



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MARIA GERALDA DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO
EM PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM DIFERENTES FOCOS NARRATIVOS

Londrina

2021

MARIA GERALDA DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO
EM PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM DIFERENTES FOCOS NARRATIVOS

Trabalho de Conclusão Final submetida à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues

Londrina

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- 048 Oliveira, Maria Geralda.
A PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO EM PERSPECTIVA TEXTUAL
COM DIFERENTES FOCOS NARRATIVOS / Maria Geralda Oliveira. -
Londrina, 2021.
96 f.
- Orientador: Flávio Freire Rodrigues.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2021.
Inclui bibliografia.
1. ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - Tese. 2. PRODUÇÃO TEXTUAL - Tese.
3. RETEXTUALIZAÇÃO, CONTOS MARAVILHOSOS - Tese. 4. ALUNO-AUTOR -
Tese. I. Rodrigues, Flávio Freire. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

MARIA GERALDA DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DO CONTO MARAVILHOSO EM PERSPECTIVA TEXTUAL COM
DIFERENTES FOCOS NARRATIVOS**

Trabalho de Conclusão Final submetido à Banca de Dissertação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

Data da avaliação: 15 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Orientador: Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. ^a Dr^a Ana Lucia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de outubro de 2021.

DEDICATÓRIA

A Deus, toda honra e glória.

A Deus, pela vida e a concretização dos meus sonhos. Obrigada pela compreensão, tolerância, infinito amor, pela sua voz que não me permitiu desistir, principalmente por ter me dado uma família, amigos tão especiais e porque me sustenta em toda minha caminhada, enfim, obrigada por tudo.

A todos os meus familiares pelo apoio demonstrado para a conclusão deste mestrado.

Às minhas filhas pelo companheirismo e força para continuar os estudos.

Aos meus netos e netas por compreender os momentos de lazer quando me ausentei.

Ensinar é deixar um vestígio de si mesmo no desenvolvimento de outro. E certamente o mestrado é um baú onde você pode depositar seus tesouros mais preciosos.

Eugene P. Bertin

AGRADECIMENTOS

Ao orientador: Prof.^o Dr. Flávio Freire Rodrigues pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação.

Aos membros da banca examinadora:

À Prof.^a Dr.^a Ana Lucia de Campos Almeida

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida

Os integrantes da banca gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta defesa para conclusão de mais uma etapa no campo do ensino.

À Prof.^a Dr.^a Andréia Santana, agradeço pela atenção e pelo apoio.

Aos Professores do PROFLETRAS pelas leituras, revisões, discussões produtivas, dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

À Prof.^a Helena de Oliveira pela atenção dispensada e apoio com dedicação e respeito.

Agradeço aos mestrandos e participantes do PROFLETRAS pelo apoio em disciplinas e trabalhos realizados em conjunto, principalmente pela preocupação constante.

Agradeço aos meus amigos e amigas, obrigada pelo convívio, amizade e incentivo.

OLIVEIRA, Maria Geralda. A Produção do conto maravilhoso em perspectiva intertextual com diferentes focos narrativos. 2021. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2021.

RESUMO

Esta proposta de intervenção pedagógica na área de Língua Portuguesa consiste em uma metodologia de pesquisa-ação, na abordagem qualitativa e disponibiliza estudos que podem auxiliar no desenvolvimento do trabalho do docente na Educação, no Ensino Fundamental, nas práticas direcionadas às necessidades básicas do discente na reescrita de textos. A proposta tem como base o referencial teórico de Bakhtin (2003, 2010) e de alguns estudiosos: Bortoni-Ricardo (2008), Gancho (2004), Geraldi (2002, 2003, 2006, 2010), Gil (2010), Koch (2009), Koch e Marcuschi (1998 apud Koch, 2008), Jolles (1976), Minayo (2004), Tauveron (2014), outros e também referências de documentos oficiais, com destaque o CREPCurrículo da Rede Estadual Paranaense (2020), Referencial Curricular do Paraná. O objetivo geral da proposta é desenvolver uma metodologia com possibilidades de aprimoramento na escrita, envolvendo a análise do conto maravilhoso. Destacam-se na pauta a retextualização/revisão na produção textual. Propõe-se a reescrita do texto-base em primeira pessoa do discurso, com o uso de atividades que auxiliam na formação do aluno-autor, possibilitando-lhe reinventar seu próprio texto, criar novas ações à atuação dos personagens envolvidos e compartilhar suas ideias com os demais discentes da sala. A execução da proposta tem como apoio pedagógico o estudo de obras e suas versões.

Palavras-chave: ensino de língua materna, produção textual, retextualização, contos maravilhosos, aluno-autor.

OLIVEIRA, Maria Geralda. The Production of the wonderful story in an intertextual perspective with different narrative focuses. 2021. 100 p. Dissertation (Professional Master in Letters) - State University of Londrina, Londrina/PR, 2021.

ABSTRACT

This pedagogical intervention proposal in the Portuguese Language area consists of an action-research methodology, with a qualitative approach and provides studies that can help in the development of the teacