ajuda, que nesse momento, a ajuda, sem hesitar. Por demonstrar bondade, a fada lhe conta um segredo, revelando onde se encontra uma jarra e pede que a procure. A moça, então, vai ao local e encontra a jarra. Por estar nas terras da patroa, ela vai devolver a jarra, porém, a patroa não aceita. No entanto, a jarra era mágica e multiplicava riquezas. O casal enriqueceu. Sabendo disso, a gananciosa senhora quis a jarra de volta, obrigando a moça a devolvê-la por meio de uma ação judicial. Com a jarra em seu poder, ela conseguia aumentar seu patrimônio, e por ter muita cobiça, quis se multiplicar em muitas cópias. Com isso, a jarra ficou sobrecarregada e se quebrou. As suas cópias sendo também gananciosas, sem trabalhar e só destruindo o que havia conseguido, consumiram tudo o que tinham. Quando não havia mais nada, a verdadeira senhora se mostrou arrependida. A fada apareceu e desfez o feitiço, mas ela estava pobre e teve que trabalhar nas terras que um dia foram dela e agora pertenciam ao nobre casal.

Na produção textual da estudante, elementos introduzidos pelos referentes “jarra” e “fada”, assim como os acontecimentos, como o fato de ela quebrar a jarra e encontrar uma fada, notabilizam elementos que fazem parte dos aspectos composicionais do texto original e que são retomados pela estudante. A estudante apresenta a reformulação da ideia central, construindo um enredo diferente da obra original, porém ficam expressos traços característicos da história configurando a proposta de intertextualidade. Assim, podemos focalizar que a leitura desse

conto foi o propulsor de estratégias usadas pela estudante para o desenvolvimento da sua criatividade.

Desse modo, o texto apresenta uma narrativa com sequência de ações que contribui bastante para a construção de sentidos. Tanto a produção inicial quanto a reescrita intitulada como produção final, contemplam os elementos que compõem a estrutura de uma sequência narrativa. No primeiro parágrafo, temos a situação inicial, apresentada nas linhas 1 a 3:

*01 Era uma vez uma menina que morava em uma casinha muito pobre com sua mãe e
02 seu pai, ela tinha uma jarra e todas as noites pegava cogumelos e levava para sua mãe
03 cozinhar.*

A estudante inicia sua narrativa fazendo uso da expressão “era uma vez”, demonstrando a imprecisão do tempo, apresentando os personagens marcados pela menina e sua mãe e atribuindo o adjetivo “pobre” para transmitir ao leitor a condição social da sua vida diária. Por ser um parágrafo curto não acrescenta muitos detalhes do espaço onde se passa a história. É possível notar, ao longo do segundo parágrafo, nas linhas 4 a 6, o nó ou conflito que impera a situação de um problema e há, assim, a que Adam (2011) enfatiza como desestabilizador da situação inicial, conforme descrito no excerto a seguir:

*Um dia, ela foi pegar cogumelos, até que ela tropessou e quebrou a jarra, até que apareceu uma fada e disse:
- Olá, eu posso le dar outra jarra, mas você terá que ser filha do rei e da rainha.”*

O que podemos observar no trecho que segue, a re-ação ou avaliação, é apresentado nas linhas 6 a 9, em que a estudante utiliza a construção de estratégias para mostrar a atitude dos personagens a fim de que o conflito seja solucionado:

Se você concordar vou dar bastante dinheiro para seus pais e eles vão ficar ricos. a menina disse que concorda mas quando a fada refez a jarra ela correu bem rapidamente, mas a fada foi até a casa da menina e explicou para a mãe o que tinha dito a menina [...]

Seguindo esse íterim, no último parágrafo, conferimos a resolução explicitada nas linhas 10 e 11:

A mãe sabendo que ia ficar rica, concordou na hora e o rei a rainha receberam ela muito bem deram um carinho, amor, atenção, abraços e muitos brinquedos.

E por fim, encontramos a situação final que está discorrida as linhas 11,12 e 13:

E hoje ela vive feliz lá no reino. E os pais dela? gastaram todo o dinheiro e são pobres novamente se lamentando por ter deixado a filha ir.

Nota-se que a aluna 1 contemplou os critérios estabelecidos pela proposta de intervenção, uma vez que fez uso da intertextualidade e atendeu aos elementos necessários à composição do seu texto por demonstrar a linearidade dos acontecimentos e manifestar sentido. A seguir, partimos para a análise do texto 2 intitulado “Branca de Neve e as flores”.

TEXTO 2

Branca de Neve e as flores

01 Era uma vez uma menina que se chamava Branca de neve ela adorava as flores e ela
02 colhia muitas flores como rosas, girassois; mais a flor que ela mais gostava era as flores
03 Brancas Porque eram Brancas enqual a ela então quando sua mãe valeseu o seu Pai se
04 casou com uma mulher que se chamava Yasmim e o que ele não sabia era que Yasmim
05 era uma Bruxa e era tambem gostava das flores e sempre falava com a sua fror magica
06 e dizia:

07 -florzinha, florzinha minha exista alguem que gosta mais das flores do que eu eu
08 e a flor Respondeu:

09 -Sim, a Branca de neve, Yasmim ficou furiosa Porque ela queria que so ela gosta-
10 se das flores e mais ningue.

11 Então ela foi vazer uma posão para Branca de neve não se lembrar das flores
12 mais ela persebeu que se a Branca de neve vise uma flor, ela lembraria das flores
13 novamente então ela pensou, pensou e pensou então ela descobriu que tinha uma posão
14 Para que uma pesoa fose para o mundo da tequinologia.

15 Quando foi pega a posão que não lembrase das flores, sem quere ela derrubou a
16 posão do mundo das flores e não viu e Potol a posão da tequinologia e Potol em
17 uma flor branca Para quando Branca de Neve cheira não lenbraria das flores e o Pior
18 que estaria no mundo da tequinologia e não consegueria se lembrar das flores mais
19 como ela Derrubou a posão das flores misturada com a da tequinologia poderá acomete
20 algo de bom ou de ruim.

21 Quando a Branca de neve cheirou a flor, derepente, entrou em um mundo que ela
22 não conhcia e todas as coisas que via eram enqual no jogo, ela não conseguil indentifica
23 o que era aquilo então ela viu sete fadas e disse:

24 -Olá, fadas eu sou Branca de Neve e eu estou com um pouco de vome Poderiam dar um
25 pouco de comida e as fadas Disseram:

26 -Sim Branca de Neve

27 Depois de comer Branca de Neve se lembrou do seu pai e da linda floresta mais não
 28 conseguiu se lembrar das flores e falou Para as fadas:
 29 -fadas onde eu estou e as fadas responderam.
 30 -você está no mundo da tecnologia e Branca de Neve falou:
 31 -eu quero voltar para o planeta terra para ver o meu pai então as fadas fizeram uma
 32 magia para que Branca de Neve voltasse Para o planeta terra e Branca de Neve viu o
 33 seu pai ela ficou muito feliz e o seu pai levou uma flor e ela se lembrou novamente das
 34 flores e a Bruxa foi derrotada e Branca de Neve vive feliz para sempre com suas flores
 35 e seu pai.

A produção da aluna 2 é um conto, estruturado em torno de um núcleo narrativo em que os acontecimentos são relatados de forma coerente e seguindo uma linearidade fundamental para a construção dos sentidos e para a compreensão, o que demonstra a habilidade da estudante em realizar a escrita do gênero, embora apresente alguns desvios de ortografia, mas não comprometem os sentidos do texto.

No tocante às categorias de análises, em relação aos tipos de intertextualidade presentes no texto, temos, segundo a proposta classificatória de Carvalho (2018), a intertextualidade estrita por derivação, quando ocorre “a origem de todo um texto a partir do outro texto”, mais precisamente, uma paródia, ao trazer uma relação com o texto-fonte “Branca de Neve e os sete Anões”, clássico conto de fadas dos Irmãos Grimm. Além disso, ao mencionar “sete fadas”, a estudante faz uma alusão estrita aos sete anões, concretizada pela remissão indireta no texto aludido.

Tendo por base a narrativa literária, a história criada pela estudante expressa a reformulação do conteúdo, mas preserva alguns elementos que demonstram a ocorrência do texto-base, ou seja, refere-se a “Branca de Neve”, tais como: “ela adorava”, “seu pai”, “sua mãe faleceu”, “era uma bruxa”. Em outro momento, a estudante recupera a frase do espelho pronunciada no texto original pela bruxa, em que a estudante nos mostra com a seguinte sentença: -“Florzinha, florzinha minha, existe alguém que gosta mais de flores do que eu?”.

Em nosso entendimento, através da intertextualidade, a estudante foi instigada a produzir seu texto em diálogo com outro texto, como o da conhecida história dos irmãos Grimm. Isso teve uma contribuição significativa no desenvolvimento de estratégias voltadas para a compreensão de que o texto é uma construção de regularidades advindas de outros textos. Partindo para os elementos da narrativa, explorando as partes que compõem o enredo, temos a situação inicial, presente nas linhas 1 a 4, conforme descrito a seguir:

“Era uma vez uma menina que se chamava Branca de neve ela adorava as flores e ela colhia muitas flores como rosas, girassóis; mais a flor que ela mais gostava era as flores

Branças Porque eram Brancas enqual a ela então quando sua mãe valeseu o seu Pai se casou com uma mulher que se chamava Yasmim”

Já percebemos, inicialmente, que o título traz uma indicação da relação intertextual, que envolve a apresentação dos personagens centrais, como a Branca de Neve, a bruxa Yasmim, e ainda, o pai da Branca de Neve. O espaço compreendido na história faz remissão a um ambiente campestre, onde há a existência de muitas plantações, como o cultivo de flores, mas logo se desloca para o mundo imaginário. Em relação ao tempo, a história acontece em uma época indeterminada representada pela expressão: “era uma vez”. A partir das linhas 4 a 20, o texto vai tomando as proporções para o nó ou conflito como pode ser evidenciado na passagem:

*[...] “e o que ele não sabia era que Yasmim era uma Bruxa e era também gostava das flores e sempre falava com a sua fror magica e dizia
-florzinha, florzinha minha exista alguem que gosta mais das flores do que eu eu e a flor Respondeu:
-Sim, a Branca de neve, Yasmim ficou furiosa Porque ela queria que so ela gosta-se das flores e mais ningue.
Então ela foi vazer uma posão para Branca de neve não se lembrar das flores mais ela persebeu que se a Branca de neve vise uma flor, ela lembraria das flores novamente então ela pensou, pensou e pensou ela descobriu que tinha uma posão Para que uma pessoa fose para o mundo da tequinologia.
Quando foi pega a posão que não lembrase das flores, sem quere ela derrubou a posão do mundo das flores e não viu e Potol a posão da tequinologia e Potol em uma flor branca Para quando Branca de Neve cheira não lenbraria das flores e o Pior que estaria no mundo da tequinologia e não consegueria se lembrar das flores mais como ela Derrubou a posão das flores misturada com a da tequinologia poderá acomete algo de bom ou de ruim.”*

Neste excerto, identificamos a reconstrução da história, sem perder de vista a ideia do texto original. A estudante faz suas escolhas para a existência do problema, com uma linguagem que mostra fluidez e existência de sentido. Depois disso, a história prossegue para o re-ação, que pode ser visto nas linhas 21 a 31, conforme o excerto:

*“Quando a Branca de neve cheirou a flor, derepente, entrou em um mundo que ela não conhcia e todas as coisas que via eram enqual no jogo, ela não conseguil indentivica o que era aquilo então ela viu sete fadas e disse:
-Olá, fadas eu sou Branca de Neve e eu estou com um pouco de vome Poderiam dar um pouco de comida e as fadas Disseram:
-Sim Branca de Neve
Depois de comer Branca de Neve se lembrou do seu pai e da linda floresta mais não conseguiu se lenbra das flores e falou Para as fadas:*

*-fadas onde eu estou e as fadas responderam.
-você esta no mundo da tecnologia e Branca de Neve falou:
-eu quero volta para o planeta terra para ver o meu pai”*

Os acontecimentos narrados advindos da sua capacidade criativa vão sendo registrados imprimindo ao texto o seu próprio estilo. E nessa sequência, ocorre a resolução do conflito que vai sendo evidenciado a partir das linhas 31 e 34 como exposto no trecho:

“então as fadas fizeram uma magia para que Branca de Neve voutase Para o planeta terra mais Branca de neve viu o seu pai ela ficou muito feliz e o seu pai ledeu uma flor e ela se lembrou novamente das flores”

A história é encerrada com a situação final, o momento em que tudo se resolve e Branca de Neve encontra o pai e vive feliz com suas flores, demonstrado nas linhas 34 e 35:

“A Bruxa foi derrotada e Branca de Neve viveu feliz para sempre com suas flores e seu pai.”

Ainda podemos afirmar que a estudante utilizou no início e no final do texto, expressões como “era uma vez” e “viveu feliz para sempre”, passagens que fazem alusão ao texto referido. Vemos que a autora conseguiu atingir seus objetivos, por meio do novo texto, estabelecer o recurso de intertextualidade, e conferindo o texto inicial até a sua versão final, utilizou os seus conhecimentos discursivos, linguísticos e textuais para organização estrutural do texto, o que lhe conferiu um bom desempenho no tocante ao aperfeiçoamento da sua escrita, embora ainda apresentou alguns desvios de ordem ortográfica e gramatical.

Dando continuidade, apresentaremos a seguir a análise do texto 03, com o título “A viagem de Branca de Neve ao polo Norte”:

TEXTO 3

A viagem da Branca de Neve ao Polo Norte

01 Era uma vez uma menina que chamava Branca de Neve ela tinha esse nome porque
02 sua pele era branca como a neve , ela gostava muito de pinguins, e seu sonho era viajar
03 para o Polo Norte, os dias foram se passando e ela não desistia desse sonho, e ela não
04 parava de falar para sua mãe que quando ela ficar adulta ela iria viajar para o Polo
05 Norte.
06 Dez anos depois, ela estudou e trabalhou muito para conseguir realizar seu sonho,
07ela foi viajar e no meio da viagem uma senhora foi na Branca de Neve e perguntou:
08 - O minha cara jovem você pode compra uma doce maçã?
09 - Oi, compro so minha senhora.

10 Quando ela chegou ao seu destino ela estava com fome, ai ela comeu a maçã, só que
 11 a maçã estava envenenada. A senhora que vendeu a maçã ela era a rainha má do Polo
 12 Norte que soube que Branca de neve iria para lá.
 13 A rainha envenenou a maçã porque ela tinha inveja da pele da Branca de Neve,
 14 a Branca de Neve desmaiou após comer a maçã, depois veio um rebanho de pinguins e
 15 butaram a Branca de Neve em uma caverna de gelo e depois fizeram um chá para ela
 16 tomar. Depois que ela tomou o chá o feitiço do veneno foi quebrado e a Branca de Neve
 17 a cordou e de muito obrigada a os pinguins por ter salvado sua vida e viveram felizes para
 18 sempre.

A composição apresentada pelo texto do aluno 3, apesar de ser uma narrativa curta, demonstra que o autor possui conhecimento dos elementos que devem compor a história. Há referência também do texto-base de “A Branca de Neve e os sete anões”, dos Irmãos Grimm, o que também caracteriza caso de intertextualidade estrita de derivação pela relação de paródia. O autor apropria-se do texto alheio, fazendo retomada de elementos, como podemos verificar, nas passagens abaixo, provando uma similaridade ao texto original:

*“Era uma vez uma menina que chamava Branca de Neve, ela tinha esse nome porque sua pele era branca como a neve[...]
 [...]ela comeu a maçã [...]
 [...] a maçã estava envenenada [...]
 [...]botaram ela dentro de uma caverna de gelo ...”*

Quanto ao emprego das macroproposições da sequência narrativa, em consonância com Adam (2011), a situação inicial é evidenciada nas linhas 1 a 9, que descrevem como a trama será desenvolvida:

*“Era uma vez uma menina que chamava Branca de Neve, ela tinha esse nome porque sua pele era branca como a neve , ela gostava muito de pinguins, e seu sonho era viajar para o Polo Norte, os dias foram se passando e ela não desistia desse sonho, e ela não parava de falar para sua mãe que quando ela ficasse adulta ela iria viajar para o Polo Norte.”
 Dez anos depois, ela estudou e trabalhou muito para conseguir realizar o seu sonho, ela foi viajar e no meio da viagem uma senhora foi na Branca de Neve e perguntou:
 - Ô minha cara jovem, você pode comprar uma doce maçã?
 - Oi, compro sim minha senhora.”*

Podemos destacar os elementos da narrativa, evidenciado através do título “A viagem de Branca de Neve ao Polo Norte”, apresentando o espaço determinado, em que vislumbramos os lugares onde se passam a história, como “o lugar da vivência da personagem” e o “Polo Norte”. Em relação aos personagens mostrados, como Branca de Neve, os pinguins, a bruxa

má, são articulados de modo a tornar o texto compreensível, mantendo uma sequência lógica das ações, pois, no final do excerto, podemos perceber que o autor se apodera da ideia da trama original, ao se referir sobre a maçã.

A trajetória dos acontecimentos é registrada em um tempo determinado pelo autor, representada pela expressão “dez anos”, apesar de no início, existir a expressão “Era uma vez”. A narrativa é construída por um narrador observador, conforme depreendemos dos verbos que estão na 3ª pessoa do singular. No desenrolar da história, o nó é apresentado nas linhas 10 a 14, quando a personagem, ao comer uma maçã envenenada pela bruxa, fica desacordada, como mostrado no excerto a seguir:

*[...] “Quando ela chegou ao destino ela estava com fome, ai ela comeu a maçã, só que a maçã estava envenenada. A senhora que vendeu a maçã ela era rainha má do Polo norte que soube que Branca de Neve iria para lá.
A rainha envenenou a maçã porque tinha inveja da pele da Branca de Neve. A Branca de Neve desmaiou após comer a maçã,”[...]*

Nesse fragmento, nota-se que há similaridade com o texto base, evidenciada pelos referentes “maçã envenenada”, “rainha má”. Com a interferência desses elementos, fica evidente que o estudante resgatou da história esses componentes, mostrando clareza ao seu enfoque temático para direcionar a compreensão do texto. Na continuidade dos fatos, observamos o desenlace, nas linhas 14 e 16, conforme o trecho a seguir:

“A Branca de Neve desmaiou após comer a maçã, depois veio um rebanho de pinguins e botaram a Branca de Neve em uma caverna de gelo e fizeram um chá para ela tomar “[...]”

Outro trecho que chama a atenção para o cuidado que o estudante teve na constituição de sua história, como característica das suas colocações em relação aos elos intertextuais, é este: “botaram ela dentro de um caverna de gelo”, fazendo alusão ao caixão de vidro como estabelece a história original. A situação final é retratada nas linhas 16 a 18 como nos mostra o excerto abaixo:

“Depois que ela tomou o chá o feitiço do veneno foi quebrado e a Branca de Neve acordou e deu muito obrigada aos pinguins por ter salvado sua vida e viveram felizes para sempre.

Assim, o aluno 3 cumpriu com as etapas estabelecidas previstas nos nossos objetivos, compreendendo como a intertextualidade pode contribuir na desenvoltura da sua produção ficcional do gênero solicitado. Em seguida, passamos para a análise do texto 4, denominado “Chapeuzinho Cinza.

TEXTO 4**Chapeuzinho Cinza**

01 Era uma vez um garoto que tinha um chapéu cinza. O nome dele era Matheus e ele
 02 tinha uma vó muito boa de saúde e incentivava a mãe de Matheus a ter uma empresa de
 03 salgados congelados e deu certo.
 04 E chapeuzinho cinza e a deixar os salgados para sua avó e ele sempre foi por um
 05 caminho onde tinha muitas pessoas , mas ele foi deixar os salgados 17:00 horas da noite
 06 e lá estava deserto e ele foi para o bosque e encontrou o lobo e fugiu, só que o lobo foi
 07 mais rapido chegou lá na casa da vovozinha.
 08 O lobo engoliu a vovó e na mesma hora Matheus bateu na porta toc toc toc, e estava
 09 fantasiado de vovó e estava engasgado, e abriu a porta e Matheus salvou o lobo disfarçado
 10 de vovó, ele cuspiu a vovó e engoliu Matheus, a vovó vendo isso bateu no lobo e ele
 11 cuspiu Matheus.
 12 a avó agradeceu Matheus e ele jantou lá com sua vó e dormiu na casa dela.

Podemos observar que o estudante faz referência ao texto base “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, evidenciando elementos intertextuais. Assim como ocorreu nos demais, temos aqui um caso de intertextualidade estrita por derivação, com algumas alterações do texto-fonte, o que nos permite classificar como uma paródia, por trazer elementos comuns ao texto base citado, como: “o chapeuzinho”, “os doces” que ocorreu a alteração para “salgados”, a presença de personagens comuns a história original, tais como: “a avó”, “o lobo”, “o espaço onde acontece a história: floresta”, e “o bosque”.

A respeito dos elementos constitutivos da narrativa, encontramos no primeiro parágrafo, a situação inicial apresentada na linha 1 até a linha 3:

”Era uma vez um garoto que tinha um chapéu cinza. O nome dele era Matheus e ele tinha uma avó muito boa de saúde e incentivava a mãe de Matheus a ter uma empresa de salgados congelados e deu certo.

Apesar do seu texto ser curto, o autor dispõe dos elementos que caracterizam um texto narrativo, como os personagens: Chapeuzinho Cinza/Matheus, a mãe do garoto, a vovó, o lobo, embora não cite a figura do caçador, que é importante personagem do texto original. O tempo é marcado no texto, embora o estudante faça uso da expressão “era uma vez”. Assim, a ocorrência do nó, ou seja, a existência do problema, pode ser concebível nas linhas 4 a 9, conforme descrito a seguir:

O lobo engoliu a vovó e na mesma hora Matheus bateu na porta toc toc toc [...]

“E chapeuzinho cinza ia deixar os salgados para sua avó e ele sempre foi por um caminho onde tinha muitas pessoas , mas ele foi deixar os salgados 17:00 horas da noite e lá estava deserto e ele foi para o bosque e encontrou o lobo” fugiu, só que o lobo foi mais rápido chegou lá na casa da vovozinha e estava fantasiado de vovó e estava engasgado”[...]

Ao definir o espaço onde ocorre a história, o estudante cita os elementos “caminho”, “bosque”, como se fizesse alusão à floresta, que no texto-fonte mostra o espaço da casa da avó, e a “porta” como retomada ao texto original. O narrador observador vem notabilizado pelos verbos na 3ª pessoa do singular, “foi”, “fugiu”, “chegou”, “estava”, como identificamos na trajetória dos acontecimentos. O enredo mostra a história referenciada, sendo diferenciado por alguns pontos que o autor apresentou, como “salgados” ao invés das “frutas”, o lobo engoliu a vovó, mas também engoliu o personagem, que se salvam entre si, enfrentando o lobo. O estudante dá prosseguimento ao seu raciocínio, envereda a situação para um desenlace que ocorre nas linhas 9 a 11 de acordo com o fragmento:

[...] abriu a porta e Matheus salvou o lobo disfarçado de vovó, ele cuspiu a vovó e engoliu Matheus, a vovó vendo isso bateu no lobo e ele cuspiu Matheus.

O estudante finaliza seu texto, expondo a situação que constata a resolução do conflito declarada pela expressão: “A avó agradeceu Matheus e ele jantou lá com sua vó e dormiu na casa dela”, faltando ao estudante conferir ao personagem lobo, o destino dele na história, como se faz relevante na história original.

Nesse sentido, o adjetivo “cinza”, utilizado pelo estudante no início da narrativa, serviu para representar o seu personagem, fazendo alusão ao chapéu do personagem do “vermelho” que, na sua composição, utilizou a cor “cinza”, fato que comprova a compreensão do estudante sobre o processo do diálogo entre textos. O texto produzido pelo estudante segue revelando que o processo de escrita por meio da intertextualidade conduz a um caminho significativo para a promoção de estratégias relacionadas à construção de saberes, desenvolvendo competências viabilizando avanços no processo de aprendizagem. Em seguida, daremos continuidade com a análise do texto 5.

TEXTO 5**O Boneco Pinóquio teimoso**

01 Era uma vez um boneco muito teimoso, nunca obedecia seus professores. O nome
 02 dele era Pinóquio. O menino mais chato da rua. Na escola ele batia nos colegas. A
 03 professora que ele mais odiava era a Elizabeth.

04 Mais um dia, sua professora de português disse a ele que quando ele crescer ele vai
 05 terá um futuro grande, e esse futuro só vai acontecer se ele estudar e para de graça na
 06 hora da aula e prestar atenção. Mais Pinóquio não ligou...

07 Ele ficou 3 anos no 4 ano pois não sabia de nada. Quando ele chegou no 5 ano ele
 08 percebeu que não valia nada fica desobedecendo. E foi aí que Pinóquio mudou.

09 Ele passou a respeitar seus pais, parou de desrespeitar os adultos e professores, e
 10 de bate nos outros.

11 Passou anos e ele estava com 20 anos. Pra entra na faculdade tem que fazer uma
 12 prova, Pinóquio fez e não foi aceito. Mas sua família ajudou ou consolou. E ele tentou
 13 denovo outro ano e foi aceito!! E ficou feliz. E foi na sua antiga escola no 4 ano agradecer
 14 a professora e disse que não vale apenas se teimoso.

O texto da aluna 5, intitulado “O Boneco Pinóquio teimoso”, já caracteriza uma intertextualidade com a clássica histórica do boneco “Pinóquio”, de Carlo Collodi, atribuindo como característica evidente de seu personagem, a teimosia, em lugar da mentira, retratada na história citada acima, tomada como referência. Consoante Carvalho (2018), temos aqui um caso de intertextualidade estrita por derivação, categorizada por uma transposição, em que se verifica a transformação de um texto específico em outro. Assim, no primeiro parágrafo, as linhas 1 a 3 encenam a situação inicial:

“Era uma vez um boneco muito teimoso, nunca obedecia seus professores. O nome dele era Pinóquio. O menino mais chato da rua. Na escola ele batia nos colegas. A professora que ele mais odiava era a Elizabeth.”

Nesse fragmento, são apresentados os personagens que compõem a história: o boneco Pinóquio, a professora Elizabeth, além dos colegas e a família, que aparecem como coadjuvantes. A estudante descreve Pinóquio no núcleo narrativo destacado pelas suas características comportamentais, descrevendo como ele se apresenta diferente do personagem original. O nó vem logo adiante, expresso nas linhas 4 a 7, quando se verifica no trecho, as atitudes do personagem retratada pela autora:

*“Mas, um dia, sua professora de Português disse a ele que quando ele crescer ele vai ter um futuro grande, e esse futuro só vai acontecer se ele estudar e para de graça na hora da aula e prestar atenção, mas Pinóquio não ligou...
Ele ficou 3 anos no 4 ano, pois não sabia de nada” [...]*

A estudante expõe o problema, construindo uma nova produção, pois, além do personagem ser diferente, a aluna também procura divergir no conteúdo do texto original. A estudante busca no seu texto, traçar uma linearidade nas ações, ao dar seguimento para o desenlace. Percebemos a re-ação do personagem, como pode ser confirmada no excerto que estão nas linhas 7 a 12:

*“Quando ele chegou no 5 ano ele percebeu que não valia nada fica desobedecendo. E foi aí que Pinóquio mudou.
Ele passou a respeitar seus pais, parou de desrespeitar os adultos e professores, e de bate nos outros.
Passou anos e ele estava com 20 anos. Pra entrar na faculdade tem que fazer uma prova, Pinóquio fez e não foi aceito.*

A estudante insere o ponto de dificuldade e consegue transpor uma resolução que encerra a situação do conflito. As linhas 12 e 14 marcam o final da história, com o agradecimento do Pinóquio à professora, demarcando uma atitude reflexiva do personagem na sua condição humana:

“Mas sua família ajudou ou consolou. E ele tentou de novo outro ano e foi aceito!! E ficou feliz. E foi na sua antiga escola no 4 ano agradecer a professora e disse que não vale a pena ser teimoso”.

Notamos que a estudante conseguiu realizar uma estrutura organizacional do texto narrativo, citando os elementos constitutivos. Observamos, porém, que há ausência de uma explanação importante, ligada ao texto original: a transformação do boneco para a fase humana, que a estudante não cita, mas apresenta uma descontinuidade da situação real do texto principal. Essa transformação do boneco em humano, é o que explica como ele pode realizar suas ações no texto, o que no texto da aluna, não apresenta essa coerência lógica.

Agora, explicitaremos a análise do texto do aluno 6, com o título “A Branca de Neve e os sete gigantes”:

TEXTO 6

A Branca de Neve e os sete gigantes

01 Há muito tempo, num reino distante, vivia um rei e uma rainha e sua filhinha, a
 02 princesa Branca de Neve. Sua pele era branca como a neve, os lábios vermelhos com
 03 sangue e os cabelos pretos. como o ébano.

04 Com a mortes de sua mãe, o seu pai triste ficou mas pouco tempo depois ele outra
 05 vez se casou com uma rainha má por quem se apaixonou

06 Essa rainha era bela porém muito vaidosa. queria mande em tudo. A madrasta
 07 maldosa no reino queria a mulher mais formosa. Ela sempre perguntava: Espelho, espelho
 08 meu, a no mundo uma mulher mais bonita do que eu?

09 - Não, és a mais bela, dizia o seu espelho

10 Mas o tempo se passou, Branca de Neve cresceu, e foi ficando muito bela todo
 11 mundo percebendo Com isso , a rainha Má Muito se enfureceu.

12 A rainha expulsou do castelo para o pai dela que ela fugio do castelo. Branca de
 13 Neve explorando a floresta e no caminho achou uma casa gigante.

14 Braca de neve ficou esperando seu dono chegar então, em poucos minutos sentiu
 15 o chão tremendo e a porta abrindo lentamente. Era o sete gigantes eles gostavam de comer
 16 fruta.

17 Eles estranharam a presença de uma bela moça na sua residencia, perguntava o
 18 seu nome ela explicou que estava perdida. Os gigante estava inprecionado com a beleza
 19 e a acolheram em sua casa

20 - Branca de Neve perguntou o que eles faziam, falaram que plantava muitas
 21 frutas porque comiam muito e não que dar para nin numa fruta a nenhu animal,
 22 aos moradores e as pessoas que passava ali.

23 Branca de Neve brava disse que que eles não fizessem mais aqui porque era
 24 horrível e não era coisa para fazer.

25 Os gigantes concordaram e retribuiu com uma maçã bem doce a branca de Neve
 26 amou e descupou os sete gigantes e Dali para frente os gigante distribuia as frutas para
 27 as pessoas e para que passava ali.

O estudante estabelece uma relação intertextual, classificada como um caso de intertextualidade com relação de derivação por transposição. Nesse pensamento, o texto é modificado, mas permanece a proximidade com o texto original. Essa relação intertextual já é evidenciada no título “Branca de Neve e os sete gigantes”, em que percebemos a relação com o texto-fonte “Branca de Neve e os sete anões”, dos irmãos Grimm. Mesmo apresentando alguns desvios de ordem ortográfica e de concordância, o texto apresenta boa compreensão, de maneira que o estudante foi capaz de integrar no seu texto, grande parte do texto base, porém, soube fazer as mudanças necessárias para tornar seu enredo diferente do que teve como referência. Para isso, empregou o adjetivo “gigantes” para fazer alusão aos “anões” e soube aproveitar os recursos discursivos para se apropriar de um enredo produtivo. Assim, quanto aos elementos que sustentam a narrativa, a situação inicial pode ser percebida nas linhas 1 a 5 conforme fragmento do texto:

*“Há muito tempo, num reino distante, vivia um rei e uma rainha e sua filhinha, a princesa Branca de Neve. Sua pele era branca como a neve, os lábios vermelhos com sangue e os cabelos pretos, como o ébano
Com a mortes da sua mãe, o seu pai triste ficou, mas pouco tempo depois ele outra vez se casou com uma rainha má por quem se apaixonou”*

O estudante expõe o cenário a partir de “Havia um reino distante”, que consiste no espaço, para dar início a sequência das ideias da sua história. Há a presença do adjetivo “distante” e de atributos direcionados à personagem Branca de Neve como “branca como a neve, lábios vermelhos como sangue, cabelos pretos como o ébano”, características que delineiam as particularidades do texto original. O estudante ainda acrescenta os personagens mãe, pai, rainha, rei, bruxa, no sentido de trazer a compreensão da sua história. Sem determinar um tempo preciso identificado pela expressão “Há muito tempo”, os acontecimentos vão tendo um encadeamento lógico com o narrador observador, confirmados pelo uso dos verbos em 3ª pessoa do singular. Além disso, o nó pode ser verificado no decorrer das linhas 6 a 11, que demonstra atribuições pertinentes aos personagens do texto-fonte:

*“Essa rainha era bela porém muito vaidosa. queria mandar em tudo. A madrasta maldosa no reino queria a mulher mais formosa. Ela sempre perguntava: Espelho, espelho meu, há no mundo uma mulher mais bonita do que eu?
- Não, és a mais bela, dizia o seu espelho.
Mas o tempo se passou, Branca de Neve cresceu e foi ficando muito bela todo mundo percebendo. Com isso, a rainha má muito se enfureceu.”*

Para a consolidação do problema, o estudante envolve os personagens da narrativa, utilizando os elementos constitutivos do texto original, conforme se verifica pelo emprego da expressão: -“Espelho, espelho meu, há no mundo uma mulher mais bonita do que eu?”. Há um registro, exatamente, da passagem do texto original, configurando caso de intertextualidade por citação, quando o autor cita o fragmento inteiro do texto base, e é literalmente perceptível. Essa percepção, comprova a adequação linguística e a compreensão do diálogo intertextual. Assim, a re-ação, uma das partes integrantes das macroposições proposta por Adam (2011), vem expressa nas linhas 12 a 24:

*“A rainha expulsou do castelo para o pai dela que ela fugiu do castelo. Branca de Neve explorando a floresta e no caminho achou uma casa gigante.
Branca de Neve ficou esperando seu dono chegar então, em poucos minutos sentiu o chão tremendo e a porta abrindo lentamente. Era o sete gigantes eles gostavam de comer fruta.”*

Eles estranharam a presença de uma bela moça na sua residência, perguntava o seu nome ela explicou que estava perdida. Os gigantes estavam impressionados com a beleza e a acolheram em sua casa.

-Branca de Neve perguntou o que eles faziam, falaram que plantavam muitas frutas porque comiam muito e não queriam dar para ninguém nenhuma fruta a nenhum animal, aos moradores e as pessoas que passava ali.

Branca de Neve brava disse que que eles não fizessem mais porque era horrível e não era coisa para fazer.”

Nesse excerto, o estudante segue apresentando as situações e articulando suas ideias para manter a relação de sentido, no intuito de finalizar sua história, dando um final que tenha coerência lógica e esperada. A situação final pode ser reconhecida a partir das linhas 25 a 27:

“Os gigantes concordaram e retribuiu com uma maçã bem doce a Branca de Neve amou e desculpou os sete gigantes e dali para frente os gigantes distribuía as frutas para as pessoas e para quem passava ali.”

O estudante cumpriu com os propósitos da proposta de produção textual, apresentando os elementos constituintes da narrativa, mas comete alguns deslizes quanto à ação da personagem, deixando a situação final incompleta, não demarcando um final em referência à bruxa. Assim, deixa a resolução com ar de indefinição, já que no texto original essa resolução vem claramente explicitada.

Em seguida, explanaremos a análise do texto 7 intitulado “Chapeuzinho Azul”.

TEXTO 7

Chapeuzinho Azul

01 Era uma vez um menino, todos o achavam de Chapeuzinho Azul. Ele era o
02 menino mais medroso de todo o bairro. Certo dia sua mãe pediu para ele colher amoras
03 frescas da floresta.

04 Ele tinha muito medo desta floresta. Quando ele estava terminando de colher as
05 amoras, de repente aparece uma raposa.

06 - Querido rapaz o que faz nesta floresta?
07 perguntou a raposa

08 - Estou apenas colhendo amoras.

09 - Você vai para algum lugar com estas amoras?

10 - Vou para minha casa no bairro das flores.

11 A raposa correu rapidamente até a casa do menino. Chapeuzinho saiu caminhando com
12 bastante medo da floresta.

13 A raposa tinha acabado de chegar na casa de Chapeuzinho e devorou a mãe do
14 menino. Chapeuzinho chegou em casa.

15 - Senhora raposa o que faz aqui?
 16 perguntou Chapeuzinho.
 17 -Ha ha ha vou te devorar !
 18 Chapeuzinho saiu correndo com bastante medo e gritando.
 19 - Socorro socorro socorro!
 20 Um caçador de raposas ouviu o grito de chapeuzinho e foi correndo até a casa de
 21 Chapeuzinho, e quando o caçador chegou, a mãe de chapeuzinho sai da boca da raposa
 22 De tanto susto que a raposa levou. depois o caçador prendeu a raposa. E sua mãe disse
 23 para a Chapeuzinho ter muito cuidado na floresta.

Ao analisarmos o texto da aluna 7, podemos caracterizá-lo, conforme Carvalho (2018), como uma intertextualidade estrita por derivação, classificada como paródia. O texto denominado “Chapeuzinho Azul” faz uma intertextualidade com a narrativa “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault. Para Carvalho (2018, p.93), a paródia constitui uma “transformação de texto, operando desvio de forma e/ou conteúdo, bem como dos propósitos de um texto-fonte”. Na composição textual da estudante, há uma linearidade de situações e ideias, em que o bom uso dos sinais de pontuação facilita a compreensão do texto. Na história, existe um distanciamento do texto original, pois a presença da avó não é revelada, a raposa engoliu a mãe e não a vovozinha, como na versão original. Notamos que a estudante tem conhecimento dos elementos essenciais para a composição de sua narrativa, como mostramos a seguir. Assim, na situação inicial, retratada no primeiro parágrafo, a estudante atribui o adjetivo “medroso”, que fala da característica do personagem, como retrata o fragmento do texto, linhas 1 a 3:

“Era uma vez um menino, todos o achavam de Chapeuzinho Azul. Ele era o menino mais medroso de todo o bairro. Certo dia sua mãe pediu para ele colher amoras frescas da floresta.”

A estudante inicia o texto na 3ª pessoa do verbo, conduzindo o narrador a assumir a condição de narrador observador. Embora o tempo é apresentado pela locução adverbial “Certo dia”, é possível notar um tempo cronológico durante a passagem do texto, pois, ao relatar seu “medo” em ir à floresta, revela que o personagem já havia estado no lugar uma outra vez. Os personagens são demonstrados através das figuras do Chapeuzinho Azul, sua mãe, a raposa e do caçador. O espaço é definido através da expressão “floresta” e da casa de Chapeuzinho Azul como descrito no parágrafo seguinte. Em seguida, encontramos o nó, nas linhas 4 a 17, através da situação de o menino encontrar a raposa:

04 *Ele tinha muito medo desta floresta. Quando ele estava terminando de colher as*
 05 *amoras, de repente aparece uma raposa.*
 06 - *Querido rapaz o que faz nesta floresta?*
 07 *perguntou a raposa*
 08 - *Estou apenas colhendo amoras.*
 09 - *Você vai para algum lugar com estas amoras?*
 10 - *Vou para minha casa no bairro das flores.*
 11 *A raposa correu rapidamente até a casa do menino. Chapeuzinho saiu caminhando com*
 12 *bastante medo da floresta.*
 13 *A raposa tinha acabado de chegar na casa de Chapeuzinho e devorou a mãe do*
 14 *menino. Chapeuzinho chegou em casa.*
 15 - *Senhora raposa o que faz aqui?*
 16 *perguntou Chapeuzinho.*
 17 - *Ha ha ha vou te devorar !*

Conforme o fragmento, temos uma sequência de ações desenvolvidas que mostram um encaminhamento linear de pensamento, levando as ocorrências ao ponto de tribulação (problema); “*Quando ele estava terminando de colher as amoras, de repente aparece uma raposa*”; “*A raposa [...] devorou a mãe do menino*”. Logo após, há um direcionamento para que os personagens sejam levados a sair dos seus conflitos (re-ação), partindo para um desenlace na história, como pode ser observados nas linhas 18 a 22:

“Chapeuzinho saiu correndo com bastante medo e gritando.
 - *Socorro socorro socorro!*
Um caçador de raposas ouviu o grito de chapeuzinho e foi correndo até a casa de Chapeuzinho, e quando o caçador chegou, a mãe de chapeuzinho sai da boca da raposa De tanto susto que a raposa levou.”

Transcorridos esses acontecimentos, a situação é finalizada como se vê as linhas 22 e 23:

“depois o caçador prendeu a raposa. E sua mãe disse para a Chapeuzinho ter muito cuidado na floresta”.

Nesse sentido, a estudante demonstra ter a habilidade de construir a história, intercalando cada parte do texto. Constatamos como a intertextualidade se faz importante no planejamento e elaboração da narrativa, concedendo ao estudante o suporte para realizar e desenvolver sua imaginação na realização de sua produção. Como evidencia Antunes (2009, p. 164) com a afirmação de que “a intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto [...]”.

Na sequência, vemos a apresentação do texto da aluna 8, denominado “A menina e a Elfa”.

TEXTO 8

A menina e a Elfa

01 Era uma vez uma garotinha como o nome Letícia. Ela tinha 10 Anos e morava com sua tia
 02 Lúcia, ela tinha uma prima chamada Laura, sua tia era muito má com a sobrinha mas com
 03 a filha era muito boa. Mas um dia Leticia quebrou um prato da louça, sua tia brigou
 04 muito com ela a menina sem aguentar mais, foi fugir de casa. Ela foi para a floresta. Ela
 05 Achou uma velha cabana mas quando ela entrou viu que Já tinha dona ela fechou
 06 a porta mas descobriu que ela era uma Elfa mas a outra disse:
 07 - entra, você deve estar com muito frio, amena entrou e disse:
 08 - muito obrigada, disse Letícia.
 09 - vou mostrar a casa aqui tem 2 quartos, 1 banheiro, uma sala e uma cozinha.
 10 - que casa confortável
 11 as meninas passaram a ser muito amigas. E viveram felizes para sempre e a tia Lúcia ficou
 12 com inveja do seu emprego de empresária.

O texto da aluna 8 não traz exatamente a relação intertextual com o texto original trabalhado em sala de aula, mas reflete a criatividade por parte da autora em compor seu texto enfocando a personagem “Elfa”, uma criatura mitológica do folclore, presente em histórias lendárias, que tem poderes mágicos e gosta de fazer travessuras. Esses personagens são seres de rara beleza, que vivem nas florestas, em fontes e lugares ligados à natureza, tem vida longa e suas mortes acontecerão, caso sejam assassinadas. Entretanto, a estudante usa desse atributo para utilizar no seu texto, uma Elfa que atribui ser do “bem”, pois fica amiga da menina, que tem o nome de Letícia, assim, constituem os personagens principais da história, além de Laura, a prima de Letícia, personagem citada apenas uma vez na história, e não possui uma participação ativa na trama, a tia Lúcia, que é a personagem, tia de Letícia.

Quanto ao subtipo de intertextualidade presente na composição, temos três ocorrências intertextuais de copresença, denominada por alusão estrita. O primeiro exemplo ao se referir à Elfa, pela escassez de detalhes, é possível concluir que a estudante tenha mobilizado conhecimentos de outras histórias lidas do seu repertório cultural, utilizando esse personagem como adereço intertextual na sua história. No segundo exemplo, na sua composição, a estudante acrescenta indícios de vínculo intertextual com a história da gata borralheira, ao revelar o trabalho doméstico, como o fato de a tia “brigar com a menina por quebrar um prato”, o que demonstra que não existia uma relação harmoniosa com a sobrinha, fato que ocorre na história da “Gata borralheira, de Charles Perrault, envolvendo a madrasta e a personagem central da história; a desarmonia familiar.

Ademais, o terceiro exemplo, ao apresentar as expressões como “velha cabana” e “foi para a floresta”, a estudante faz referência à história de João e Maria, de Joseph Jacobs, ao lembrar a cena que os personagens estão perdidos e encontram uma “casinha”. Nos casos citados, fundamentamos em Carvalho (2018, p. 86), quando afirma que “esse tipo de relação se define por insinuações, menções indiretas”. Explica a autora que “menos marcada e menos literal, exige maior percepção do leitor para que se dê a (re)construção do sentido planejado” (CARVALHO, 2018, p.86). Esses exemplos estão caracterizados pela menção indireta dos textos.

Em relação aos elementos constituintes da trama, além dos personagens, apresenta espaço, tempo, narrador e enredo, além de outras partes que compõem o enredo: situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final. O enredo não dispõe de muitos acontecimentos e, mesmo sendo uma narrativa curta, há a ausência de muitos sinais de pontuação, desvios de ortografia e a caligrafia com algumas palavras ininteligíveis, constituem pontos que dificultam a leitura e a compreensão do texto. Assim, no primeiro parágrafo, a situação inicial é composta pelas linhas 1 a 3 como podemos observar no fragmento abaixo:

*01 "Era uma vez uma garotinha como o nome Lúcia ela tinha 10 Anos e morava com sua tia
02 Lúcia ela tinha uma Prima chamada Laura sua tia era muito má com a sobrinha mas com
03 a filha era muito boa"*

A história tem início com a expressão “Era uma vez”, que significa a não determinação exata do tempo. Nessa passagem, são apresentados os personagens que são citados anteriormente. A ação seguinte dá encaminhamento ao que denominamos de conflito, apresentado nas linhas 3 e 4, conforme descrito:

"mas um dia Lúcia quebrou um prato de louça sua tia brigou muito com ela a menina sem aguentar mais foi fugir de casa ..."

O espaço atribuído à ocorrência da trama se desdobra entre o espaço físico da casa da menina e a floresta, onde se encontra a Elfa. O texto tem um narrador observador, com verbos expressos na 3ª pessoa do singular. A re-ação aparece em seguida registrado no fragmento do texto das linhas 4 a 8:

"Ela foi para a floresta. Ela Achou uma velha cabana mas quando ela entrou viu que Já tinHa dona ela fechou a porta mas descobriu que ela era uma Elfa mas a outra disse:

- entra, você deve estar com muito frio, amenina entrou e disse:*
- muito obrigada, disse Letícia."*

E o desenlace ocorre quando, numa atitude de acolhida, a personagem Elfa mostra a casa à menina, se tornando amiga dela. Como descrita a passagem do texto nas linhas 9 a 11:

*09 - vou mostrar a casa aqui tem 2 quartos, 1 banheiro, uma sala e uma cozinha.
10- que casa confortável
11 as meninas passaram a ser muito amigas.*

Finalizando a história com a frase, "felizes para sempre", mostrando o desenrolar da história, o que denominamos de situação final, coma frase destacada na linha 11:

"E viveram felizes para sempre."

Logo após, a estudante apresenta um fragmento do texto que não revela nenhuma relação com a história e nem sequer dá uma explicação plausível sobre seu comentário: "e a tia Lúcia ficou com inveja do seu emprego de empresária". Apesar disso, podemos notar que a aluna teve a compreensão de como criar uma narrativa, construindo seu texto e intercalando todos os elementos.

Passamos a seguir, para a análise do texto 9, que traz o conto intitulado "Cinderela e os sapatinhos".

TEXTO 9

Cinderela e os sapatinhos

01 Cinderela e uma menina Doce mais um Dia Ciderela ela quiria ir ao baile mais não
02 tinha mais sapatinhos ela correu para a loja de sapatos mais tava fechada porque era
03 noite faltava uma hora no caminho ela achou um sapatinho
04 Mais o sapatinho era de uma bruxa uma bruxa muito ma ela dici para Cinderela
05 você sotem uma hora para mintregar o sapatinho pasol uma hora e ela deu o sapatinho
06 para a bruxa mais a bruxa não era uma bruxa ela era uma fada madrinha e deu o sapatinho
07 para Cinderela e todos ficaram felizes para sempre.

O texto retrata a grande dificuldade do estudante na escrita, os problemas de ortografia, falta de pontuação e o encandeamento das ideias dificultam a organização da estrutura e compreensão do texto. Certamente, o contato com acervos literários, a proposta de leitura e

atividades desempenhadas em sala de aula, favoreceram para que o estudante adquirisse competências relacionadas à leitura e a escrita. Mesmo portando essas dificuldades, já que um texto nasce de outro, foi capaz de usar o recurso da intertextualidade e dialogar com o texto da “Cinderela”, de Charles Perrault com uma narrativa bem curta e sem muita riqueza de detalhes. Fundamentando em Carvalho (2018, p. 95), temos, no exemplo, a intertextualidade estrita por derivação, caracterizado pela transposição, “uma transformação que implica alguma ordem de alteração num texto inteiro, preservando, quando possível, a essência do texto-fonte” Podemos identificar a ocorrência de mudança da história, com a presença de vestígios do texto original. Assim, em relação aos elementos da narrativa, como mostramos a seguir, no primeiro parágrafo, retrata a situação inicial:

“Cinderela era uma menina doce ela quiria ir ao baile mais não tinha mais sapatinhos ela correu para a loja de sapatos mais tava fechada porque era noite faltava uma hora no caminho ela achou um sapatinho “

Os personagens não são apresentados com seus traços físicos, somente destaca o adjetivo “doce”, nem são descritos sobre o espaço dos acontecimentos, mostrados apenas pelas figuras da Cinderela e da bruxa. O tempo não é citado no texto, o narrador é observador comprovado pela forma verbal apresentada em 3ª pessoa do singular: “quiria”, “achou”, “tava”. “faltava” etc. Seguindo as partes componentes que formam a narrativa, o estudante busca apresentar uma adversidade na história, que dá a entender que constitui o nó, mas não apresenta uma tessitura textual, o que compromete a clareza de sentido, ao relatar: “*faltava uma hora no caminho*”, como descrito no excerto abaixo:

*[...]” mais não tinha mais sapatinhos ela correu para a loja de sapatos mais tava fechada porque era noite faltava uma hora no caminho ela achou um sapatinho
Mais o sapatinho era de uma bruxa uma bruxa muito ma ela dici para Cinderela você tem uma hora para mintregar o sapatinho;”*

No decorrer das ações, seguindo a narração dos fatos, evidenciamos a progressão do texto através de estratégias que permitem o andamento da história e que consistiu na reação/desenlace:

“pasol uma hora e ela deu o sapatinho para a bruxa mais a bruxa não era uma bruxa ela era uma fada madrinha e deu o sapatinho para Cinderela”

A situação final, introduzida por meio da expressão “todos ficaram felizes para sempre”.

“todos ficaram felizes para sempre.”

Mesmo de forma elementar, o estudante consegue articular os elementos que compõem a narrativa. A ferramenta da intertextualidade se tornou um recurso importante e a leitura de vários contos contribuiu para que o aluno pudesse realizar sua composição.

Dessa forma, encaminhamos para a análise do texto 10, intitulado de “Chapeuzinho Azul e a floresta mágica”:

TEXTO 10

Chapeuzinho Azul e a floresta magica

01 Era uma vez uma menina chamada Alexandra ela tinha um chapéu azul que ganhou
 02 do seu avô, sua mãe disse para ela levar uma cesta de frutas vermelhas para ele:
 03 A mãe disse a seguinte fala:
 04 -Minha filha, existe uma floresta magica, essa floresta é onde o seu vô mora.
 05 Logo veio a curiosidade dessa floresta, Alexandra perguntou:
 06 -Mãe é essa floresta?
 07 A mãe que nunca foi nessa floresta mentiu falando:
 08 – Filha essa floresta é toda roxa com azul,
 09 Então tão maravilhada, caminhou muito mais, mais muito e até que ela chegou na floresta
 10 ai ela viu e falou:
 11 Mais não era roxo e azul
 12 Mais ela procurou e não achou, até que ela achou um lobo ai o lobo perguntou:
 13 -O que faz aqui em uma floresta a noite e sozinha? Uuuuuuhhh
 14 Chapeuzinho assustada falou
 15 – Aaaah!! Lobo e- eu só e-estou procurando a casa do meu vô
 16 – Mais a chapeuzinho correu, correu e ela sem querer e ela entrou na casa de um estranho
 17 -que era o vô dela.
 18 the End!! Fim!!

A produção textual do aluno 10 faz uso da intertextualidade com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, texto bem conhecido e trabalhado em atividades em sala de aula. Com base em Carvalho (2018), o texto trata-se de intertextualidade estrita por derivação, caracterizada pela paródia, pois “trata-se de transformação que opera desvios de forma e/ou conteúdo, bem como dos propósitos de um texto-fonte”. Há transformação do texto, porém, vislumbra-se as evidências do intertexto através da similaridade com o texto fonte, iniciando pelo título, ao fazer referência ao chapeuzinho, além do lugar onde ocorre a história, a floresta, a presença do lobo, do avô, da mãe, e a ida do personagem à casa do avô. Assim, o texto traz

os elementos apresentados, como os personagens, narrador, espaço, tempo e enredo. De acordo com o parâmetro de análise, no que se refere às partes integrantes da sequência narrativa, são apresentados conforme descritos a seguir. A situação inicial vem explicitada nas linhas 1 a 4:

*“Era uma vez uma menina chamada Alexandra ela tinha um chapéu azul que ganhou do seu avô , sua mãe disse para ela levar uma cesta de frutas vermelhas para ele:
A mãe disse a seguinte fala:
-Minha filha, existe uma floresta mágica, essa floresta é onde o seu vô mora.”*

Percebemos que o estudante construiu sua narrativa se apropriando de traços característicos da história, apresentando a personagem “Alexandra” e explicando o fato de o chapéu ser “azul”, relacionando esse comportamento ao personagem do texto original. Na sua composição, também fazem parte da trama, a mãe, o avô e o lobo. O produtor do texto faz referência ao lugar, ao citar “a floresta”. A história discorre em um tempo não determinado, marcado pela expressão “Era uma vez’, de modo que revela a complicação ou o problema nas linhas 5 a 8:

*“Logo veio a curiosidade dessa floresta, Alexandra perguntou:
-Mãe é essa floresta?
A mãe que nunca foi nessa floresta mentiu falando:
– Filha essa floresta é toda roxa com azul”*,

Na sequência de ações, a história segue sem grandes complicações e o estudante consegue organizar suas ideias e sistematizá-las, mantendo uma linha de raciocínio que permite a compreensão do texto. Outra subdivisão das macroposições de Adam (2011), a reação, se apresenta na sequência seguinte, como esclarecida por meio das linhas 9 a 15:

*“Então tão maravilhada, caminhou muito mais, mais muito e até que ela chegou na floresta ai ela viu e falou:
Mais não era roxo e azul
Mais ela procurou e não achou, até que ela achou um lobo ai o lobo perguntou:
-O que faz aqui em uma floresta a noite e sozinha? Uuuuuuuuhhh
Chapeuzinho assustada falou
– Aaaah!! Lobo e- eu só e-estou procurando a casa do meu vô.”*

A estudante conduz sua trajetória, apoiando-se no texto-base, citando as ações dos personagens do texto original, como o lobo e a Chapeuzinho, para revelar a estrutura de

desenlace da trama e da situação final. O estudante expõe a resolução do problema, como verificados nas linhas 16 e 17:

“ Mais a chapeuzinho correu, correu e ela sem querer e ela entrou na casa de um estranho que era o vô dela.”

Como podemos ver, através das partes que compõem a narrativa, o estudante conseguiu realizar sua produção, alcançando intercalar suas ideias, permitindo a compreensão. O texto apresenta início, meio e fim, além de uma sequência na sua escrita. As experiências com o estudo da intertextualidade em sala de aula, proporcionou a construção e internalização do seu conhecimento favorecendo para o uso efetivo da linguagem escrita.

Em seguida, passamos para o texto do aluno 11, intitulado de “Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as flores”.

TEXTO 11

Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as flores

01 Era uma vez um menino chamado Pinóquio ele era um menino muito mentiroso ele
02 adorava mentir.
03 E ele tinha uma amiga chamada Chapeuzinho Vermelho ele adorava flores.
04 Um dia Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho foram para floresta para peca flores para
05 o aniversário do pai de Pinóquio Gepetu.
06 Chapeuzinho e Pinóquio não estavam encomtrando flores para o aniversario de seu
07 pai.
08 Por quausa disso eles precisavam se cepara para ser mais rápido mas acabou que eles não
09 encontraram as flores. Eles descobriram porque eles não estavam encontrando as flores
10 porque as pessoas estavam poluindo a flores. Eles estavam jogando lixo na floresta.
11 Chapeuzinho ficou tam triste que comesou chora, chora chora e chora pinóquio disse
12 assim. – chapeuzinho não precisa chora vamos pedir ajuda para sua vó. Chapeuzinho
13 concorda eles foram la na casa da sua vó – Olá vovó você pode nos ajuda a Limpar a
14 floresta. – Sim, minha netinha.
15 A vovó deu conselhos de pregar cartazes nas arvores e falar para as pessoas como isso e
16 errado para Pinóquio fala para as pessoas. Pinóquio falou pra dada pessoa que viu pela
17 frente
18 -A floresta ta poluída
19 -A floresta ta poluída.
20 Mais miguem agretitou em Pinóquio mais derepente Chapeuzinho Vermelho chegou e
21 disse que tudo que Pinoquio esta dizendo e tudo verdade. Depois todos as pessoas
22 ajudaram a Chapeuzinho e Pinoquio a limpar a floresta eles limparam as flores para o
23 aniversario do pai de Pinoquio e depois da floresta esta limpa nunca mais foi poluída.

Na constituição do texto da aluna 11, existe uma citação de dois diferentes personagens, a Chapeuzinho Vermelho e Pinóquio, o que evidencia registros de intertextualidade, com dois

textos base; “Pinóquio”, de Carlo Collodi, e “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault. A estudante atribui o adjetivo “mentiroso” para qualificar Pinóquio, conservando, todavia, a característica do personagem no texto original. Entretanto, ela não tem a preocupação de apresentar características físicas de Chapeuzinho Vermelho, o que dificulta estabelecer o mesmo perfil da personagem do texto fonte, citando-a como uma mera companheira do Pinóquio.

Outro ponto que merece destaque no texto analisado, é a inserção da expressão “lixo na floresta”, reproduzindo um trecho de uma história que foi trabalhada em sala de aula durante as oficinas, com o título “Chapeuzinho Vermelho e a poluição de lixo na floresta”, de Simone Hellen Drumond, o que comprova a intertextualidade a partir do cruzamento de outro texto tomado como referência. Nesse caso, segundo Carvalho (2018), trata-se de uma intertextualidade estrita de copresença, identificada pela alusão estrita, relação que apresenta a mudança do texto, em que não mostra traços humorísticos, entretanto, há a menção “ao lixo da floresta”, ocorrência que mantém a preservação dos efeitos que trazem o reconhecimento das combinações intertextuais, mesmo atribuindo um esforço por parte do leitor, se apropriando desse conhecimento aos que conhecem a história.

No sentido de verificar os elementos constitutivos da narrativa, percebe-se que a estudante realizou a sequenciação das suas ideias, embora apresentando algumas alterações de ordem estrutural, como o ordenamento dos parágrafos, pontuação, a ortografia de forma adequada, o que não caracterizou a perda do sentido. Além dos dois personagens apresentados, inicialmente, ela menciona a avó de Chapeuzinho Vermelho e o pai de Pinóquio, Gepetu, que não tem participação ativa na trama. A aluna desenvolve a narrativa usando os verbos na 3ª pessoa do singular, o que confere a categoria de narrador observador. Embora as sentenças “era um vez” e “um dia”, sejam sinônimos de um tempo indeterminado, ainda é possível entender o tempo cronológico na história. O espaço relatado é pronunciado pela expressão “na floresta”, conforme o excerto extraído do texto: “*Um dia Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho foram para floresta para peca flores para o aniversário do pai de Pinóquio Gepetu*”.

Nesse sentido, o enredo traz a situação inicial, em que parte do encandeamento das ações é estabelecido nas linhas 1 a 5:

<p><i>“Era uma vez um menino chamado Pinóquio ele era um menino muito mentiroso ele adorava mentir. E ele tinha uma amiga chamada Chapeuzinho Vermelho ele adorava flores. Um dia Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho foram para floresta para peca flores para o aniversário do pai de Pinóquio Gepetu.”</i></p>

Sequencialmente, a estudante permitiu usar a criatividade para exibir o problema ou nó, atribuído na passagem do texto, descrito nas linhas 6 a 12:

“Chapeuzinho e Pinóquio não estavam encontrando flores para o aniversário de seu pai. Por quausa disso eles precisavam se cepara para ser mais rápido mas acabou que eles não encontraram as flores. Eles descobriram porque eles não estavam encontrando as flores porque as pessoas estavam poluindo a flores. Eles estavam jogando lixo na floresta. Chapeuzinho ficou tam triste que começou chora, chora chora e chora pinóquio disse assim. – chapeuzinho não precisa chora vamos pedir ajuda para sua vó.”

Na visão da estudante, o fato de faltar flores na floresta, ocasionado pela poluição, constituiu o problema a ser solucionado. A reação dos personagens decorre com a finalidade de alcançar uma solução para o conflito descrito, retratado nas linhas 12 a 19:

*Chapeuzinho concorda eles foram la na casa da sua vó. Olá vovó você pode nos ajuda a limpar a floresta. – Sim, minha netinha.
A vovó deu conselhos de pregar cartazes nas arvores e falar para as pessoas como isso e errado para Pinóquio fala para as pessoas. Pinóquio falou pra dada pessoa que viu pela frente
- A floresta ta poluída
- A floresta ta poluída*

Logo em seguida, a estudante apresenta o desenlace, mostrado nas linhas 20 a 22, como veremos a seguir:

“miguem agretitou em Pinóquio mais derepente Chapeuzinho Vermelho chegou e disse que tudo que Pinoquio esta dizendo e tudo verdade. depois todos as pessoas ajudaram a Chapeuzinho e Pinoquio a limpar a floresta”

Finalizando a história, a estudante apresenta uma situação final, presente nas linhas 22 e 23:

eles limparam as flores para o aniversario do pai de Pinoquio e depois da floresta esta limpa nunca mais foi poluída.

Partindo dessa análise, através dos procedimentos desenvolvidos, fica ostensivo que os a aluna conseguiu articular todas as partes constituintes da narrativa, colocando em ordem dos fatos, para que toda a sua imaginação pudesse ser facilmente compreendida.

Nesse sentido, é importante reconhecer a relevância de envolver os alunos na prática de gêneros de discurso diversos, aqui especificamente, para as regularidades dos gêneros conto, pois o aluno pode compreender e produzir texto, a partir do seu contexto de uso.

Seguindo a análise, vamos ao texto 12, cognominado “Os três gatinhos”.

TEXTO 12

Os três gatinhos

01 Era uma vez os três gatinhos que viviam com o seu pai em uma cidade perto.
 02 Uma semana, o pai disse játa na hora de você i se cuida, aí eles foram viviam susia
 03 porque o pai não tia condisonu ai. eles, furasse se cunstru
 04 Aí eles furam para construle as sunha casa. Mais logo eles encontraras um monte de
 05 madeira – arrá -disse gato primeiro. – uma cabana de madeira para me proteger do javali.
 06 – péssima escolha – disse gato segundo – pedras são pesadas e dão mais trabalho!
 07 - muito da trabalho! Disse gato terceiro.
 08 não pesadas mas eu vou construir minha casa de pedras. E gato primeiro começou a
 09 em plilhar pedra seus primos deram “tchau e eles continuaram. Até que Pluft uma pedra
 10 caiu no pé do segundo gato. aí ele olhou pra cima da árvore pe perto. – Arrá! Vou construir
 11 uma cabana de gravetos. Assim vai ser mais fácil. – péssima escolha – disse gato terceiro.
 12 – Ainda assim, é muito trabalhoso: gato terceiro deu “tchau” e continuou até que chuááá
 13 gato terceiro chegou a um rio len vai tuma banho aí ele gosta muito. – Rá – riu gato terceiro
 14 – javali Bundudo ele num vai saber que isto aqui dormiu. Aí eles dormiuro felizes para
 15 sempre em fim.

O texto do aluno 12 confirma fielmente que a intertextualidade foi um vetor para que o estudante pudesse construir sua narrativa. Baseado na história “Os três porquinhos”, de Joseph Jacobs e uma releitura de “Os três jacarezinhos”, de Hellen Ketteman, o texto apresenta características fiéis das duas histórias, de modo que na nova versão, é acrescentado novos personagens: “Os gatinhos”. De acordo com Carvalho (2018), temos uma intertextualidade estrita, caracterizada por uma paródia, por apresentar uma alteração no texto, mas contendo diversos elementos que encadeiam para o reconhecimento do texto original, além de vislumbrar o caráter humorístico em relação ao texto fonte.

No que diz respeito a constituição dos elementos da narrativa, o estudante apresenta o seu texto contendo os personagens apresentados sobre as figuras do pai dos gatinhos, dos três gatinhos e do javali bundudo. No decorrer dos acontecimentos, percebe-se a citação de “uns primos”, que não tem presença efetiva nas ações. É um narrador observador que compõe a história com verbos na 3ª pessoa. O enredo pode ser verificado por uma narrativa curta, com alguns problemas de pontuação, organização de ideias, tem uma sequência, mas por conta da

ortografia, não se consegue depreender o entendimento de algumas palavras, o que compromete o sentido.

Dessa forma, no primeiro parágrafo, verifica-se a situação inicial através da linha 1, mostrada abaixo:

01 Era uma vez os três gatinhos que viviam com o seu pai em uma cidade perto.

O texto apresenta uma linguagem direta, bem resumida, sem riqueza de detalhes. Inicia a história referindo-se ao tempo, que não é mencionado, aparece indefinido, mostrado pela sentença “Era uma vez”. Em seguida, o espaço característico é apresentado como uma “cidade perto”, mas no decorrer da trama, percebe-se que se trata de uma floresta, não citado no texto, embora, pelos indícios notificados, vemos que se reporta a um ambiente rural. O autor continua sua narrativa e caracteriza o seu próximo trecho como o nó ou problema, que se apresenta na seguinte passagem do texto, verificado nas linhas 2 e 3:

*02 Uma semana, o pai disse játa na hora de você i se cuida, aí eles foram viviam susia
03 porque o pai não tia condisonu ai. eles, furasse se cunstru*

É possível perceber que a dificuldade do estudante para se expressar, redigir suas ideias, em manter uma clareza na escrita, ajustar os fatores de ordem estrutural do texto em relação à pontuação, ortografia e acentuação. Entretanto, o estudante consegue realizar a composição das partes, expressando os fatos na sequência de ordem narrativa. Logo após apresentar o nó que consistiu no problema, o estudante expôs a reação dos personagens, como podemos observar nas linhas 4 a 13, conforme mostra o excerto:

*“ Aí eles furam para construle as sunha casa. Mais logo eles encontraras um monte de madeira – arrá -disse gato primeiro. – uma cabana de madeira para me proteger do javali. – péssima escolha – disse gato segundo – pedras são pesadas e dão mais trabalho! - muito da trabalho! Disse gato terceiro.
não pesadas mas eu vou construir minha casa de pedras. E gato primeiro começou a em plilhar pedra seus primos deram “tchau e eles continuaram. Até que Pluft uma pedra caiu no pé do segundo gato. aí ele olhou pra cima da árvore pe perto. – Arrá! Vou construir uma cabana de gravetos. Assim vai ser mais fácil. – péssima escolha – disse gato terceiro. – Ainda assim, é muito trabalhoso: gato terceiro deu “tchau” e continuou até que chuááá gato terceiro chegou a um rio len vai tuma banho aí ele gosta muito. – Rá – riu gato terceiro”*

Logo após ter a exposição do problema, o estudante conduz ao desenlace, que aparece junto a situação final, nas linhas 14 e 15:

“– javali Bundudo ele num vai saber que isto aqui dormiu. Aí eles dormiuro felizes para sempre em fim.”

Mesmo com todas as dificuldades, compreendemos a relevância em se trabalhar oficinas que contemplem leituras e interpretações, aliada aos textos literários, assim como a produção de textos em sala de aula, com planejamento e organização. As oficinas funcionaram como suporte metodológico nas aulas de Língua Portuguesa, produzindo efeitos expressivos na produção, avaliação e reescrita, como notamos nas produções dos alunos.

Ainda no processo de análise, vamos ao texto 13, intitulado de “Chapeuzinho roxo”:

TEXTO 13

Chapeuzinho Roxo

01 Era uma vez uma menina que só usava roxo por que ela ia numa loja que só tinha
02 roxo e assim ela se acostumou a usar apenas roxo.
03 Ela se chamava Iara, mas por ela usar roxo e sempre estar com chapéu roxo a
04 chamaram de chapeuzinho roxo, um dia sua mãe a chamou e disse:
05 - leve estes doces roxos sem açúcar para sua vó mas lembre-se não vá pelo campo
06 fechado, a final todos sabem que o lobo mal anda por lá desde que começo a criar
07 espinhos, poeira e lixo e tals ele começou a morar lá e passa muita fome todas as crianças
08 que passam lá são desaparecidas, creiam que o lobo mal come as crianças as esganando.
09 - mas, mãe é o único lugar mas perto!
10 -nada de mas, pela a estrada
11 A mãe de Chapeuzinho roxo entra e Iara não a obedece e vai pelo campo fechado enquanto
12 ia cantando:
13 - pelo campo fechado eu vou por os espinhos vou atravessar, mas eles não vão me pegar
14 então vou pular e os espinhos vou atravessar. mas do outro lado..
15 -Sou o lobo faminto que pega as crianças para fazer docinhos roxinhos. Hahahaha! Mas
16 eles acabaram se encontraram se encontrando e o lobo perguntou:
17 - Oh! O que uma garotinha faz no campo fechado
18 -Vou levar doces para a vovó – disse Chapeuzinho roxo
19 Ela correu rapidamente mas o lobo correu atrás e pegou Chapeuzinho roxo e a levou para
20 a casa dele e ligou para a vovó e a vovó disse que fazia tudo por sua netinha ele disse:
21 - a é? Então quero 100 gm de comida por mês!
22 A vovó concordou e todos viveram felizes para sempre. mas Chapeuzinho ficou
23 traumatizada e nunca mais desobedeceu sua mãe.

A estudante começa sua produção estruturando os parágrafos, mas não faz essa organização por completo, embora perceba-se que, em algumas partes do texto, ela faz o uso adequado de alguns sinais de pontuação, falta-lhe a inserção em muitas passagens, mas não dificulta seu entendimento. O texto da aluna 13 mostra-se coerente e tem uma linearidade por parte das ideias. Mostra que ela compreendeu a ferramenta da intertextualidade, fazendo

referência ao texto da “Chapeuzinho Vermelho”, da Lyan Roberts, trabalhado em sala de aula, e do conto original, “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, mantido na sua memória em rodas de leitura na escola.

Nesse texto, temos uma intertextualidade estrita por derivação especificado por uma paródia, assim como bem explicita Carvalho (2018) em sua tese, na página 93: “trata-se de transformação que opera desvios de forma e/ou conteúdo, bem com os propósitos de um texto-fonte”. A autora defende que na paródia são realizadas variações humorísticas. Aqui, a estudante dispõe de uma narrativa que compreende todos os elementos essenciais para o enredo conferir o sentido: situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final. Nas linhas 01 a 04 reside a situação inicial, como exposto no fragmento abaixo:

*“Era uma vez uma menina que só usava roxo por que ela ia numa loja que só tinha roxo e assim ela se acostumou a usar apenas roxo.
Ela se chamava Iara, mas por ela usar roxo e sempre estar com chapéu roxo a chamaram de chapeuzinho roxo, um dia sua mãe a chamou e disse:”*

Para realizar uma vistoria acerca dos aspectos integrantes da narrativa, podemos constatar que estão presentes os personagens Chapeuzinho Roxo, sua mãe, a avó, o lobo mal. O tempo, embora no início da história retratada pela afirmação “Era uma vez”, há um tempo cronológico. O narrador observador, traz os verbos em 3ª pessoa do singular. Seguindo a linha de raciocínio, o nó ou problema que envolve a história, pode ser percebido nas linhas 05 a 18:

*05”- leve estes doces roxos sem açúcar para sua vó mas lembre-se não vá pelo campo
06 fechado, a final todos sabem que o lobo mal anda por lá desde que começo a criar
07 espinhos, poeira e lixo e tals ele começou a morar lá e passa muita fome todas as crianças
08 que passam lá são desaparecidas, creiam que o lobo mal come as crianças ás esganando.
09 - mas, mãe é o único lugar mas perto!
10 -nada de mas, pela a estrada
11 A mãe de Chapeuzinho roxo entra e Iara não a obedece e vai pelo campo fechado
12 enquanto ia cantando:
13 - pelo campo fechado eu vou por os espinhos vou atravessar, mas eles não vão me pegar
14 então vou pular e os espinhos vou atravessar. mas do outro lado...
15 -Sou o lobo faminto que pega as crianças para fazer docinhos roxinhos. Hahahaha! Mas
16 eles acabaram se encontraram se encontrando e o lobo perguntou:
17 - Oh! O que uma garotinha faz no campo fechado ?
18 -Vou levar doces para a vovó – disse Chapeuzinho roxo”*

O espaço da história está apresentado no texto, chamado pela estudante de “campo fechado”, o que sugere um lugar com similaridade à floresta, um lugar com muitas árvores e

matas. Esse espaço é marcado pelo ambiente urbano, quando a estudante se posiciona e mostra a expressão “uma loja”. O nó ou o problema a que a estudante se relaciona, diz respeito ao encontro do lobo mal, figura temida e que não deveria de ser encontrada, por medo de ser devorada. Nessa passagem, há o registro do vínculo intertextual, na forma de remissão, quando a estudante recorre ao texto base, estabelecendo indícios de um texto em outro. A reação vem em seguida, apresentada pelo trecho exposto nas linhas 19 a 21:

“Ela correu rapidamente mas o lobo correu atrás e pegou Chapeuzinho roxo e a levou para a casa dele e ligou para a vovó e a vovó disse que fazia tudo por sua netinha ele disse: - a é? Então quero 100 gm de comida por mês!”

O desenlace vem acompanhado da finalização da história, comprovando a resolução do problema, como podemos ver nas linhas 22 e 23:

” A vovó concordou e todos viveram felizes para sempre. Mas Chapeuzinho ficou traumatizada e nunca mais desobedeceu sua mãe.”

De acordo com a exposição dos elementos da narrativa produzido pela estudante, fica claro o entendimento sobre a proposta da atividade, visto que ela apresentou os elementos para a constituição de uma narrativa, o que se avalia bem positivo o seu desempenho na utilização do recurso intertextual, quando da sua produção de texto.

Nesse processo de análise das produções dos alunos(as), percebemos que foi muito significativa a realização deste trabalho, dada as oficinas enquanto ferramenta pedagógica, pois comprova como o trabalho com os textos literários, por meio do gênero conto, foi instigante na realização das leituras significativas. Assim, através do recurso da intertextualidade, houve o favorecimento para a composição das produções textuais dos estudantes.

Assim, percebemos que alguns ajustes ainda poderão ser revistos em relação a alguns elementos de ordem gramatical, ortográfica, concordância, acentuação, desafios que pairam na realidade do ensino-aprendizagem da produção de texto no ensino fundamental. Acreditamos ainda que as carências não podem ser resolvidas de uma só vez, mas com as experiências cotidianas da sala de aula, elas podem ser superadas. É interessante o desenvolvimento de atividades que ofertem as habilidades de leitura e produção de textos, capazes de despertar profundas reflexões no processo do ensino da leitura e da escrita, não só no ensino fundamental, mas em todas as esferas do ensino de língua portuguesa.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho nasceu da necessidade de encontrar soluções para as várias dificuldades encontradas pelos alunos em sala do 4º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, em se tratando de leitura e elaboração de textos. Por meio do gênero do discurso, conto infantil, oportunizou-se aos estudantes o acesso à leitura literária, com enfoque na intertextualidade como ferramenta de percepção de que textos são cruzamentos de relações com outros textos, bem como na criação de estratégias que possibilitem desenvolver competências e habilidades necessárias para o aprimoramento da linguagem.

Neste sentido, com o intuito de potencializar esse trabalho voltado para a formação leitora e de escrita, instigando os alunos a perceberem o diálogo entre textos, buscamos, através do procedimento metodológico das oficinas pedagógicas, aplicadas em sala de aula, selecionar atividades que se afastassem da prática tradicional, levando os estudantes a refletirem para reconhecerem as relações existentes entre textos.

Percebendo que os textos estão presentes em outros textos previamente escritos, que se constroem a partir de outros textos, elegemos o gênero conto maravilhoso/conto de fadas, para contemplar diferentes habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma que os estudantes desenvolveram capacidades leitora e escritora.

Nesse sentido, ficou evidente nas análises que alguns elementos, característicos de textos trabalhados durante o percurso das atividades, foram o ponto chave dos estudantes para a criação de seus novos textos, promovendo a construção de sentido e facilitando a prática textual. As atividades desempenhadas no exercício das oficinas pedagógicas, com a prática de leitura e no trabalho de produção textual, aos quais constituíram nosso *corpus*, contribuíram significativamente na melhoria do desempenho dos estudantes, de modo que os estudantes compreenderam a intertextualidade como um recurso relevante e mobilizador da função de criar textos, pois produziram seus textos e cumpriram com o que solicitava a proposta de intervenção.

Acreditamos que atendemos aos nossos objetivos delineados e pudemos dar conta de responder aos questionamentos apresentados. Foram utilizados os textos dos estudantes para analisar que tipo de intertextualidade estavam presentes e se os estudantes contemplaram a organização estrutural das narrativas, observando o funcionamento dos elementos nas produções, características e partes constituintes.

Essa análise interessou-me como professora/pesquisadora para refletir cada categoria, no sentido de aperfeiçoar minha prática pedagógica, promovendo atividades em que os

estudantes se tornem protagonistas, vivenciando acontecimentos que despertem o prazer pela leitura e para escrita de textos.

É importante observar a contribuição da pesquisa para a constituição do letramento literário dos alunos, considerando que o trabalho com os gêneros do discurso, nesse caso o conto, não só amplia o trabalho com a literatura na escola, mas fortalece a formação do leitor, promove a autonomia do aluno como leitor fluente e produtor dos seus próprios textos e intérprete de textos de outrem.

Ademais, convém salientar que o trabalho com a literatura promove uma sequência de situações benéficas a novas experiências, como: o conhecimento de diferentes locais, acontecimentos históricos e fatos geográficos, o trabalho com registro de datas, inclui ainda: oralidade, formas de expressão e temas interdisciplinares que poderão ser trabalhados em sala de aula. A criança ao ter acesso as obras literárias, além do aprendizado emocional, melhora o desenvolvimento cognitivo e afetivo, desta forma, deve ser centralizada como atividade pedagógica significativa no planejamento do professor.

Destacamos a magnitude do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que aplica como determinação, a qualificação da Educação Básica, quando propõe desenvolver atividades múltiplas para dinamizar o ensino de Língua Portuguesa, assumindo o compromisso de estabelecer diretrizes capazes de atender às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse entendimento, compreendemos a relevância dessa pesquisa para o ensino de leitura e para a prática de produção textual, com vista nos resultados apresentados, mediante a realização de ações pedagógicas permeadas pela perspectiva dialógica da linguagem. Planejamento, aplicação, escrita, correção, reescrita, constituíram a sequência de orientações basilares que comprovaram a eficácia do trabalho.

Por fim, por tudo que foi explorado, resta-nos enaltecer que é responsabilidade primordial da escola, promover situações que possam ampliar o universo cultural do estudante e aprimorar suas capacidades de uso da linguagem. Além disso, a escola deve apresentar uma seleção textual diversificada, que propicie aos alunos o contato com textos explorados por atividades de leitura e complementadas por atividades de produção de textos, com a finalidade de que os estudantes construam os instrumentos necessários à participação em diferentes situações de interação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. Ed. 12 impressão. São Paulo: Scipione, 2006.
- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez. 2011.
- ALMEIDA, A. & GOMES, M. **O gênero conto**: a organização textual discursiva em narrativas eletrônicas. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simpósio/anais/Anais-Hipertexto.2012>. Acesso em 22.08.2022.
- AMORIM, KALIANE. **O que são contos maravilhosos**. III Semana de Linguagens. 2016. Disponível em <https://eventos.ifrn.edu.br/slap/o-que-sao-contos-maravilhosos/index.html>. Acesso em 25.08.2022.
- ANJOS, Adriana Lins dos. **A intertextualidade e a argumentação no blog**: estratégias para a produção textual na escola (2011).104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula, 1)
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula, 1)
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017. 168 p. (Estratégias de ensino).
- ARAGÃO, M, L. **Gêneros literários**. In: SAMUEL, R. (Org). Manual de Teoria Literária. 9ª edição. Petropolis: Vozes, 1985.
- ARAÚJO, M.S; CHINCOVIKI, L. S. A importância da Linguística Textual para a produção de textos. **Diálogos Secal: revista multidisciplinar**. Outubro 2016- Março 2017.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética de criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W. (1981). **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman.
- BENTES, Anna Christina, Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006 p. 259/299.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 1997.

CAPISTRANO JÚNIOR, R. et al. Organização tópica na interação em rede: aspectos textuais, contextuais e de coerência. **Revista (Com)Textos Linguísticos** – Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios da análise. Vitória, v. 13, n. 25, 159-180, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27886>. Acesso em 18.08.2022

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Encontros língua portuguesa**, 1º ano: componente curricular: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

CARVALHO, Ana Paula Lima de. **Sobre intertextualidades escritas e amplas**. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CARVALHO, F.R.P. Ensino da língua portuguesa: o que propõe a linguística textual. EFDesportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 19, nº 200, 2015. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd200/ensino-de-lingua-portuguesa-linguistica-textual.htm> Acesso em 20.03.2022.

CAVALCANTE, M.M. Intertextualidade: um diálogo entre texto e discurso. In: VI Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros, 2008, Pau dos Ferros. Anais da VI SELLP: Tendências e abordagens em Linguística, Literatura e Ensino. Pau dos Ferros: UERN, 2008.v. 1p.01-08.

CAVALCANTE, M. M; BRITO. M. A. P. Intertextualidade heterogeneidades e referenciação. **Linha d'Água**, n. 24, v.2, 2011, p.259-276.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL, edição especial, v.14, n. 12 , p. 106-124, 2016. Acesso em 20.06.2021.

CAVALCANTE, M.M; NOBRE, K.C; BRITO, M.A.P. Intertextualidade como recurso humorístico em desenhos animados. In: CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. **Gêneros humorísticos em análise**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

CAVALLO, Sidileide Bernardino. **Aspectos de intertextualidade na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental a partir da leitura do livro *O jardim Secreto* de Frances Hodgson Burnett.** (2018). 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados/MS. 2018.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. (Org.). **O texto: leitura e escrita.** Campinas: Pontes, 1989 (Título original, 1978).

COELHO, F. A. & PALOMANES, R. **Ensino de produção textual.** São Paulo. Editora Contexto, 2016.

COELHO, N.N. **O Conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J.C. (org). **Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Vozes, 2000. P. 34-51.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Texto e Linguagem).

DELL'ISOLA, R. L.P. Organizadora. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** FALE/UFMG, 2012. 164 p.

FARACO, C. A. (2001). O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A; TEZZA C. & CASTRO, G. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin** Curitiba: Ed. da UFPR. 113-126.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais.** 118 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2014.

FERREIRA, Maria Lúcia da Silva. **A produção de um relato pessoal na intertextualidade com a letra de canção: uma experiência na EJA.** 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira/PB, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues de. **A intertextualidade em anúncios publicitários sob um olhar pedagógico.** (2012). 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). – Universidade Federal Fluminense, Niteroi/RJ. 2012.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil.** *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v.01, n,01, p.41-56, jan/jun. 2012.

- GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- GOMES JUNIOR, Edmundo. **A abordagem intertextual entre cultura de massa e literatura**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2019.
- GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com e sem síndrome de *down*. 2006.372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- GONÇALVES, Amanda Tamires Morais. **A intertextualidade como estratégia argumentativa: uma proposta para a leitura de memes**. (2019) 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE. 2019.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KOCH, I.G.V. A intertextualidade como critério de textualidade. In: FÁVERO, L. L; PASCHOAL, M. S. Z. (org.). **Linguística textual e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985. P. 39-46.
- KOCH, I.G.V. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **D.E.L.T.A**, v. 7. Ano 2, 1991, p.529-541.
- KOCH, I.G.V. **Linguística Textual: retrospecto e Perspectivas**, 1997. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682> Acesso em 20.03.2022.
- KOCH, I.G.V. Linguística Textual: Quo Vadis? In: **Revista Delta**, edição especial, 2001.
- KOCH, I.G.V; **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, I.G.V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso em: 20.03.2022.
- KOCH, I.G.V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I.G.V; BENTES, A.C; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. São Paulo: Cortez. 2007.
- KOCH, I.G.V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I.G.V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 13. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. Ed.. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impressão. São Paulo: Ática. 2008.

LIMA JÚNIOR, José Rodrigues de; MÁXIMO, Nídia Nunes. **O trabalho com intertextualidade nos textos publicitários**: uma possível alternativa com a letramento do aluno surdo. (2021). (Especialização em ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2021.

MACÊDO, Patrícia Sousa Almeida de. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 243f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de Texto**: o que é, como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983.

MARCUSCHI, L.A. **Rumos atuais da Linguística Textual**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL). São José do Rio Preto, Unesp, jun.1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais, definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A, P.; MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br> Acesso em 20 de Maio de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

MATOS, Talliandre, **Textualidade**; Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textualidade.htm>. Acesso em 03 de maio de 2022.

MEDEIROS, Monique Soares Maia. **“Agora vejo intertextualidade em tudo”**: a intertextualidade a partir dos anúncios publicitários. (2018) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MENDES, Jaelson Silva. **Coerência e textualidade na produção escrita de alunos ao término do Ensino Médio.** (2019) Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

MOURA, Josilda Borges. **A intertextualidade, o gênero lenda e a produção de texto no ensino fundamental.** (2015).103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana/SE, 2015.

NASCIMENTO, Alessandra Maria Silva. **Leitura-intertextualidade-jogo: tudo junto e bem articulado.** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

OLIVEIRA, Ana Carolina Alves de Lima; CASTRO, Nilsandra Martins de. **Simbologia e Intertextualidade no livro Crônicas de Nárnia. Revista São Luís Orione**, (Araguaína), vol.1, nº 16, jan/jul. 2021 Disponível em: <https://www.catolicaorione.edu.br> Acesso em 06 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Maria das Graças Bernardo de. **Diálogos intertextuais na sala de aula: as arcas de Nóe e a formação de leitores literários no 1º ano de ensino fundamental.** (2021). 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira/PB, 2021.

PAIVA, V.L.M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PAULIUKONIS, M. A.L; CAVALCANTE, M. M. **Texto e Ensino.** Natal: SEDIS – UFRN, 2018. Disponível em <http://repositorio.ufrn.br> Acesso em 24.08.2022.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p.77-88.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

PIÈGAY -GROS. N. Tipologia da intertextualidade. **Intersecções – Revista sobre práticas discursivas e textuais**, ano 3, n 1, São Paulo, 2010, p. 220-244.

PLATÃO, F.S; FIORIN, J.L. **Para entender o texto, Leitura e redação.** 16. ed. 6. impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RAMOS, F. G.; DELAGNESI, C. R. L.; CORSI, M. S.; BARBOSA, N. A. **Estudos sócio-histórico do conto Riquet e La Houppe, de Charles Perrault.** IVCONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos olhares. 2013. Disponível em <http://www.dle.uem.br>conali2013>. Acesso em 12.10.2022

RODRIGUES, Camila Karen Araújo. **A intertextualidade como característica essencial para o humor, crítica social e compreensão das tirinhas da Mafalda e Armandinho.** (2020). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI. 2020.

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase & CIA**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007

SANTOS, Patrícia dos. **A intertextualidade explícita e a progressão temática em produções textuais do ensino fundamental** – Um trabalho com cartas argumentativas à luz da Linguística do Texto. (2019) Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/RS. 2019

SANTOS, Patrícia dos. **A intertextualidade na produção escrita de estudantes do Ensino Médio – A Linguística do Texto e a pesquisa-ação na escola**. (2017). Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul /RS. 2017.

SANTOS, Roberto Lopes do. **A intertextualidade e letramento: A leitura e a interpretação dos elementos intertextuais do gênero multimodal meme como ferramenta para a construção de um leitor competente**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes da. Organizador. **Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas: caminhos para o debate**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2017. 176 p.

SILVA, A, A. **Linguística Textual e ensino: coesão e coerência na alfabetização**. Claraboia, Jacarezinho/ PR v.10, p.95-118, jul/dez, 2018. ISSN: 2357-9234

SILVA, Gutemberg Lima da, **A intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental**. (2015) 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife/PE. 2015.

SILVA, Luiz Gustavo da. **A intertextualidade na escrita de textos argumentativos: Uma pesquisa interventiva numa turma do Ensino Fundamental (2020)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL. 2020

SOUSA, Gizelia Evangelista de. **O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. (2016). 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Salvador/ BA. 2016.

SOUZA, R. J; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Objetos educacionais**. (2011). Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 28.03.2023.

TERRA, E. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

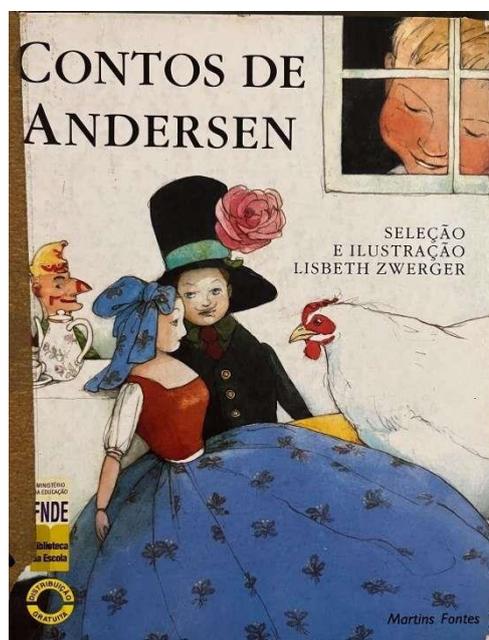
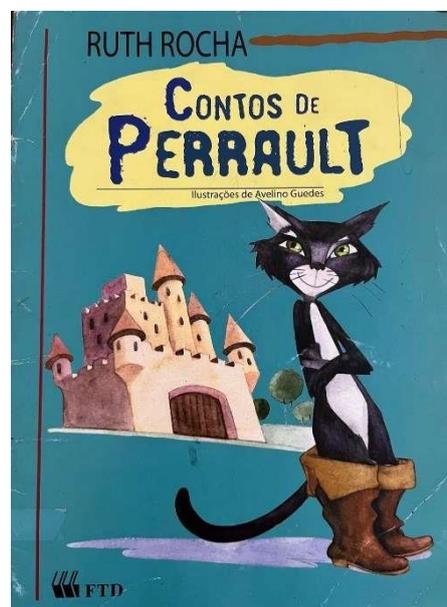
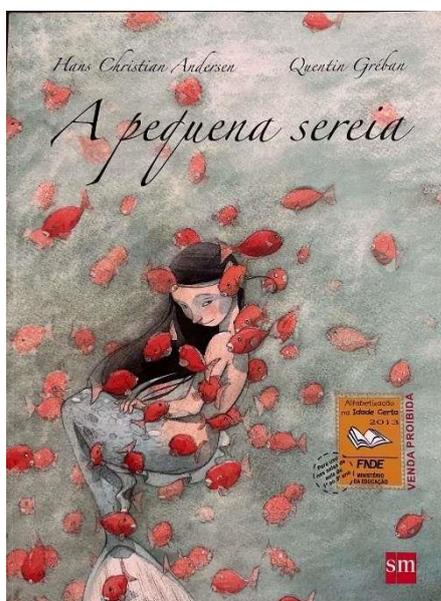
TERRES, Nathalia F. **De Alice no País das Maravilhas a Memórias da Emília: comparatismo, intertextualidade e tradução**. 2021. 101 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)]

TRIP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. 2005. Universidade de Murdoch.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Capas dos livros trabalhados



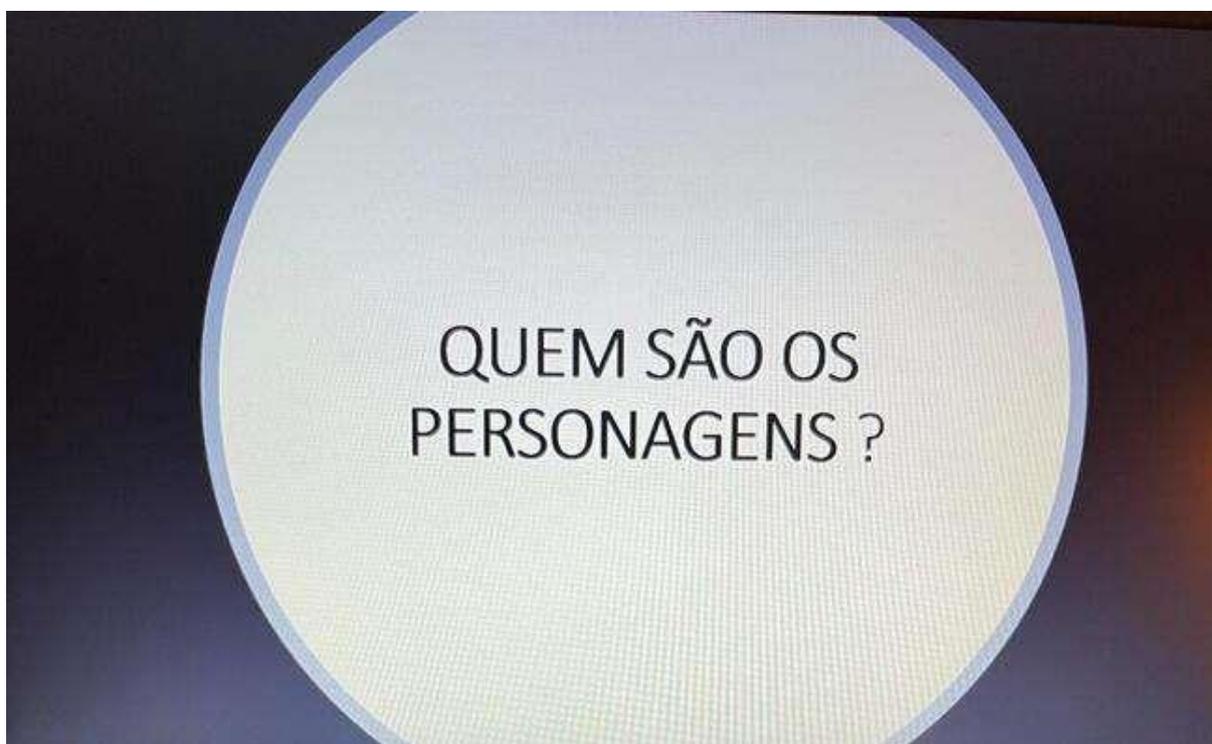
APÊNDICE B: Oficina pedagógica 01**MOMENTO 4****IMAGEM 1****IMAGEM 2**

IMAGEM 3

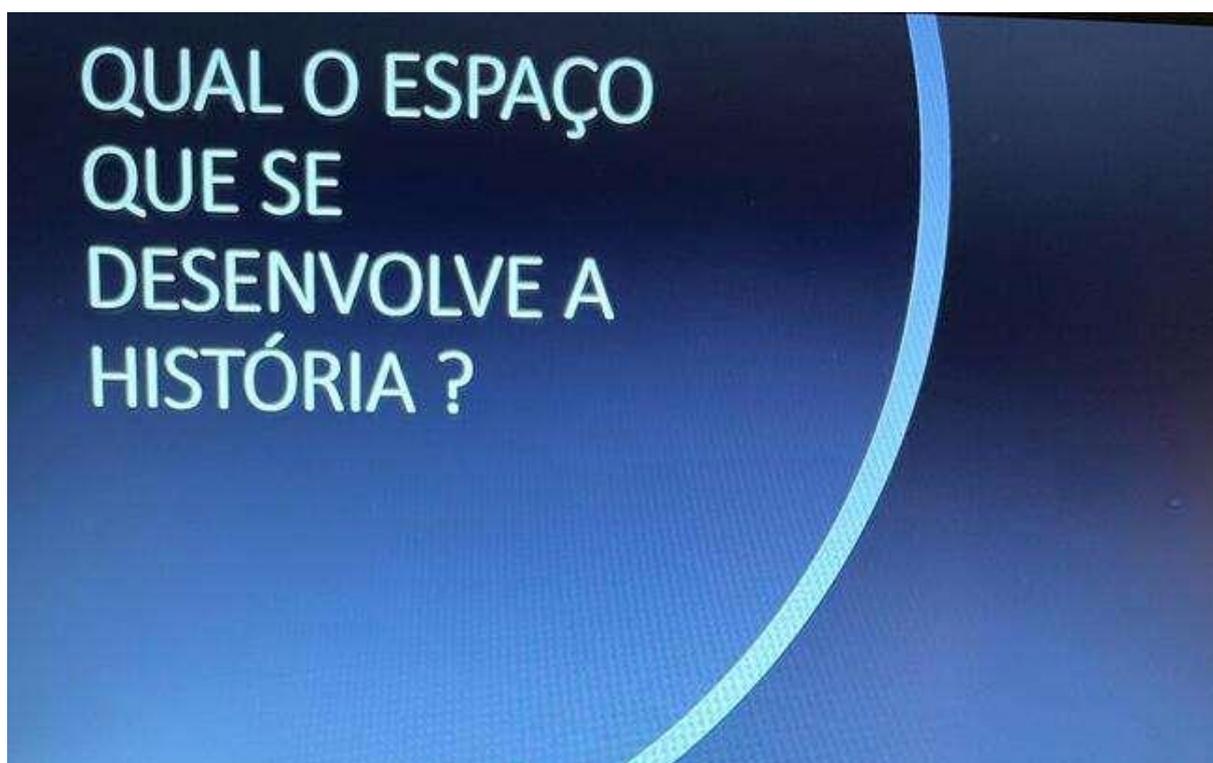


IMAGEM 4

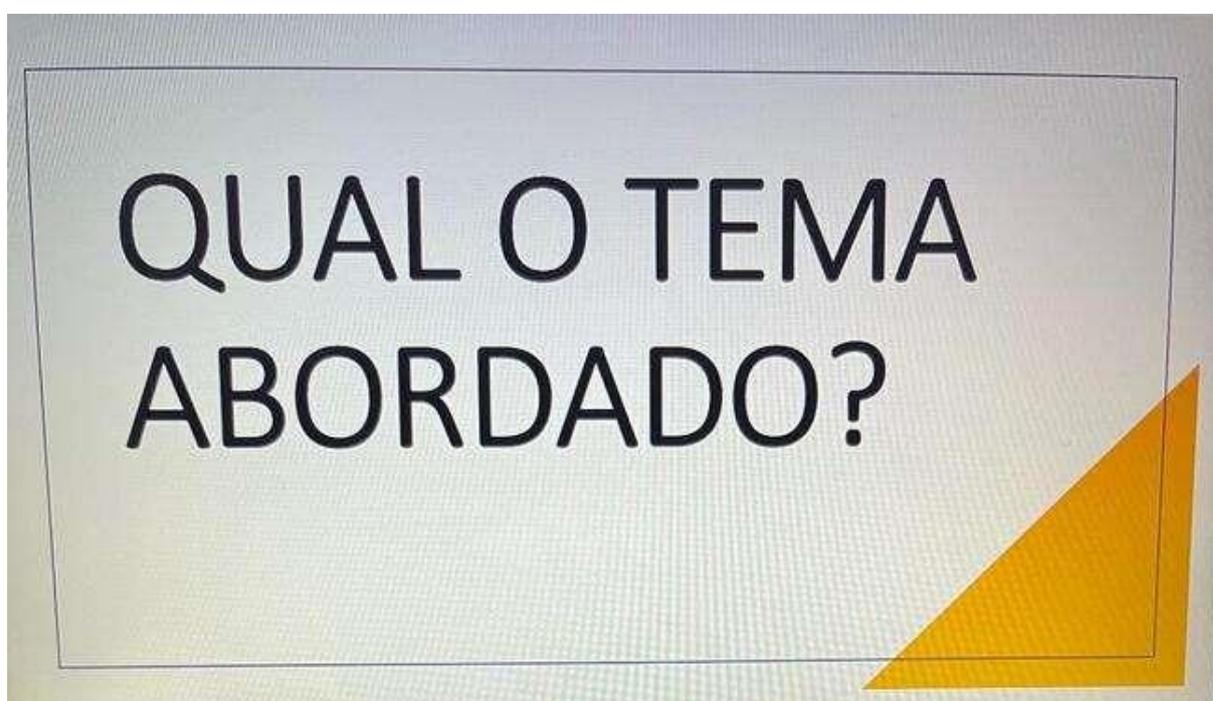


IMAGEM 5

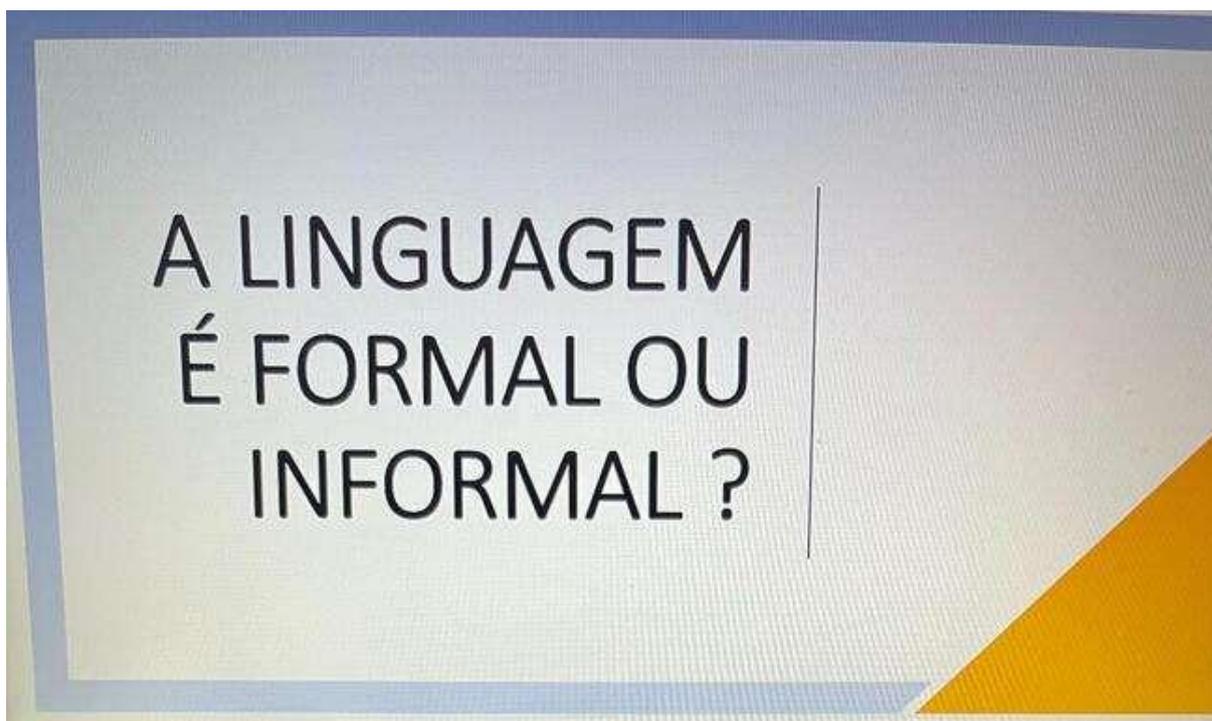


IMAGEM 6

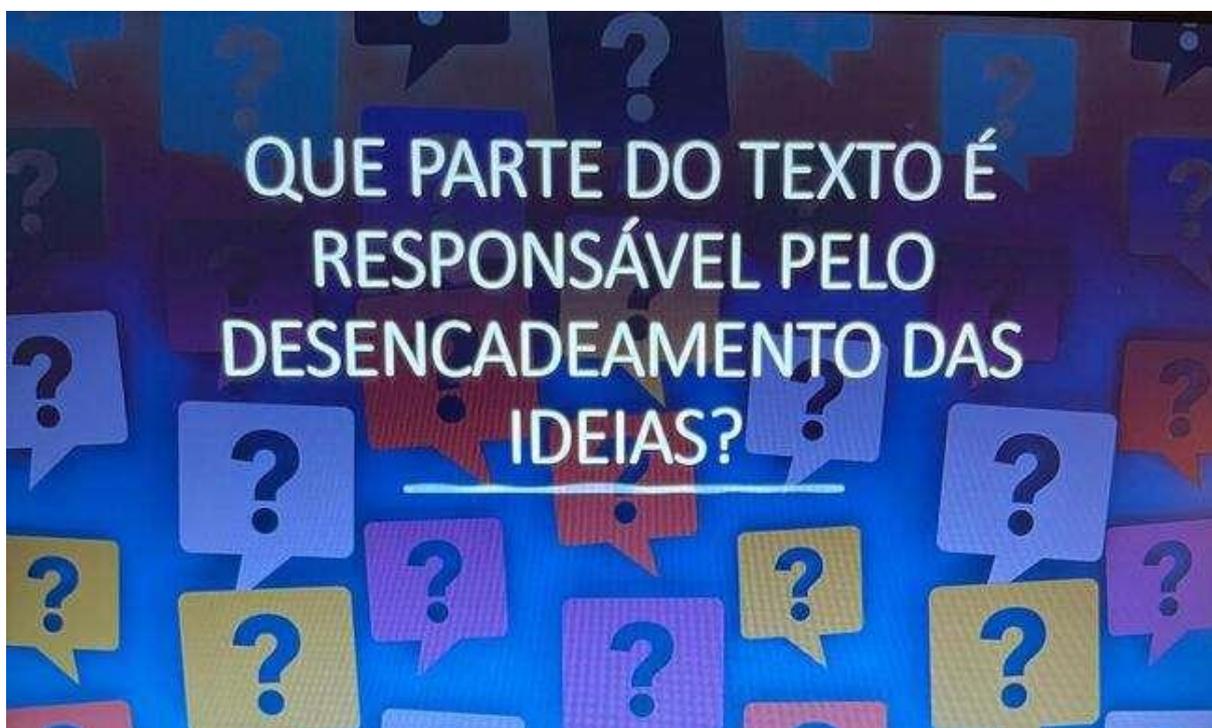
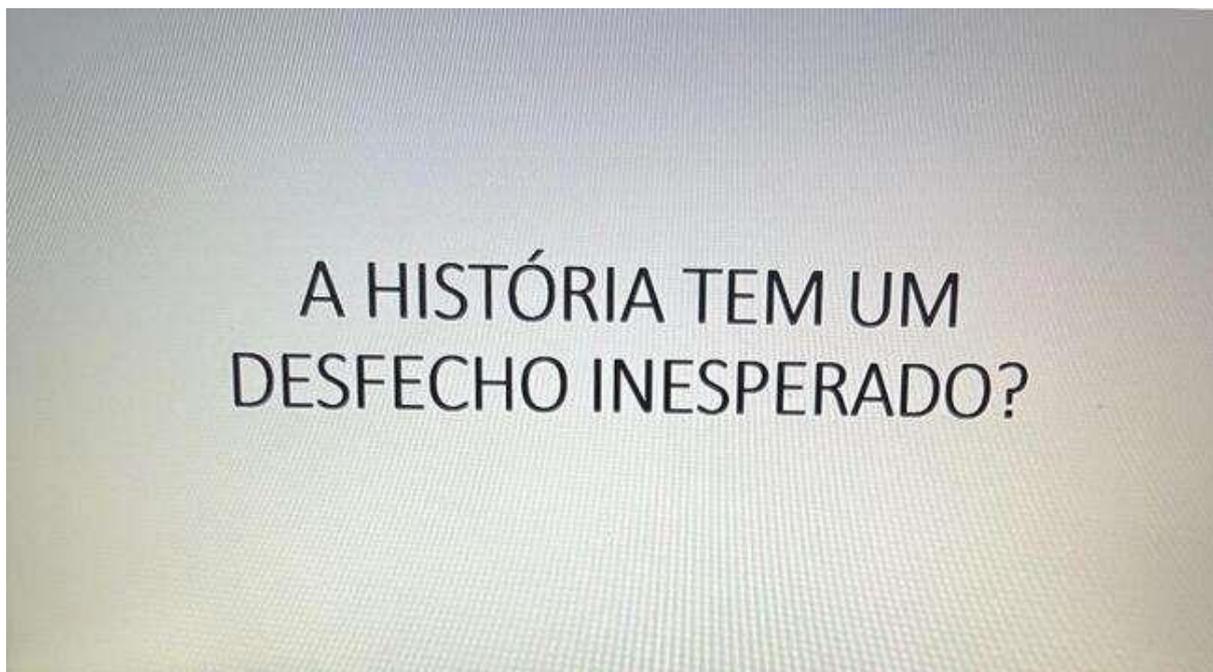
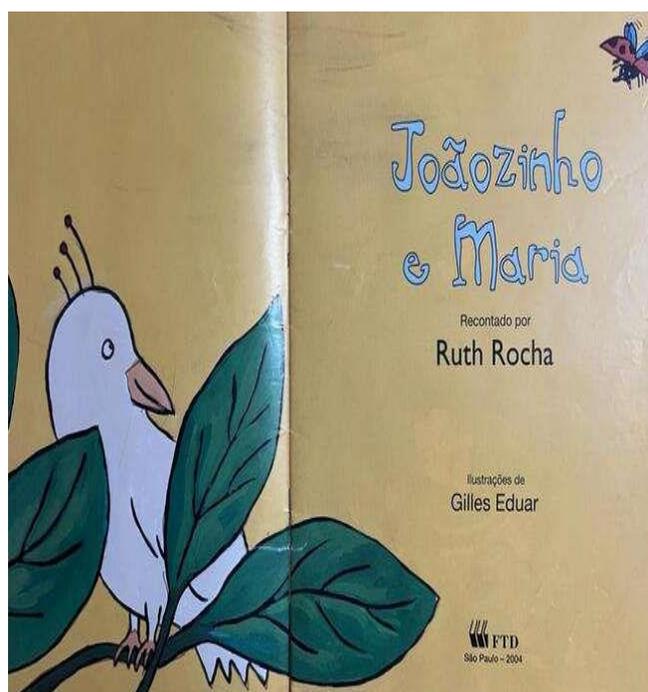
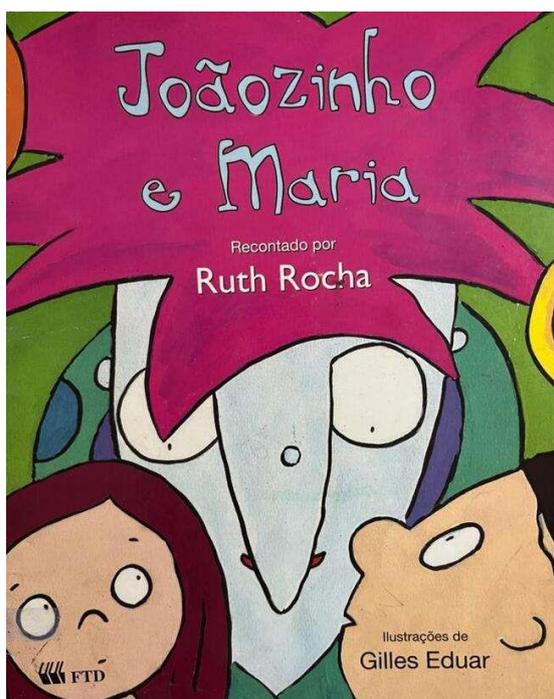


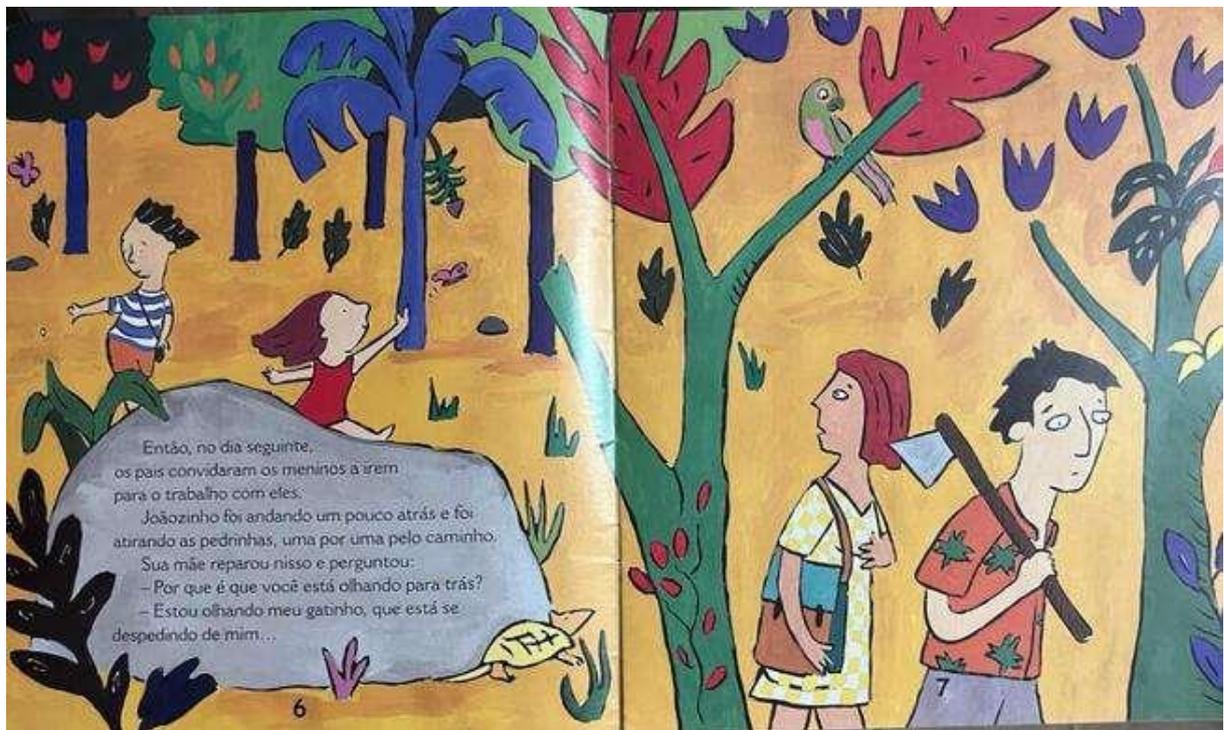
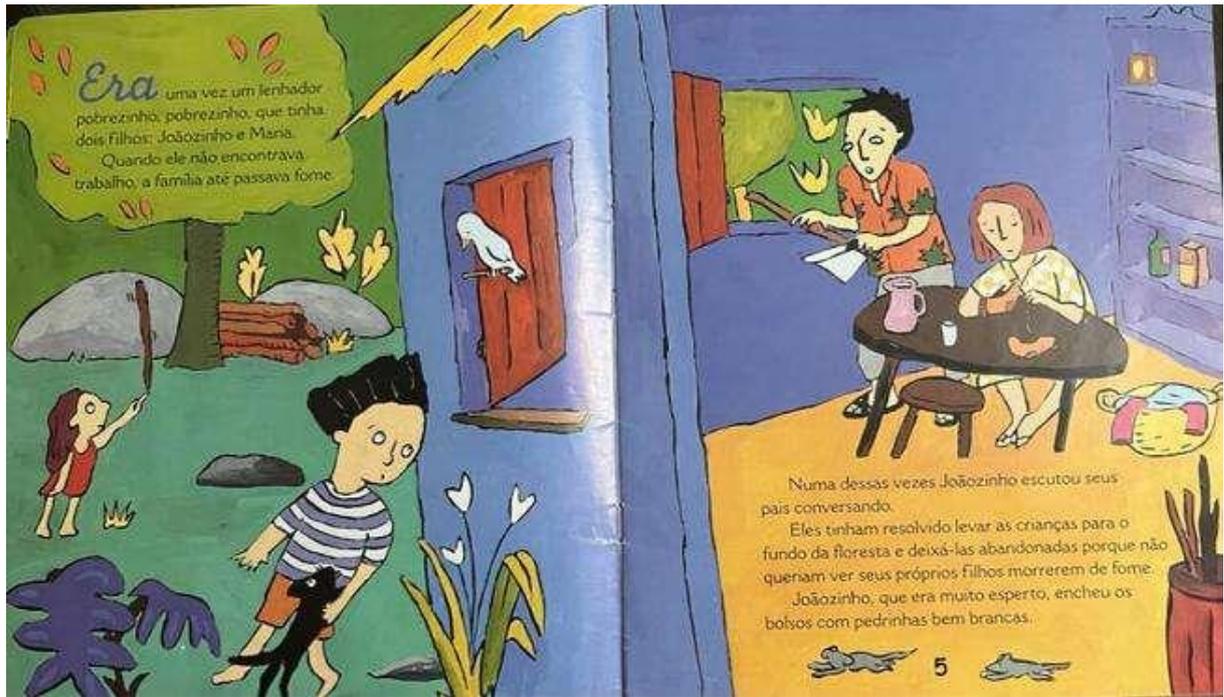
IMAGEM 7

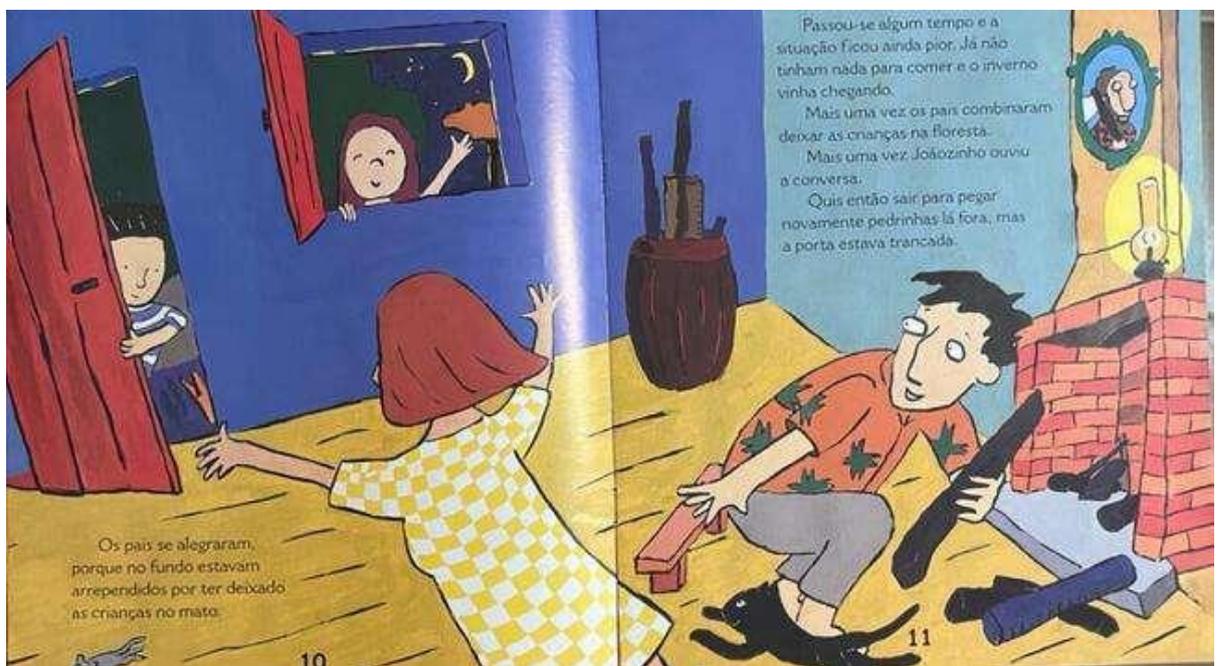
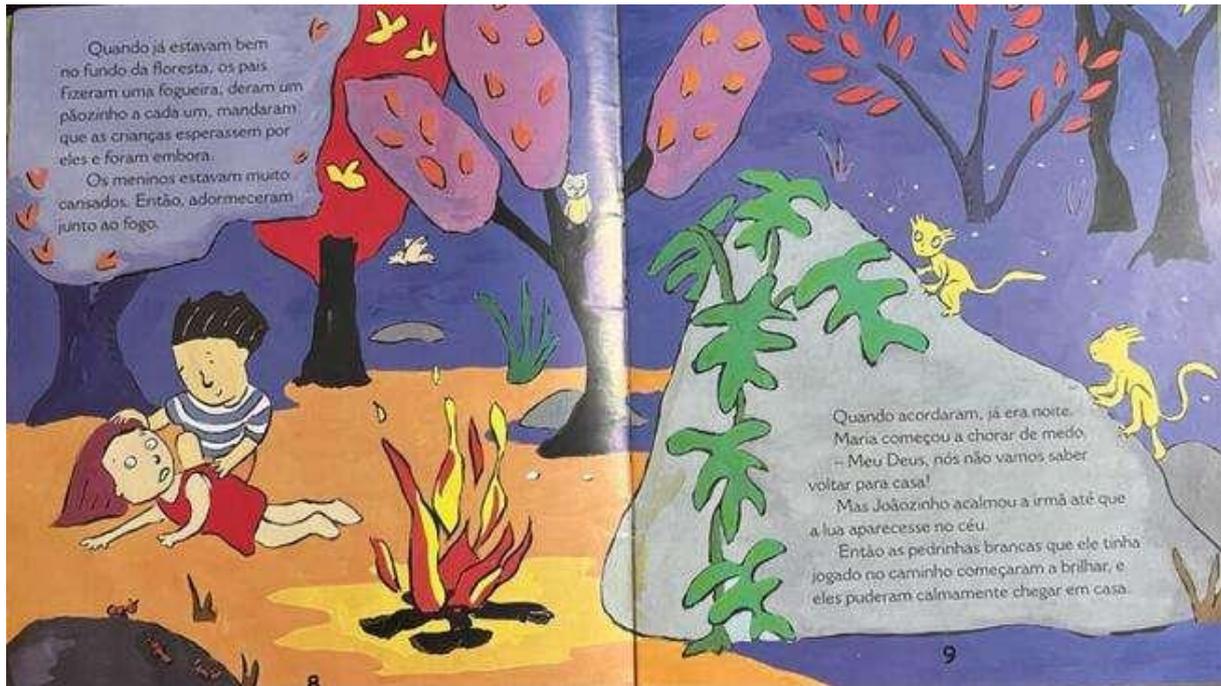


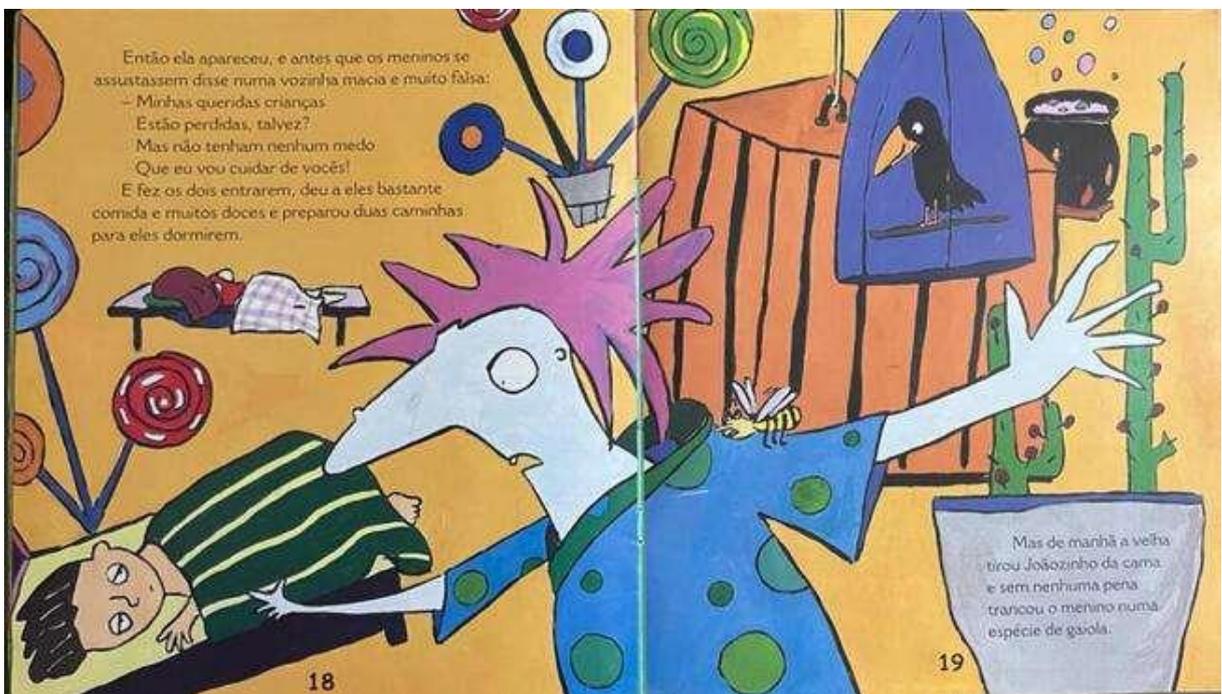
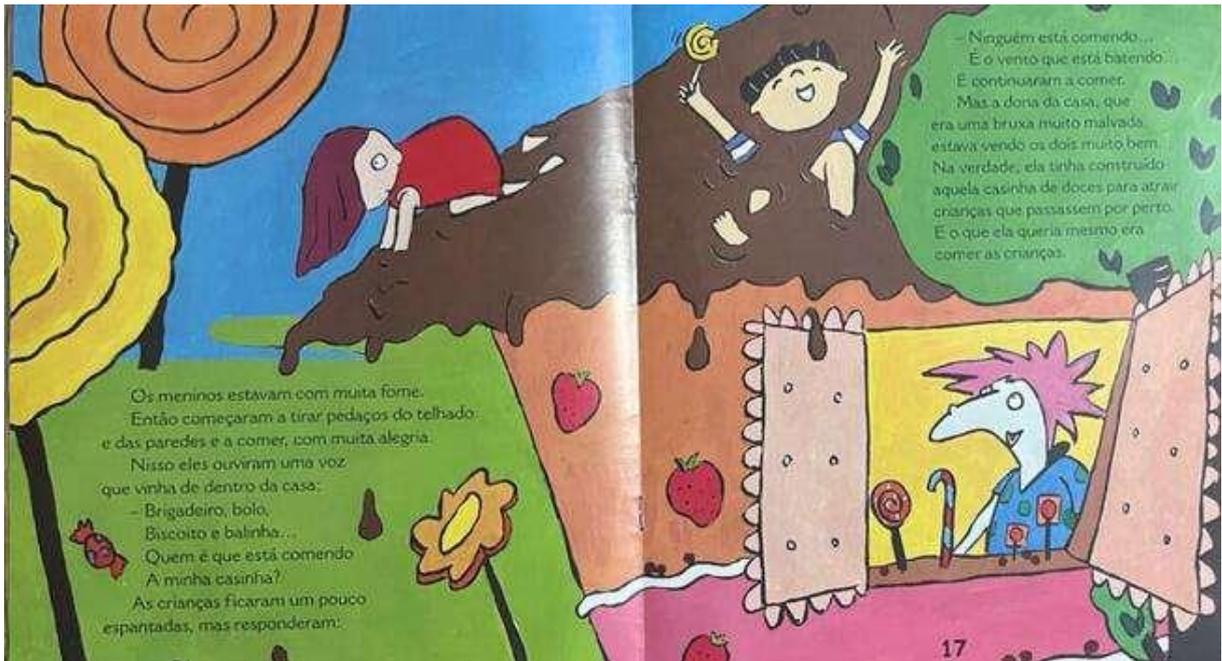
MOMENTO 5

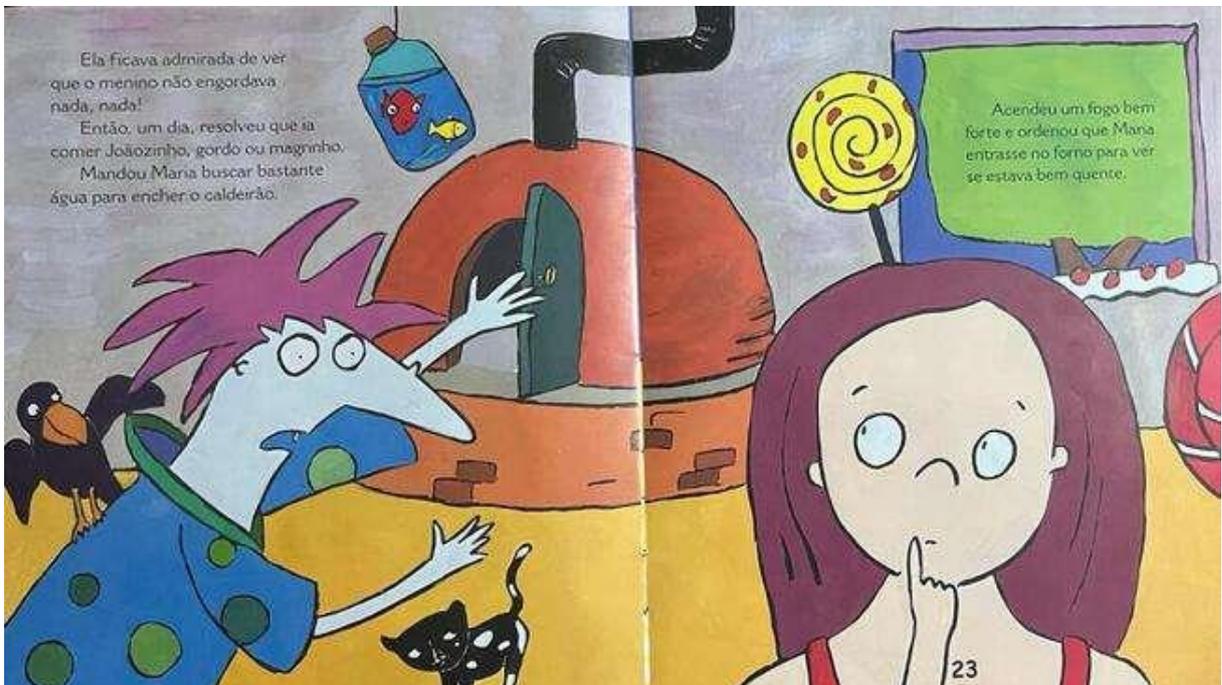
Atividade escrita - “Joãozinho e Maria” – recontado por Ruth Rocha

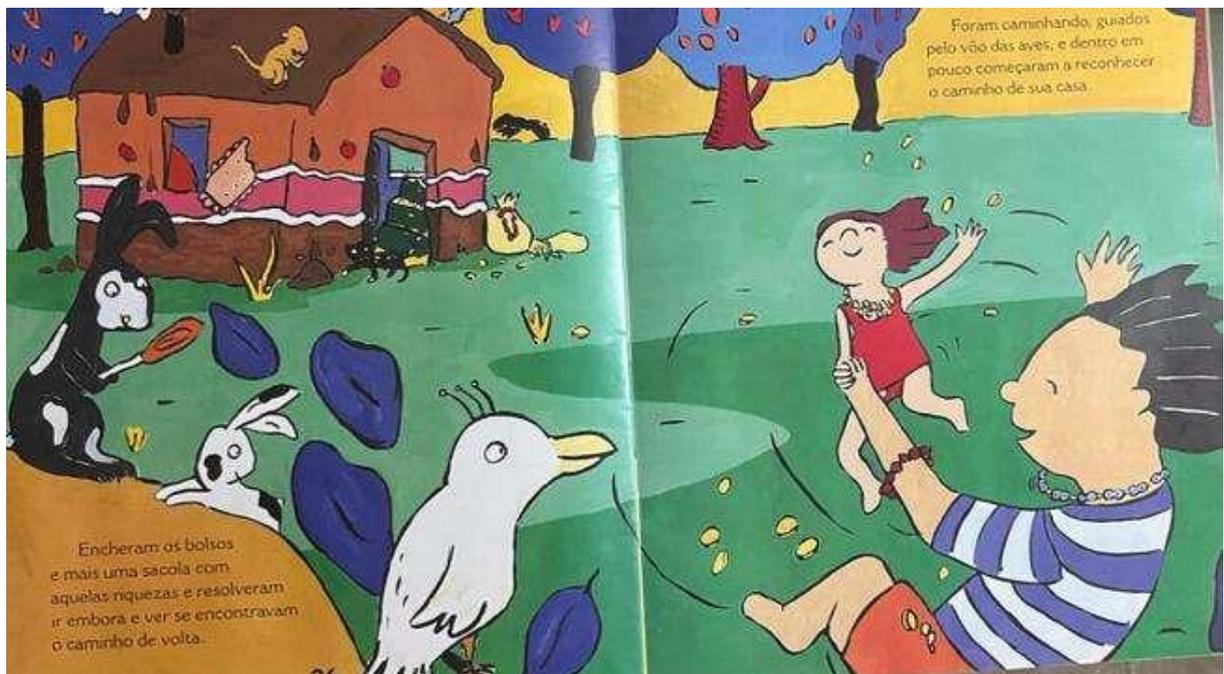


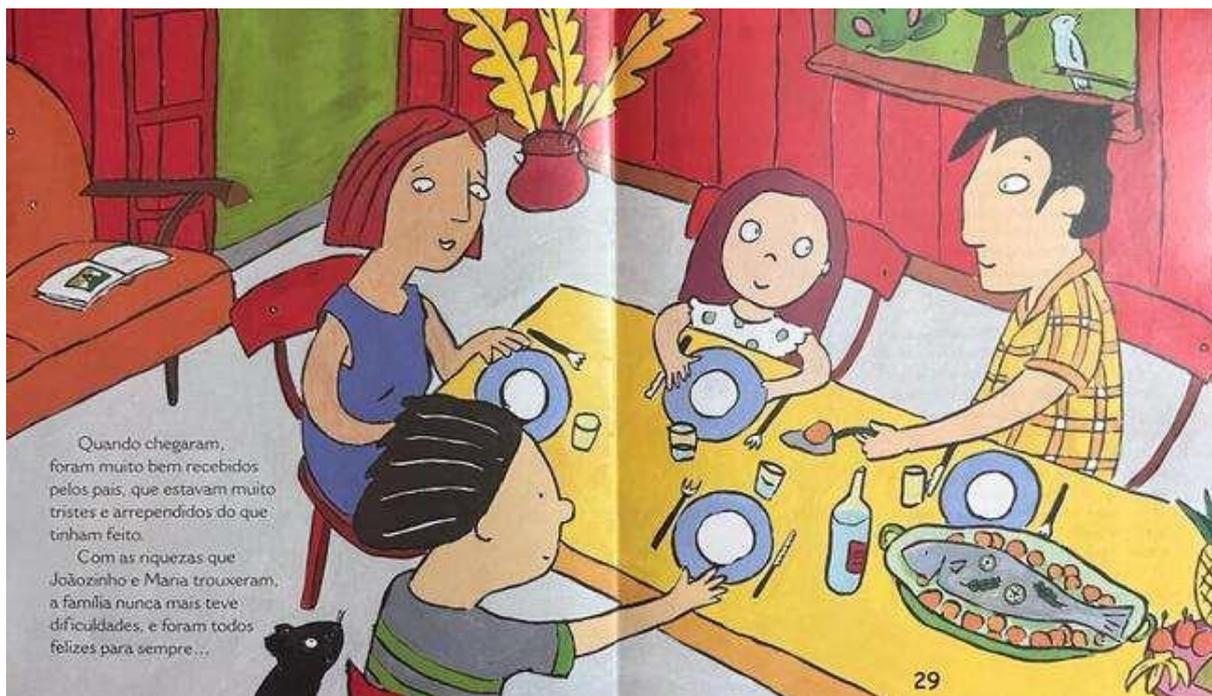












Organização textual

No conto, podemos perceber os seguintes momentos na narrativa:

Situação inicial: o narrador apresenta os personagens, época, e o local onde se passa a história.

Nó/Complicação: esse momento acontece o conflito da história. (problema)

Reações/Ações: ações desenvolvidas em função da fase anterior.

Desenlace: período que tudo ocorre para que o conflito seja resolvido.

Desfecho: momento em que o conflito é solucionado. Finalização da história.

Agora responda:

- a) Quem conta a história:
 - () narrador-personagem - pessoa que participa da história.
 - () narrador-observador – quem diz o que se passou com os personagens.
- b) Autor:
- c) Personagens;
- d) Personagem principal;
- e) Lugar onde aconteceu a história;
- f) Situação inicial;
- g) Momento em que a situação se complica: (explicar o motivo);
- h) Como o conflito é solucionado.

APÊNDICE C: Oficina pedagógica 02

OFICINA 2: “ A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO CONTO”

Apresentação do assunto da Oficina – (ver anexo)

Intertextualidade

“É a ‘relação entre textos’. O diálogo entre textos (...) Filmes que retomam filmes e romances, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, visões de mundo que se retomam e se desconstruem: a tudo isso se chama *intertextualidade*”.

Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>

MOMENTO 1

Fonte: <http://www.google.com/search?q=imagem=da=magali=em=tirinha>

IMAGEM 8

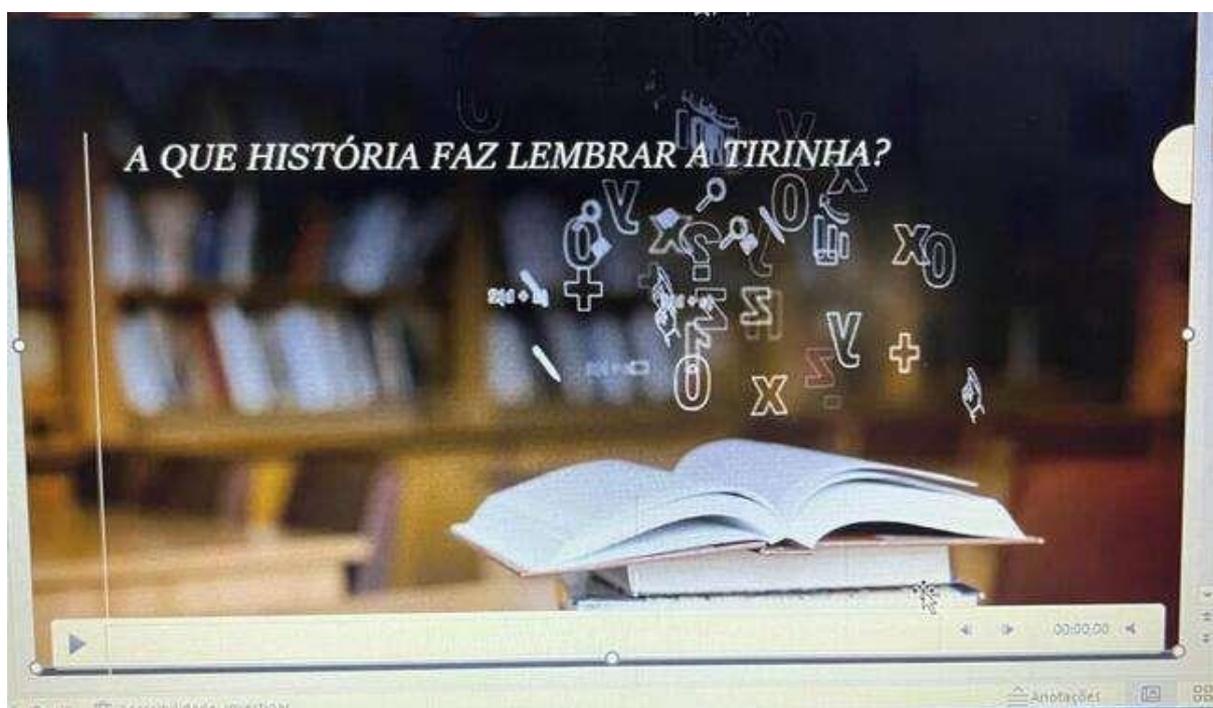


IMAGEM 9



IMAGEM 10

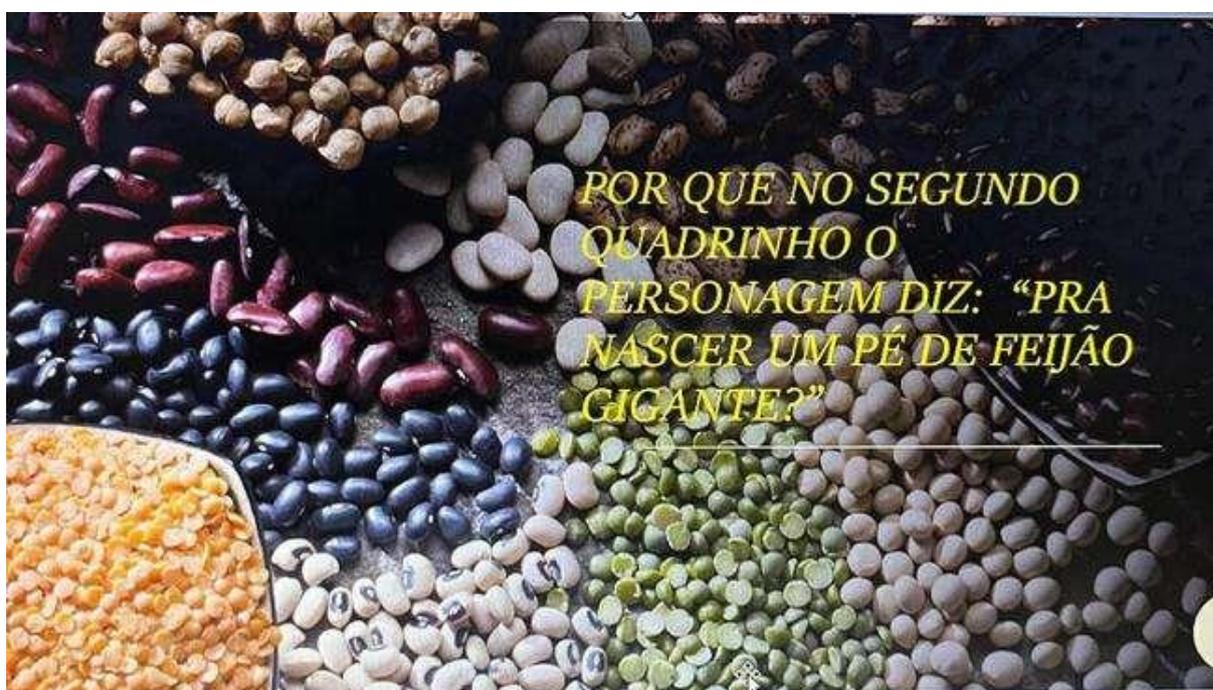


IMAGEM 11

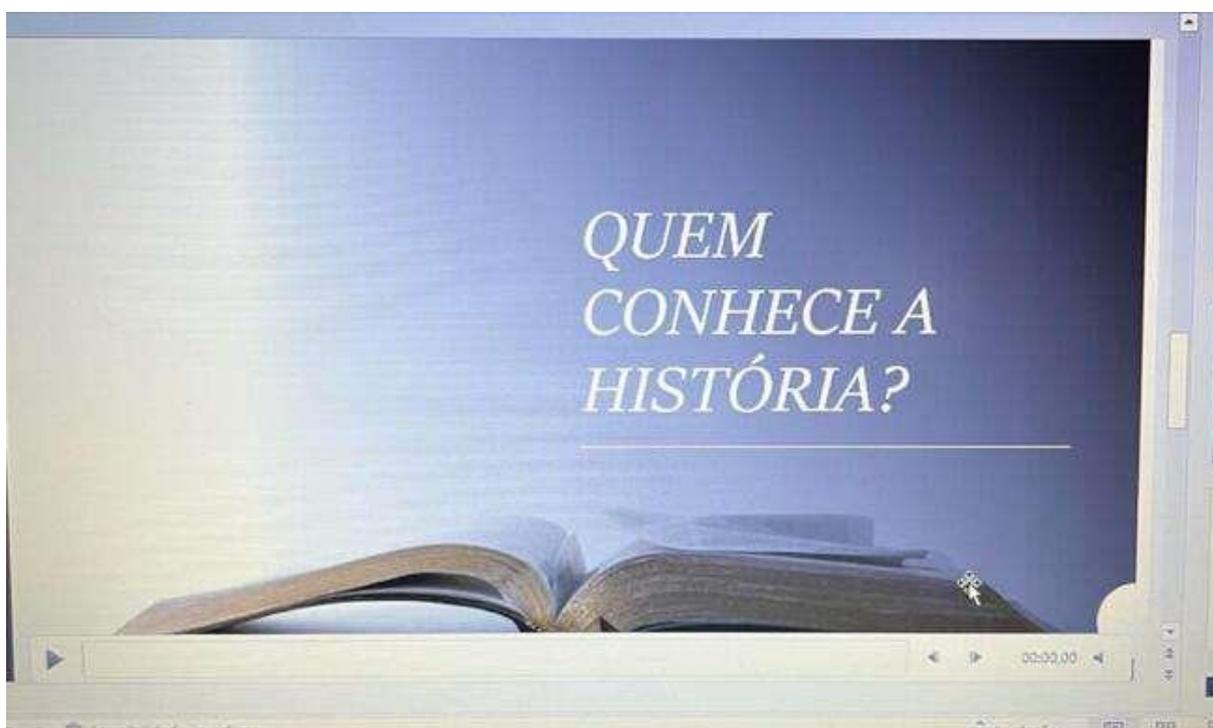


IMAGEM 12

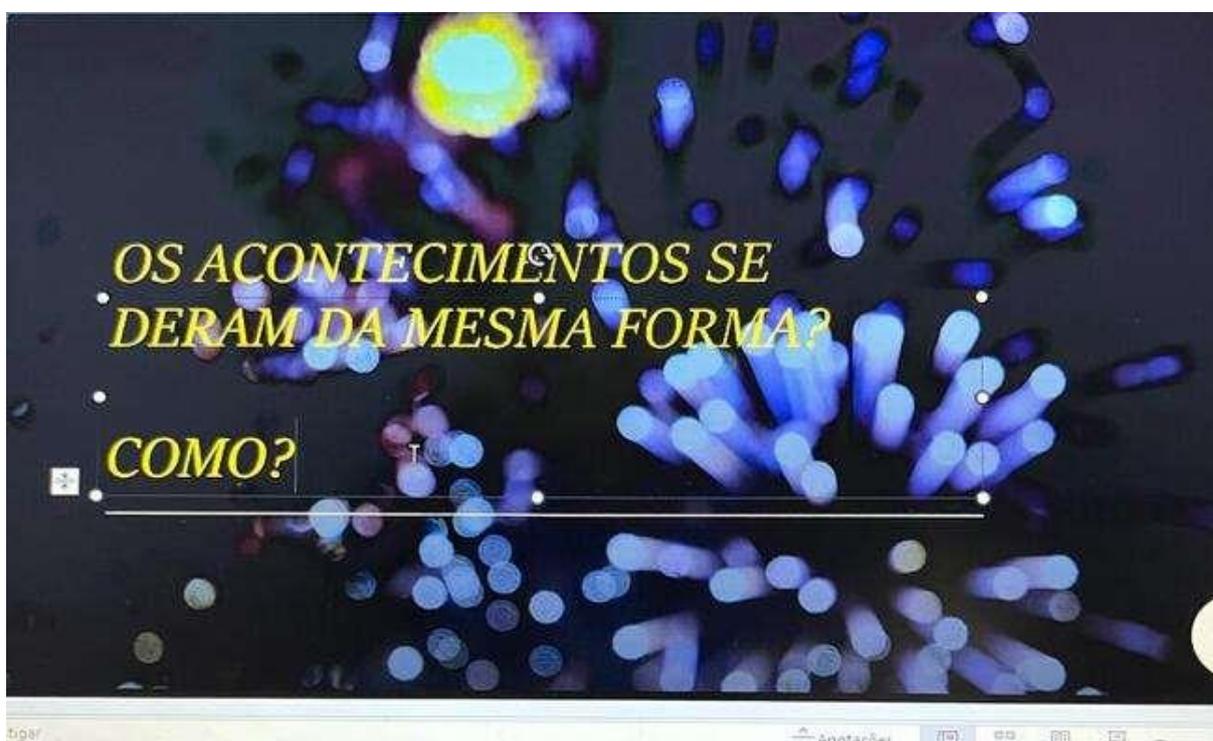
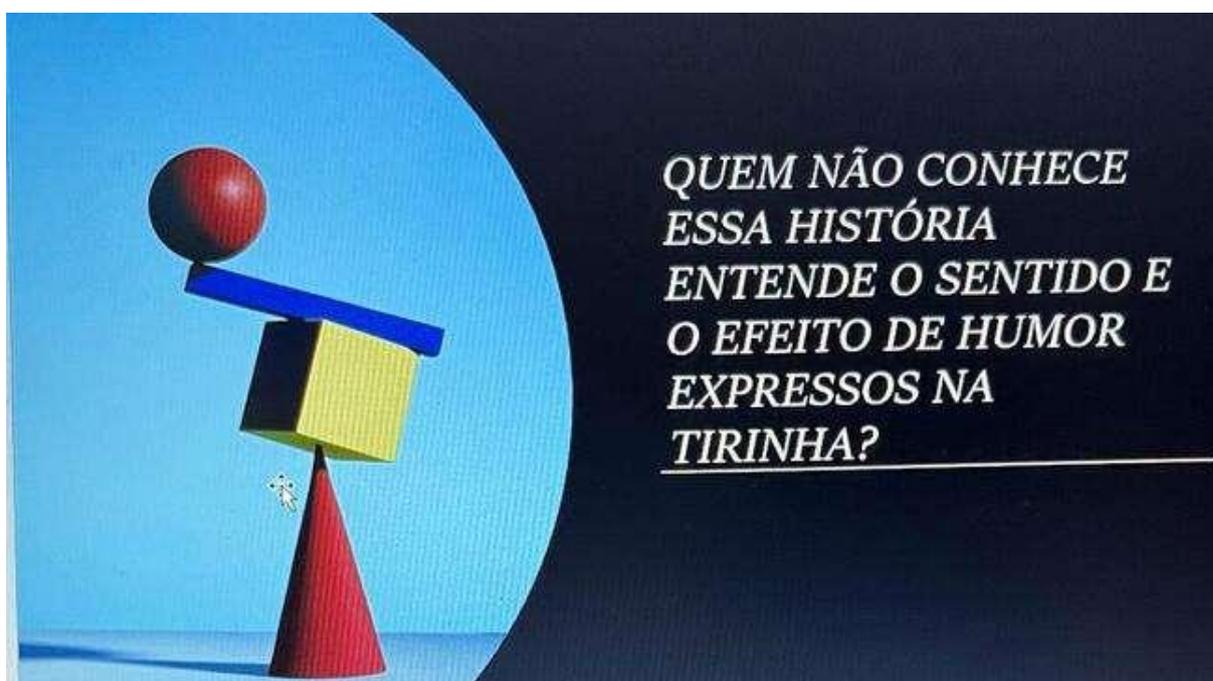


IMAGEM 13



Texto nº 1**JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO**

Joseph Jacobs

Era uma vez uma pobre viúva que tinha um filho chamado João. Eles moravam numa humilde propriedade e só tinham para seu sustento uma vaca, a Branca Leitosa. Como a vaca não estava mais produzindo leite, precisaram vendê-la para poderem sobreviver.

Então João, puxando a vaquinha por uma corda, foi para cidade cumprir a inevitável missão. Ele nem havia chegado à feira da cidade, quando, em uma encruzilhada, encontrou um homem no meio do caminho.

– Bom dia, João!

O menino respondeu o cumprimento, ficou intrigado e pensou: “Como ele sabe meu nome?”

– João, para onde você vai? perguntou o senhor.

– Vou à cidade vender esta vaca, respondeu o menino.

– Podemos trocar a vaca por um saco de feijões mágicos. São tão mágicos que, quando jogados na terra, já no dia seguinte, o pé de feijão terá crescido até o céu!- retrucou o velhinho.

– Que maravilha! Então, eu troco! – falou euforicamente o garoto.

João voltou para casa, feliz da vida pela grande aquisição: feijões mágicos.

Quando chegou a sua casa, ainda estava claro, pois ele nem chegara à cidade. Apenas encontrou o senhor e voltou rapidamente.

A mãe perguntou:

Já voltou? Veio sem a Branca Leitosa? Sinal de que conseguiu vendê-la. Quanto você conseguiu por ela?

João, felicíssimo, disse:

– Você não vai adivinhar o que aconteceu! e contou tudo como ocorrera...

A mãe não se conformou e imediatamente gritou furiosa:

– Como você foi tolo!

Nesse momento, estava tão irritada que jogou os feijões pela janela e berrou:

– Já para a cama! Vá dormir sem comer nada!

Joãozinho demorou muito para dormir porque estava faminto. Demorou, demorou, mas adormeceu.

Quando acordou estava tudo mudado: o sol não entrava mais em seu quarto, estava tudo muito escuro, folhas enormes cobriam a janela. Muito intrigado, levantou-se rapidamente e foi ver o que acontecera.

Os feijões que sua mãe jogara, haviam brotado. Um imenso pé de feijão subia às alturas, ultrapassando as nuvens, a perder-se de vista. João confirmou que os feijões realmente eram mágicos.

Curioso, João subiu no enorme pé de feijão. Subiu muito, muito, até o céu. Lá encontrou uma estrada de nuvens e no final dessa longa estrada havia uma casa muito, muito alta, parecia um imenso castelo. Na frente do monumental palácio, havia uma senhora bastante grande.

João cumprimentou-a educadamente, disse que estava faminto e precisava de um café da manhã.

– Você quer café, menininho? É isso que você vai virar, se o dono chegar, pois ele adora meninos grelhados no café da manhã! – balbuciou a mulher.

Essa mulher ficou com pena de João, levou-o até a cozinha e antes que terminasse a refeição, ouviram:

– Tump! Tump! Tump! – tudo tremia muito, até as pessoas, de medo. João ficou tão desesperado que acabou se escondendo dentro do forno.

Era hora do café do grandalhão. Ele estava com muita fome. Gritou:

– Hum! Que cheiro bom! – e cantou:

“Fi-feu-fo-fum

Farejo o sangue de um Inglês

Esteja vivo ou morto.

Vou raspar-lhe os ossos e comer como pão. Obaaa! “

Depois da refeição, o grandão ficou contando moedas. Quando ele saiu da sala, João rapidamente roubou várias e várias moedas. Colocou-as em sacos e saiu correndo até o pé de feijão. Jogou os sacos com o ouro e as moedas caíram no pobre quintal de sua mãe. João desceu muito, muito... desceu feliz e falou para mãe:

– Eu estava certo, os feijões são realmente mágicos. Está vendo mãe!

Por um longo tempo, viveram muito bem com as moedas de ouro: reformaram a casa, fizeram várias mudanças na propriedade, mas, com o tempo as moedas de ouro acabaram.

Em um belo dia de sol, João resolveu subir no pé de feijão para se arriscar novamente. Chegou até a estrada das nuvens, avistou a enorme casa e tentou a mesma tática para entrar no castelo. Lá dentro, degustando calmamente o lanche preparava-se para contar algo sobre o sumiço dos sacos de ouro que a mulher queria muito saber e lhe perguntara. De repente, ele

ouve: ” Tump! Tump! ” Passos e mais passos do grandalhão. Agora ele se esconde dentro do pote de farinha.

Tudo aconteceu exatamente como da outra vez, o gigante cantou:

“Fi–feu–fo–fum

Farejo o sangue de um inglês

Esteja vivo ou morto, doente ou são.

Vou raspar–lhe os ossos e comer como pão”.

Nesse dia, a galinha mágica, que bota ovos de ouro, a fornecedora de sua fortuna, estava lá para alegrar o gigante. Ele, que ficou observando esse seu bichinho de estimação, acabou adormecendo sentado. Roncava tanto que tudo tremia.

João saiu do pote, bem de mansinho, todo enfarinhado, pegou a galinha de ouro e fugiu. A galinha não ficou quieta, cacarejou muito. O gigante acordou e perguntou para a mulher pela galinha. A mulher não entendeu absolutamente nada.

João correu muito até o pé de feijão, desceu rapidamente e deu à mãe a maravilhosa galinha que botava ovos de ouro.

João não estava satisfeito, queria mais e mais..., não estava contente só com a galinha e seus ovos, decidiu subir mais uma vez. Subiu, subiu até chegar à casa do gigante. Entrou sorrateiramente ficou... e ouviu:

”Tump! Tump!”- como antes –

“Fi–feu–fo–fum

Farejo o sangue de um inglês

Esteja vivo ou morto, doente ou são.

Vou raspar–lhe os ossos e comer como pão” – cantou o gigante mais uma vez.

O brutamente falou à mulher:

– Sinto cheiro dele, aquele que roubou minhas moedas de ouro, minha galinha que bota ovos de ouro!

Procuraram em todos os lugares: no forno, no pote de farinha, em todos os potes e não encontraram ninguém. Pensou: “Acho que estou sentindo cheiro do menino que comi ontem. Agora que já tomei meu café, vou me distrair e ouvir minha harpa dourada”.

E disse para a harpa de ouro:

– Toca!!!

Ela tocou tão maravilhosa e calmamente que o ogro adormeceu como um bebê, mas roncava como um imenso leão e estremecia tudo.

João, pé ante pé, pegou a harpa dourada e já estava escapando, quando a harpa gritou bem alto:

– Senhor! Senhor!

O gigante acordou e viu o moleque carregando sua harpa. João correu muito e o ogro atrás dele, mas, João correu mais, era muito ágil. O menino desceu no pé de feijão e desapareceu. O gigante viu João, bem pequeno, minúsculo, lá embaixo, ficou com receio de descer. Assim, João foi ganhando tempo... Quando estava quase chegando, gritou e pediu para a mãe trazer rapidamente o machado.

Já no chão, João cortou o pé de feijão com várias machadadas. O pé mágico se partiu, começou a cair e o ogro provavelmente despencou e se quebrou todo, nem sabemos onde.

João mostrou à mãe a maravilhosa harpa de ouro. Era ouro por todos os lados da propriedade, ainda mais com a galinha botando tantos ovos amarelinhos reluzentes.

Ele e sua mãe ficaram tão ricos que nunca mais se preocuparam com absolutamente nada e viveram felizes para sempre.

Outro exemplo: mostrar em lousa digital

Para ficar mais claro, compare as imagens abaixo.

Imagem 01



Imagem 02



Fonte: Cavalcante, Nobre e Brito (2018, p.36)

Qual das imagens anteriores representa o seguinte fragmento do texto "Chapeuzinho vermelho"?

(...)

"A menina ia por uma trilha quando, de repente, apareceu-lhe na frente um lobo enorme, de pêlo escuro e olhos brilhantes.

Olhando para aquela linda menina, o lobo pensou que ela devia ser macia e saborosa. Queria mesmo devorá-la num bocado só. Mas não teve coragem, temendo os cortadores de lenha que poderiam ouvir os gritos da vítima. Por isso, decidiu usar de astúcia. (...)"

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000589.pdf>

MOMENTO 2

Estudo do texto:

CONTO

CHAPEUZINHO VERMELHO E A POLUIÇÃO DE LIXO NA FLORESTA

A família de Chapeuzinho Vermelho estava preocupada com a poluição que o lobo estava causando na floresta.

O lobo não tem noção da agressividade que está causando ao meio ambiente.

A mãe da menina preparou alguns cartazes e uma cesta de frutas para quando ao visitar sua vovozinha que é uma ambientalista e mora em uma casinha construída de madeira reciclada.

Ao pregar o cartaz, o lobo ouvindo o barulho perguntou:

- Menina, o que está fazendo?

Ela respondeu:

- Ah! Então é você o lobo sujão!

- Eu, disse o lobo! Não, eu sou Lobo Floresta Limpa e sei da sujeira que o outro lobo anda fazendo na floresta.

- Ah! Estou aqui ajudando minha família, vou pregar estes cartazes de preservação da natureza e depois vou a casa de minha vó que ama os animais e as plantas. Ela foi escoteira, durante muitos anos.

Eu, sou lobinha do Grupo Escoteiro João Oscalino e você, o que faz para ajudar o meio ambiente?

- Eu, eu... (sem saber o que responder), o lobo exclamou:

- Tenho que ir, tchau!

O lobo correu até a casa da vovó, assustou-a dizendo que a floresta estava pegando fogo. Vovó saiu correndo para ajudar os animais e as plantas.

Aproveitando-se do ocorrido, o lobo, vestiu-se de vovó para enganar a Chapeuzinho Vermelho e comer as frutas deliciosas.

Bem de longe, ouviu-se a canção de Chapeuzinho Vermelho. Pela estrada afora eu vou bem contente, eu vou caminhando para ajudar a natureza e levar frutas para a vovó.

De longe a menina percebeu que a porta da casa da vovó estava aberta e pensou: minha vovozinha deve estar cuidando do seu jardim, ela limpa e cuida das flores todos os dias. Ela já deve estar sabendo que o Lobo está jogando LIXO na floresta e também deve estar promovendo uma campanha de conscientização sobre a importância do meio ambiente.

Chapeuzinho entrou na casa e logo disse:

- Ah! Vovó! A senhora está aí na cama, pensei que a senhora estava lá fora cuidando das flores.

O lobo fingindo-se de vovó boazinha, logo respondeu:

- Não, minha querida netinha. Amo cuidar das flores e dos animais, porém estou muito resfriada, e preciso de frutas para alimentar-me, pois as frutas têm muitas vitaminas e proteínas que combatem a gripe.

Chapeuzinho Vermelho, disse:

- Vovozinha, a mamãe mandou uma cesta cheia de frutas para a senhora e pediu para a senhora, (se possível) ajudar-me a colocar estes cartazes de preservação da natureza no seu pomar.

- Claro, minha netinha querida, vou colocar os cartazes.

No momento em que Chapeuzinho Vermelho foi entregar os cartazes a sua vovozinha, o chapéu da sua cabeça caiu e um lobo feroz revelou-se correndo para pegar as frutas da menina.

A bondosa menina muito assustada gritava:

- Ah! Então você é o lobo sujão da floresta! Pare de correr atrás de mim!

Lobo – Nãoooooo! Quero as frutas da sua vovó. Preciso comer! Sujei toda a floresta próximo a minha casa e agora lá não cresce flores e as árvores não dão frutos e com as chuvas a poluição também atingiu os igarapés, agora tenho fome, minha fome!...

Seu caçador, protetor do meio ambiente ouviu de longe vozes muito elevadas que em seu ouvido parecem gritos. Logo pensou aqui perto só tem a casa da vovó, então esses gritos devem estar vindo de lá. Ele chegou rápido à casa, viu o lobo atrás da cesta de frutas e disse:

- Pare aí, Lobo!

O Lobo com medo ficou paradinho e disse:

- Não quero fazer nada com ela, só estou com fome, e quero a cesta de frutas.

O caçador disse:

- Para ter alimentos e água limpa para beber, você precisa cuidar do meio ambiente. Não podemos ter as coisas a força!

Seu caçador, Vovó e Chapeuzinho Vermelho promoveram uma campanha de preservação ao meio ambiente e o Lobo muito contente, aprendeu a lição. Foi limpar a floresta e o igarapé próximo a sua casa.

Toda cidade Floresta Amazônica, foi ajudar o Lobo, pois aprender uma lição nova a cada dia, faz os seres humanos tornarem-se pessoas melhores.

E todos viveram felizes para sempre, sem poluição!

Simone Hellen Drumond

<https://portalescolainfantil.blogspot.com/2018/10/meio-ambiente-chapeuzinho-vermelho-e.html>

Simone Hellen Drumond. Tem Licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduação em Supervisão Escolar pela Universidade Gama Filho (IDAAM), RJ. Pós-graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Ciências de Educação – Universidade de San Carlos – Paraguay. Doutoranda em Ciências da Educação – Universidade San Carlos, Paraguai.

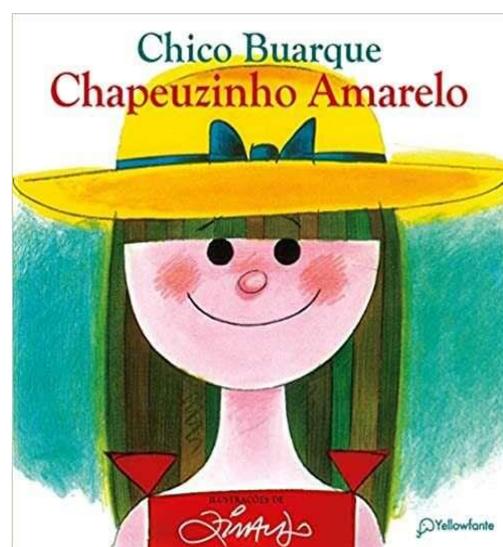
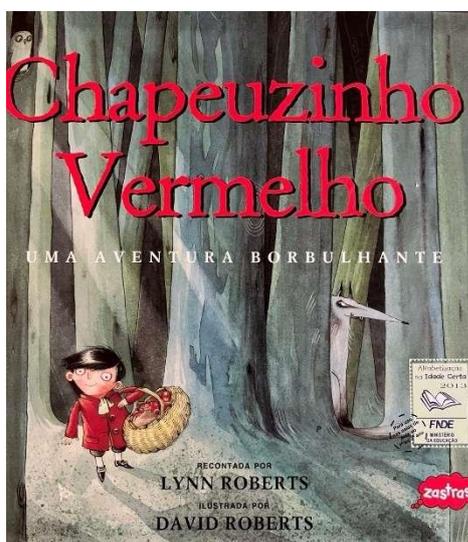
Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

MOMENTO 3

Estudo do texto: “Os três jacarezinhos” de Hellen Ketteman.



Outro exemplo:



MOMENTO 4

Intertextualidade em texto:

Paródia da oração do Pai Nosso

Oração do internauta

Satélite nosso de cada dia

Acelerado seja o nosso link

Venha a nós o vosso hipertexto

Seja feita a vossa conexão

Assim no real como no virtual

O download nosso de cada dia nos dai hoje

Perdoai o café sobre o teclado

Assim como nós perdoamos os nossos provedores

Não nos deixeis cair a conexão

E livrai-nos do vírus.

Amém!

Intertextualidade na música

Paródia do Despacito/ Dez patinhos

<https://www.youtube.com/watch?v=iMizhnaOT6Q>

Paródia “ Se você contente”

<https://www.youtube.com/watch?v=AeP6GRVynG0>

Paródia sobre o trânsito

<https://www.youtube.com/watch?v=UripBxlUP8Q>

Intertextualidade na arte



Disponível em <http://edition.cnn.com/2013/11/18/world/europe/mona-lisa-the-theft/>. acessado em 05 de agosto de 2022.

Disponível em <http://edition.cnn.com/2013/11/18/world/europe/mona-lisa-the-theft/>. Acessado em 05 de agosto de 2022

MOMENTO 5



APÊNDICE D: Oficina pedagógica 03**OFICINA 3 : “ERA UMA VEZ: MEU CONTO DE FADAS”****MOMENTO 1****PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL****Atividade de Língua Portuguesa****Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral Dr. Leão Sampaio****Nome:** _____**Série:** _____**Data:** ____/____/____ **Professora:** Valdilene Morais**PRODUÇÃO TEXTUAL**

Durante as aulas anteriores, você teve contato com muitos contos, conheceu vários personagens, percebeu que muitos textos se constroem a partir da junção de outras histórias, estabelecendo um diálogo entre textos. Agora, com base nos textos lidos e utilizando elementos de algum conto que você gostou, elabore um texto narrativo com um enredo diferente, mas que apareçam alguns desses seres vistos em outras histórias. Seja criativo! Não esqueça de colocar o título no conto da sua autoria.

Posteriormente: Apresentação das produções realizadas.

MOMENTO 2

Socialização dos contos em sala de aula, oralmente.

MOMENTO 3

Avaliação dos aspectos condizentes à organização textual e temática, além dos referentes a segmentação de escrita, dentre outros.

MOMENTO 4

Reelaboração dos textos.

Aspectos que deverão ser observados	Sim	Não	Preciso refazer
O conto reescrito preserva a sua finalidade?			
O conto tem um título?			
O conto foi iniciado diretamente, falando genericamente de tempo e lugar?			
O conto está adequado ao possível leitor?			
Na sua opinião, o seu texto escrito será compreendido com facilidade?			
O início do conto apresenta expressões como: “Era uma vez...”; “Há muito tempo...”; “ Certo dia ...”?			
A voz do narrador está adequada na história?			
Os personagens estão adequados na história?			
A situação inicial da história está evidenciada no texto?			
A complicação (ou conflito) aparece no conto?			
O clímax está evidente no texto? É possível compreender o ponto alto da história?			
O desfecho da história está adequado? O personagem resolverá o problema da história?			
A ordem em que foram apresentados estava correta?			
Os parágrafos foram organizados de maneira adequada?			
Os sinais de pontuação estão adequados ao que se pretendia dizer?			
A letra maiúscula foi utilizada sempre que necessário?			
Você escreveu de maneira legível?			
Procurou escrever sem erros de ortografia?			
O vocabulário utilizado está adequado ao gênero conto?			
Observações do professor:			

MOMENTO 5

Divulgação dos trabalhos realizados através do canal You Tube da escola.

ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 BR 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59200-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560 Fax 3351 2900 E-mail profletras.pferros@gmail.com Site propeg.uern.br/profletras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu/sua filho(a) a participar da Pesquisa **A intertextualidade em textos escritos por crianças do Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade da pesquisadora *Valdilene Gomes de Moraes*, a qual pretende estudar os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção por meio de oficinas pedagógicas para a prática de produção textual literária dos alunos do 4º ano “C”, para que se possa contribuir com a formação de produtores ativos e proficientes.

A participação do seu/sua filho(a) é voluntária e se dará por meio de encontros em grupos e individuais, caso haja necessidade. Inicialmente explicaremos os fins e meios da pesquisa aos referidos participantes, em seguida, teremos encontros em grupo com eles, com o objetivo de aplicar a proposta didática, momentos de leitura e produção textual.

Não haverá riscos decorrentes de participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Se depois de consentir o/a seu filho(a) Vossa Senhoria poderá desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a nenhum dos sujeitos. A Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, a identidade será divulgada através de fotos que irão expor situações em grupo e individual do seu/sua filho(a), bem como as produções textuais realizadas em sala de aula e, posteriormente, compartilhadas em um espaço virtual (*You Tube*).

Para qualquer outra informação a Vossa Senhoria poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Dr. Floro Bartolomeu, 517, Bairro Centro, Juazeiro do Norte/CE, pelo celular (88)99817-1105, ou poderá entrar em contato com o PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras da UERN/CAMEAM (84) 3351 2560.

Consentimento Pós-Informação:

Nós, pais dos alunos do 4º ano “C” da Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral Dr. Leão Sampaio, fomos informados(as) sobre o que a pesquisadora quer fazer e o motivo da colaboração de meu/minha filho(a) e entendemos a explicação. Por isso, eu concordo que meu/minha filho(a) participe do projeto, sabendo que não vamos ganhar nada e que poderá sair quando quiser.

_____ Data: ___/___/_____

Valdilene Gomes de Moraes

Pesquisadora responsável

Profº Dr. Ananias Agostinho da Silva

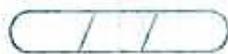
Orientador

1. Aluno: _____

2. Responsável: _____

ANEXO B: Produções dos alunos

TEXTO 1 - INICIAL



A princesa e a fada

Era uma vez uma menina que morava em uma casinha muito pobre com sua mãe e seu pai, ela tinha um Jarro e todas as noites pegava cogumelos e levava para sua mãe cozinhar.

Um dia, ela foi pegar cogumelos, até que apareceu uma bela fada e disse: - Olá! eu posso fazer o seu Jarro mas, você terá que ser filha do rei e da rainha. Se você concordar vou dar bastante dinheiro para seus pais e eles ficarão ricos! a menina disse que ia concordar mas quando a fada fez o Jarro ela contou a mãe, mas que ela pode, mas a fada foi até a casa da menina e explicou o que ela disse a menina.

A mãe sabendo que ia ficar rica aceitou e a fada levou a menina para o castelo, o rei e a rainha receberam ela com muito amor, carinho, atenção e vários presentes e hoje ela vive feliz no reino mas e os pais dela? queriam todo o dinheiro e ficaram pobres se lamentando por sua filha.

TEXTO 1 - REESCRITA

A princesa e a fada

Era uma vez uma menina que morava em uma casinha muito pobre com sua mãe e seu pai, ela tinha uma jarra e todas as noites pegava cogumelos e levava para sua mãe cozinhar.

Um dia, ela foi pegar cogumelos até que ela tropeçou e quebrou a jarra, até que apareceu uma fada e disse:

- Olá, eu posso te dar outra jarra, mas você terá que ser filha do rei e da rainha, se você concordar vou dar bastante dinheiro para seus pais e eles vão ficar ricos. A menina disse que concordava, mas quando a fada refez a jarra ela correu bem rapidamente, mas a fada foi até a casa da menina e explicou para a mãe o que tinha dito: a menina.

A mãe sabendo que ia ficar rica, concordou na hora e o rei e a rainha receberam ela muito bem deram um curinho, amor, atenção, abraços e muitas brincadeiras e hoje ela vive feliz lá no reino. Os pais dela? gostaram todo o dinheiro e são pobres novamente se lamentando por ter deixado a filha ir.

TEXTO 02 - INICIAL

data . . .

♡ Branca de neve e as flores ♡

Era uma vez uma menina que se chamava Branca de neve ela adorava as flores e ela colhia muitas flores como girassóis, girassóis mais a flor que ela mais gostava era as flores Branca. Porque então Branca então a da então quando sua mãe morreu o seu pai se casou com uma mulher que se chamava Yasmim e o que ele não sabia era que Yasmim era uma bruxa e ela também gostava das flores e sempre falava com a sua flor mágica e dizia:

-Florinha florinha trinka entãe vale que que gosta mais das flores do que eu e a flor respondeu:

-Sim, a Branca de neve

Yasmim ficou furiosa porque ela queria que só ela gostasse das flores e brava porque então ela foi fazer uma poção para a Branca de neve não se lembrar das flores mais ela percebeu que se a Branca de neve ver uma flor ela lembraria das flores novamente então ela pensou, pensou e pensou então ela decidiu que tinha uma poção para que uma pessoa fosse como o mundo da tecnologia. quando foi feita a poção da tecnologia para misturar com a poção de não lembrar das flores, sem que ninguém a poção do mundo das flores e não viu e pôde a poção da tecnologia e pôde em uma flor Branca teve quando Branca de neve cheira não lembraria das flores e o dia que estava no mundo da . . .

Data . . .

0 1 0 0 0 0 0

tequincologia mais como ela lembrava a
 Pésão das Flores misturada com a da
 tequincologia poderia acontecer algo de bom
 ou de ruim. Quando a Branca de neve
 chegou a floresta detestava entrar em um
 mundo que ela não sabia e todas as
 coisas que via eram engraçadas e
 tinha flores mais como era engraçado no
 jogo, ela não conseguiu identificar o que era
 aquilo então ela foi uma casa e foi
 porque estava com fome e quando entrou
 na casa ela viu sete fadas e disse:
 - Ela falou eu estava com fome poderiam
 dar um pouco de comida e as fadas disseram:
 - Sim

mais Branca de neve se lembrou de seu
 pai e da floresta mas não se lembrava
 das flores e falou para as fadas:
 - Fadas onde eu estou e elas falaram:
 - Você está no mundo da tequincologia e
 Branca de neve falou:

- Eu quero voltar para o planeta terra.
 Para ver o meu pai então as fadas fizeram uma
 magia para que Branca de neve voltasse para
 o planeta terra mais Branca de neve ficou
 com medo mais quando Branca de neve viu
 o seu pai ela ficou muito feliz e o seu pai
 levou uma flor e se lembrou novamente das
 flores e a Branca de neve se lembrou e Branca de
 neve viveu feliz para sempre com suas
 flores e seu pai. ♡

TEXTO 2 - REESCRITA

Branca de Neve e as Flores

Era uma vez uma menina que se chamava Branca de Neve ela adorava as flores e ela colhia muitas flores como rosas, girassóis mais a flor que ela mais gostava era as flores brancas porque eram brancas e igual a ela então quando sua mãe faleceu o seu pai se casou com uma mulher que se chamava Yasmim e o que ele não sabia era que Yasmim era uma bruxa e ela também gostava das flores e sempre falava com a sua fada mágica e dizia:

- flozinha, flozinha minha existe alguém que gosta mais das flores do que eu e a flor
Respondeu:

- Sim, a Branca de Neve, Yasmim ficou furiosa porque ela queria que só ela gostasse das flores e mais ninguém.

Então ela foi fazer uma poção para Branca de Neve não se lembrar das flores mais ela Persebel que se a Branca de Neve virse uma flor ela lembraria das flores novamente então ela pensou, pensou e pensou então ela descobriu que tinha uma poção para que uma pessoa fosse para o mundo da tecnologia.

Quando foi pega a poção que não lembrasse das flores sem que ela derrubou a poção do mundo das flores e não viu e potol a poção da tecnologia e potol em uma flor

Branca Para quando Branca de Neve cheira não lembraria das flores e o por que estaria no mundo da tecnologia e não conseguia se lembrar das flores mais como ela Perambulou a Posão das flores misturada com a da tecnologia Poderia acontecer algo de bom ou de ruim.

Quando a Branca de neve chegou a floresta de repente entrou em um mundo que ela não conhecia e todas as coisas que via eram enqual no jogo e tinha flores mais como era enqual no jogo ela não conseguiu identificar o que era aquilo então ela viu uma casa e foi porque estava com fome e quando entrou na casa ela viu sete fadas e disse:

- Olá fadas eu sou Branca de Neve e eu estou com um pouco de fome Poderiam dar um pouco de comida e as fadas responderam:

- Sim Branca de Neve.

Depois de comer Branca de Neve se lembrou do seu pai e da linda floresta mais não conseguiu se lembrar das flores e falou para as fadas:

- fadas onde eu estou e as fadas responderam.

- Você está no mundo da tecnologia e Branca de Neve falou:

- Eu quero voltar para o planeta Terra para ver o meu pai então as fadas disseram

uma magia para que Branca de Neve
voltasse para o planeta Terra, mais
Branca de neve ficou com medo mais
quando Branca de neve viu o seu Pai
ela ficou muito feliz e o seu Pai levou
uma flor e ela se lembrou novamente
das flores e a Bruxa foi derrotada e
Branca de Neve viveu feliz para sempre
com suas flores e seu Pai ♡

TEXTO 3: INICIAL

[S/L|T/M|O/M|Q/J|S/V|S/S|D/D]

A viagem de Diana de novo ao polo norte.

Era uma viagem, uma aventura que se chamava Diana de neve, ela tinha esse nome porque sua pele era branca como a neve, ela gostava muito de pingüinos, seu objetivo era viajar para o polo norte, os dias passavam se passando e ela não desistia desse sonho, e ela não parava de falar para sua mãe que quando ela ficasse adulta ela iria viajar para o polo norte.

Porém anos depois, ela estudou e trabalhou muito para conseguir trabalhar com cachorros, ela já viajou e no meio de viajar com alguns cachorros já era filha de uma pesquisadora.

- O miúdo como fazem você pode comprar essa nova máquina?
- Compro isso, minha avó.

Quando ela chegou ao destino ela estava com fome, aí ela tomou a máquina que a mãe estava enviando. A máquina que recebeu a mãe era um ^{mapa} mapa mais do polo norte que sabia que Diana de neve iria para lá.

A avó estava enviando a máquina porque tinha enviado da pele de Diana de neve e a máquina de neve de Diana de neve estava a máquina depois veio uma notícia de pingüinos estavam do destino de uma cidade. Li isso e chamamos a polícia avisando que alguém a Diana de neve e a polícia de novo já querendo e de dois ou três dias passamos a polícia passou algumas horas depois eles se acabaram e viram um filme para sempre. **FIM!**

Jan / Eno | Fev / Feb | Mar / Mar | Abr / Abr | Mai / May | Jun / Jun | Jul / Jul | Ago / Ago | Set / Sep | Out / Oct | Nov / Nov | Dez / Dic

22 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31

TEXTO 3: REESCRITA

A viagem da Branca de Neve ao Polo Norte

Era uma vez uma menina que se chamava Branca de Neve. Ela tinha esse nome porque sua pele era branca como a neve, ela gostava muito de pinguins, e seu sonho era viajar para o Polo Norte, os dias foram se passando e ela não deixava desse sonhar, e ela não tinha de falar para sua mãe que quando ela ficar adulta ela iria viajar para o Polo Norte.

Depois disso, ela estudou e trabalhou muito para conseguir realizar seu sonho, ela foi viajar mas não mais da viagem uma semana foi na Branca de Neve e perguntou:

- O mundo cara quem você pode comprar essa doce maçã?

- Oi compra na minha loja.

Quando ela chegou ao seu destino ela estava com fome aí ela comeu a maçã só que a maçã estava emvenenada a dona que vendeu a maçã ela era a rainha má do Polo Norte que soube que Branca de Neve iria para lá.

A rainha emvenenou a maçã porque ela tinha inveja da pele da Branca de Neve, a Branca de Neve desmaiou após comer a maçã, depois disso um bando de pinguins buscou a Branca de Neve em uma caverna de gelo e depois fizeram um chá para ela tomar. Depois que ela tomou o chá o feitiço do veneno foi quebrado e a Branca de Neve acordou e de muito obrigada a os pinguins por ter salvado sua vida e viveram felizes para sempre.

TEXTO 4: INICIAL

S/L/T/M/O/Mi/O/L/S/R/V/S/B/D

10/10/4-01-
 Escola E.E.F. Dr. Leão Salgado

Capuzinha Cilha

era uma vez um planeta que tinha um planeta
 Cilha o nome dele era Mathias e ele tinha uma filha que
 era muito linda de nome a mãe do Mathias e ela
 uma esposa de Salgado Capuzinha e dela conta.

e quando ela e a filha do Salgado para uma
 vez a filha do Salgado foi para um planeta que tinha
 muito dinheiro e foi de nome de Salgado 17.00 horas
 de hora, e a filha do Salgado e ela foi para a escola e
 a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado foi para
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado

A filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado

e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado
 escola e ela e a filha do Salgado e ela e a filha do Salgado

Jan/Jan | Fev/Feb | Mar/Mar | Abr/Abr | Mai/May | Jun/Jun | Jul/Jul | Ago/Aug | Set/Sep | Out/Oct | Nov/Nov | Dez/Dec | 31

TEXTO 4: REESCRITA

Chapenzilla citah

Era una vez un gusano que habia ido
 Chapenzilla a ver a dila paki Mathias a da ti-
 nio una ve muyto bien de laucha e chaktivara a
 nio de Mathias e ten una chateca de laucha capada
 e deu vito.

E Chapenzilla citah e a deitar el chadid en
 su sua ve e de laucha fa por un chaktivara mui
 tibia muyto paka, mui de fa deitar el laucha e
 hora de nio e da chateca chateca e de fa por e
 chateca e chaktivara e laucha e fa por la nio e la
 fa mail rapida de laucha la nio chateca de
 Chapenzilla.

O laucha chateca a laucha e fa muyto nio
 Mathias baten na nio nio nio e chateca
 chateca de laucha e chateca chateca e
 nio a nio e Mathias baten a laucha de
 chateca de laucha e chateca e chateca
 Mathias a laucha chateca nio baten na laucha e de
 chateca Mathias.

a laucha chateca Mathias e de chateca la
 laucha sua ve e de chateca la nio chateca.

TEXTO 05: INICIAL

O Bommo Piráquis Timara

Era uma vez, um bonmo muito timara, nunca obedecia seus pais e chingava seus professores. O nome dele era Piráquis e nunca sabia da sua vida. Na escola ele batia nos seus colegas e professores que ele mais odiava era o professor de matemática.

Mais um dia sua professora falou a ele que quando ele crescer ele terá um futuro e esse futuro vai acontecer se ele estudar e respeitar os outros. Piráquis não ligou.

Ele ficou 4 anos no 4º ano, chegou a 5º ano e ele percebeu que não vale a pena ser timara e desobedeça os outros e foi aí que Piráquis muda.

Ele passou a respeitar seus pais, parar de chingar seus professores, e de bater nos outros.

Passou anos e ele entrou com 20 anos para entrar na faculdade tem que fazer uma prova, e Piráquis fez, ele não foi aceite. E ele chorou muito mais seus pais consolaram ele e falaram para ele tentar de novo no outro ano, e ele aceita.

No outro ano ele fez a prova e ele foi aceite. Ele ficou muito feliz. Então ele foi na antiga escola na sala do 4º ano agradecer pela que sua professora falou a ele. Aí seus pais estavam lá. E Piráquis explicou os outros que não vale a pena ser timara.

TEXTO 05: REESCRITA

O Boneco Pinóquio Tímido

Era era uma vez, um boneco muito tímido, nunca obedecia seus professores. O nome dele era Pinóquio. O mesmo mais bruto da rua. Na escola ele batia nos colegas. A professora que ele mais odiava era a Eligabete.

Mais um dia sua professora de português disse a ele que quando ele crescer ele vai ter um futuro grande, e esse futuro só vai acontecer se ele estudar e para de brincar na hora da aula e prestar atenção. Mais Pinóquio não ligou...

Ele ficou 3 anos no 4 ano pois não sabia de nada. Quando ele chegou no 5 ano ele percebeu que não sabia nada e ficou desobedecendo. E foi aí que Pinóquio mudou.

Ele passou a respeitar seus pais, parar de desrespeitar os adultos e professores, e de brincar nos outros.

Passou anos e ele estava com 20 anos. Pra entrar na faculdade tem que fazer uma prova, Pinóquio fez e não foi aceite. Mas sua família ajudou eu tentou. E ele tentou durante outro ano e foi aceita!! E ficou feliz. E foi pra sua antiga escola no 4 ano agradecer a professora e disse que não valia opor o tímido.

TEXTO 6: INICIAL

A Branca de neve e os sete gigantes

Há muito tempo, num reino distante
 vivia um rei um reino distante
 a princesa Branca de neve. Sua mãe era muito
 como neve; os lábios vermelhos com sangue e os
 cabelos pretos.

Há muito da sua mãe a rainha gelava
 mais abalada e depois de um tempo de morte na casa
 passou com uma rainha muito mal. Ela tinha
 quatro mordões no reino inteiro e queria ser
 o mais bonita sempre. Ela falava: espelho
 espelho quem é a mais bonita no reino? — espelho
 da que és o espelho respondeu: — Não a Branca
 de neve a mais bela de toda. Desde então
 a rainha invejosa botou Branca de
 neve para fora e falou para o pai
 de que ela fugia Branca de neve sem co-
 nhecer. Ela achou uma casa gigante da montanha
 na qual havia sete pequenos gigantes da neve.
 Ela se tornou a mais bonita do mundo e
 abriu a porta e chegou de repente a porta
 abrindo lentamente e contou a história do céu
 para os sete gigantes. Eles estranharam a pre-
 sença de uma linda mulher — na sua
 casa.

A Branca de neve contou toda sua história
 para os sete gigantes impressionados com história
 e aceitaram ela e a Branca de neve
 perguntou quem eles faziam e eles falavam
 que plantavam frutas e não dava pão, ninguém
 Branca de neve ficou feliz com eles.

falo que não era para fazer mais porque
era filia os fígados comandavam a boca
de Nave descendo os sete para aquecer
deram uma maça bem boa a Branca de Nave
simou e dali para frente deram frutas aos
Mazanos e os que passava ali e

TEXTO 06: REESCRITA

A Branca de Neve e os sete anões

Há muito tempo, num reino distante, vivia um rei, uma rainha e seus filhos. - há, o príncipe, Branca de Neve. Sua pele era branca como a neve, os lábios vermelhos com sangue e os cabelos pretos, como o carvão.

Com os meses de sua mãe o seu pai triste ficou. Mas pouco tempo depois ele, outra vez se casou com uma rainha má por quem se apaixonou.

Essa rainha era bela, porém muito vaidosa, queria mandar em tudo. A rainha mandava matar no reino aquelas que muito mais formosas. Ela sempre perguntava: Espelha, espelha meu, quem no mundo uma mulher mais bonita do que eu?

— Não, eu sou mais bela — dizia o seu espelho.

— Mas o tempo se passou, Branca de Neve cresceu, e foi ficando muito bela. Toda manhã despertava com isso a rainha má muito se enfureceu.

A rainha expulsou do castelo para o rei dela que ela fugiu do castelo. Branca de Neve explorando as florestas e no caminho achou uma casa gigante.

Branca de Neve ficou esperando que do céu chegasse alguém, em pouco minutos recebeu o chá oferecido e os sete anões abraçaram.



lentamente. Então o este gigante eles gostava
de comer frutas.

Eles entraram na presença de uma
bela moça na sua ruibérica, perguntou o
seu nome e ela explicou que estava
sozinha. O gigante estava impressionado com a be-
leza e a ela chamou em sua casa.

— Branca de Neve perguntou o que eles
faziam, falaram que plantava muitas frutas por-
que comiam muito e não que dava para ma-
ninha fruta a nenhum animal, não mandava e
as plantas que produziam elas.

Branca de Neve brava disse que qual era
sua função mais aqui porque era horrível
e não era com a para fazer.

Os gigantes consideraram e distribuíam com
uma moça da casa a brava de neve obrigada
e deu-lhe os sete gigantes e dali para frente
os gigantes distribuíam as frutas para as
fazendas e para sua parreira ali.

TEXTO 07: INICIAL

Chapeuzinho azul

1 Era uma vez um menino, todos o chamavam de Chapeuzinho azul. Ele era o menino mais medroso de todo o bairro. Certo dia, sua mãe pediu para ele colher algumas flores para a florista.
2 Ele tinha muito medo desta florista. Quando ele estava tentando de colher as amoras, de repente aparece uma raposa

- Querido rapaz, que faz nesta florista?

- Perguntou o rapaz.

- Estou aqui a colher amoras.

- Você vai para algum lugar com estas amoras?

- Vou para minha casa no bairro das flores.

A raposa começou rapidamente até a casa do menino. O menino saiu correndo com bastante medo das flores.

A raposa tinha acabado de chegar na casa de Chapeuzinho azul e deu para a mãe de Chapeuzinho azul. Chapeuzinho tinha acabado de chegar em casa.

- Senhora raposa, que faz aqui?

- Ha Ha Ha eu vou te devorar!

Chapeuzinho saiu correndo com bastante medo gritando.

- Socorro socorro socorro!

Um caçador de raposas ouviu o grito de Chapeuzinho e foi correndo até a casa de Chapeuzinho, e quando a raposa viu a mãe de Chapeuzinho saiu da boca do lobo. E o caçador pegou a raposa. E sua mãe disse para Chapeuzinho sempre ter cuidado.

TEXTO 07: REESCRITA

Chapeuzinho Azul

Uma vez um menino, todos o achavam de Chapeuzinho Azul. Ele era o menino mais medroso de todo o bairro. Certo dia sua mãe pediu para ele colher algumas flores para a florista.

Ele tinha muito medo desta florista. Quando ele estava terminando de colher as amestras, de repente aparece uma raposa.

- Querido rapaz, o que faz nesta florista?

Perguntou a raposa.

- Estou apanhando colheita de amestras.

- Você vai para algum lugar com estas amestras?

- Volt para minha casa no bairro da florista.

A raposa correu rapidamente até a casa do menino. Chapeuzinho saiu correndo com bastante medo da florista.

A raposa tinha acabado de chegar na casa de Chapeuzinho e deixou a mãe do menino. Chapeuzinho chegou em casa.

- Senhora raposa o que faz aqui?

Perguntou Chapeuzinho.

- Ha ha ha vou te deixar!

Chapeuzinho saiu correndo com bastante medo e gritando.

- Socorro socorro socorro!

Um caçador de raposas ouviu o grito de Chapeuzinho e foi correndo até a casa de Chapeuzinho, e quando o caçador chegou, a mãe de Chapeuzinho saiu da boca da raposa e se juntou ao menino que a raposa levou. Depois o caçador prendeu a raposa. E sua mãe di-

para fazer chapuzinho tem muito cuidado na flocos
la.

TEXTO 08: INICIAL

A menina Lúcia e o Elfo do
 Era uma vez uma garotinha com
 o nome Lúcia da Tinha 5 Anos e
 morava com sua tia Lúcia na rua
 Felis com sua prima Nina com a sobrinha
 mais ou menos um dia sua tia brigou muito
 com ela e disse que não devia você e sua mãe
 aqui para tá ficando a menina chorando
 foi pro quarto e disse "que me dê" um
 dia de paz, de uma branca por tá quebrado um
 prato na cozinha ela se decidiu de fugir de
 casa no momento logo se arrependeu.
 De ter fugir de casa mãe.
 Logo um segundo quando alham para
 ter um voo linda ela um dia garotinha
 porque ela chorando a menina disse em
 fugir da casa da mãe e tia porque ela
 me mal-tratava a mãe disse ela pro tá
 e a menina foi chegando em casa todas
 estavam dormindo a mãe e a irmã
 saíram o elfo a partir de disse
 na na paráb quando foi encontrar uma
 sala da disse, que legal vou arrumar
 minhas coisas lá morar lá para
 sempre ficar



TEXTO 08: REESCRITA

A mehinha e a ELFA

Era uma vez uma zaratinha com o nome Lúcia
 ela tinha 10 Anos e morava com a sua tia
 Lúcia da Tinha uma Pitinha chamada
 Laura sua tia era muito Mãe com o
 Sobrinha mas com a Filha era muito
 boa mas um dia Lúcia quebrou um
 prato da louça sua tia brigou
 muito com ela a mehinha tem
 o aguentador mais foi fugir de
 casa ela foi para a Floresta
 ela ficou muito velha e sabia
 mas quando ela entrou viu que
 já tinha doído da Felicidade por
 não descobrir que ela era uma elfa
 mas a outra disse:

— entã, você deve estar com
 muito frio. amehinha entrou
 e disse:

— muito obrigada, disse
 Lúcia

— não mostra a casa
 aqui tem 2 quartos, 1 banheiro
 uma sala e uma cozinha

— que casa com fofoquinha
 a mehinha não sabia que era
 507 muito obrigada. e viveram felizes para sempre
 e a tia Lúcia ficou com a ideia de ser
 um prego de um prego

TEXTO 09: INICIAL




S	T	O	O	S	S	O
L	M	M	J	V	S	O

 Era uma vez um curibó chamado
 Bixidela que estava cirripotando
 para um baile mais não se
 tinha o sapatinho a casinha
 A o baile se era com a Pizé
 U pois se queria sapatinho
 e queria o pé para mais sapatinho
 mas se bixidela se deu tempo
 para se não trouxera uma boneca
 o sapatinho se queria do céu
 se foi com a Pizé e para o baile
 Mais bixidela não se deu
 se se deu e se o sapatinho
 para se porque se entregou
 a bixidela e fim.

ESCOLA E.E.F. DA ILHA SAMPAIN
 SÉCULO 4º ANO



TEXTO 09: REESCRITA



S I U U S S U
L M M J V S O

Cinderella e os sapatinhos

Cinderella e uma menina doce e muito boa. Ela
 cuidava da casa, do pai e da mãe. Mas
 não tinha mais Sapatinhos de couro.
 Para a festa de Papai, mãe e
 Eschalo, Papai era muito feliz. Uma
 hora há sapatinho de couro um Papatinho.
 Mas os sapatinhos não tinham bruxa
 e não tinham muito mais. Não há para
 Cinderella. Você sabe uma hora
 Para misturar o Sapatinho por um
 tempo, ele deu Papatinho para a
 bruxa. Mas a bruxa não era bruxa
 e ela era uma fada. Ela deu a
 fada o Papatinho para Cinderella
 e todos ficaram felizes para sempre.

Escrito: E.E.F. da Lina Sampaio
 Ploca: Valdeci
 Sala: 4º Ano



TEXTO 10: INICIAL

Português

Escritor: E.F.F. Dn. Lauro Sampaio

Série: 4ª Anos

Prof: Valdílen Gomes Moraes

? Chá Pedrinho Azul ?

? e a floresta mágica ?

Essa uma vez uma menina chamada Alexandra
ela tinha um chapéu que ganhou de seu vô que
estava azul, azul igual ao céu sua mãe disse para
ela levar uma cesta cheia de frutas vermelhas
para ela;

Mãe de ela disse a seguinte coisa:

- Minha filha querida existe uma floresta que
é mágica mais é lá... não vô mostrar.

disse a mãe.

Logo veio a curiosidade da sua floresta
chá pedrinho azul perguntou a mãe.

- Mãe como é essa floresta?

- Mãe que nunca foi nessa floresta
pôe mãe e falou:



- A floresta é toda moça com boné.

Então manivilla da foi andando e chegou
mas não tinha nada moça com laço e a filha.

- Mãe vi não é moça com boné?
Mãe não é moça.

Mãe procurou mas não achou, mas encontrou
um labo e o labo disse:

- O que você faz aqui em uma floresta em Paris?

Chapeuzinho azul a encontrou com o labo
ela disse:

- Eu estou procurando a casa da mãe vó. Onde está
onde é?

- Não. Como é o nome dele?

- É João!

- Não conheço mas vou te ajudar!

Procuraram e achou a casa dele. Abandonou
prende o medo de não a casa de encontrar
vermelha para ele e viveram felizes
para sempre.



..Fina End.

TEXTO 10: REESCRITA

♡ Chapeuzinho azul e a ♡

♡ floresta mágica ♡

Era uma vez uma menina chamada Alexandra ela tinha um chapéu azul que ganhou de seu avô, sua mãe disse para ela levar uma cesta de frutas vermelhas para ele:

A mãe disse a seguinte fala:

- Minha filha, existe uma floresta mágica, essa floresta é onde o seu vô mora.

Logo veio a curiosidade dessa floresta, Alexandra perguntou:

- Mãe é essa floresta?

- A mãe que nunca foi nessa floresta mentiu falando:

- Filha essa floresta é toda roxa com azul.

Então tão maravilhada, caminhou muito mais, mais muito, e até que ela chegou na floresta aí ela viu e falou:

- Mãe não era roxa e azul

Mãe ela procurou e não achou, até que ela achou um lobo aí o lobo perguntou:

- O que faz aqui em uma floresta a noite e roxinha? Uuuuuuhhh

Chapeuzinho assustada falou

- Aaaaah!! Lobo e eu só e estou procurando a casa do meu vô

Mãe a chapeuzinho cosineu, cosineu e ela sem querer e ela entrou na casa de um estranho que era o vô dela.

The End!! Fim!!

TEXTO 11: INICIAL

Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as Flores

Era uma vez um menino chamado Pinóquio ele era um fantoche muito travesso de madeira bruta.

E ele tinha uma amiga chamada Chapeuzinho Vermelho ela adorava flores.

Uma dia Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho foram para floresta para uma festa e encontraram o pai de Pinóquio Capim.

Chapeuzinho e Pinóquio não estavam procurando flores para a comemoração de seu pai.

Por alguns dias eles perseguiram as raposas para não mais rapidamente descobriam que eles não encontraram as flores elas descobriam porque eles não estavam procurando as flores porque as raposas estavam pedindo as flores elas estavam pagando.

Logo as flores Chapeuzinho ficou tão triste que chorou choro, choro, choro e choro por alguns dias chorou. - Chapeuzinho não precisava choro vamos pedir ajuda para sua mãe Chapeuzinho concordou ela falou para a mãe da sua mãe - Mãe não existe pode não ajudar a limpar a floresta. - Sim, minha netinha.

A mãe deu conselhos de pagar contagem com a mãe, fala para pensar, não ir mais e quando para Pinóquio fala para pensar. Pinóquio falou para dada pensar que vive pela parte.

- A floresta tá poluída

- A floresta tá poluída

Logo ninguém aguentou no Pinóquio mais depois Chapeuzinho decidiu chegar e disse que tudo que Pinóquio está dizendo é tudo verdade.



des depois todos os perigos ajudaram a Chapu-
gêmbre e Penóquia a limpar a floresta eles
limparam e as florestas começaram a crescer elas
colheram as flores para a aniversários da pai
de Penóquia e depois a floresta nunca mais
foi poluída.

TEXTO 11: REESCRITA

Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio e as Flores

Era uma vez um menino chamado Pinóquio de vez um menino muito mentiroso ele adorava mentir.

E ele tinha uma amiga chamada Chapeuzinho Vermelho ela adorava flores.

Um dia Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho foram para floresta para para flores para o aniversário do pai de Pinóquio Gepeta.

Chapeuzinho e Pinóquio não estavam encontrando flores para o aniversário do seu pai.

Por que hora diria eles precisavam de ajuda para ser mais rápido mas acabou que eles não encontraram as flores. Eles descobriram porque eles não estavam encontrando as flores porque as pessoas estavam pelando as flores. Eles estavam jogando lixo na floresta.

Chapeuzinho ficou tão triste que chorou choro, choro choro e Choro Pinóquio disse assim: - Chapeuzinho não precisa chorar vamos pedir ajuda para sua mãe. Chapeuzinho concordou eles foram lá na casa da sua mãe - Mãe você pode me ajudar a limpar a floresta. - Sim, minha netinha.

A mãe deu conselhos de pregar cartazes nas arvores e fala para pessoas como isso e errado para Pinóquio fala para as pessoas. Pinóquio falou para dada pessoa que veio pela frente.

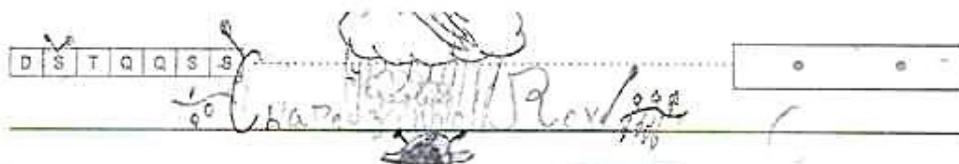
- A floresta tá poluída.

- A floresta tá poluída.

Mais ninguém acreditou em Pinóquio mais de repente Chapeuzinho Vermelho chegou e disse que tudo que Pinóquio está dizendo é tudo verdade. Depois todos

as pessoas ajudaram a Chapuzinho e Pinóquio
 a limpar a floresta eles limpavam as florestas para a
 amiguinha do pai de Pinóquio e depois da floresta
 esta limpa nunca mais foi poluída.

TEXTO 13: INICIAL



Éra uma vez, um menino que só usava roupa de
 se abanar. Foi assim, mas por ele só usar roupa e semp-
 re estar com um chapéu, veio a chamarão de: chapeuzi-
 nho vermelho. Um dia, sua mãe chamou e disse:

- leve estes doces para o lobo mal, pois sua mãe
 quer lembrá-lo no tempo futuro, afinal
 todos sabem que o lobo mal anda por lá desde
 que começou a criar espinhos, pois, logo que
 ele começou a marcar lá e passou muita fome todas
 as crianças que passam lá, são desanimadas
 porque que o lobo mal come as crianças lá, não
 sabe.

- mas, mãe, o lobo não vai mais perto!

- não de mais, pelo a estrada! - mas a mãe de
 chapeuzinho veio até a louca mãe e abdeca
 e vai pela janela fechada, enquanto ia cantava:
 - pelo campo fechado eu vou por os espinhos mas
 eles não me podem cortar vou pulgar e os espinhos
 vou ultrapassar. - mas do outro lado:-

- Sou o lobo ruim que por os crianças para
 fazer docinhos com elas. - Hahaha! - mas elas acena
 com se enfeitando e o lobo ficou.

- Oh! que uma garfinha foi no campo re-
 cebido!

- Ah! que doces para a mãe - das chapeuzinho
 veio e correu rapidamente mas o lobo correu atrás
 e chegou chapeuzinho e a levou para a
 sua mãe e ligou para a mãe e a mãe disse
 - Ah!

21 • •

D | S | T | Q | Q | S | S

que fazia tudo por sua netinha ele disse!
 -aé? então vou 100 gms de comida por mês!
 a vovó concordou e todos viveram felizes
 para sempre, mas Chupanzinho ficou tenuesmatizada
 e nunca mais discedo seu Mãe



TEXTO 13: REESCRITA

Chapeuzinho Roxo

Era uma vez uma menina que só usava roxo por que ela ia numa loja que só tinha roxo e assim ela se acostumou a usar apenas roxo. Ela se chamava Lara, mas por ela usar roxo e sempre estar com um chapéu roxo a chamavam de chapeuzinho roxo, um dia sua mãe já chamava e disse:

- leve estes doces roxos sem açúcar para sua vó mas lembre-se não vá pelo campo fechado, a fim de todos sabem que o lobo mal anda por lá desde que começou a comer espinhos, porco, lobo e tal e ele começou a morar lá e passa muita fome! todas as crianças que passam lá são desaparecidas! esqueceram que o lobo mal come as crianças às escondidas.

- mas, mãe é o único lugar mas perto!

- nada de mais, pela a estrada!

a mãe de chapeuzinho roxo entra e Lara não a obedece e vai pelo campo fechado enquanto ia cantando:

- pelo campo fechado eu vou por os espinhos vou atravessar, mas eles não vão me pegar então vou pular nos espinhos vou atravessar, mas de outro lado...

- Sou o lobo faminto que pega as crianças para fazer docinhos rechonchos, ha ha ha ha! mas eles acabaram se encontrando se encontrando e o lobo perguntou:

- Oh! o que uma gurezinha faz no campo fecho

hado?

-vov levou doces para a vovó - disse chapeuzinho roxo-

ela correu rapidamente mas o lobo correu atrás e pegou chapeuzinho roxo e a levou para a casa dele se ligou para a vovó e a vovó disse que fugia tudo por sua netinha ele disse:

-aé! então quero 100g de comida por mês!

a vovó concordou e todos viveram felizes para sempre. mas chapeuzinho ficou trancada e nunca mais desobedeceu sua mãe.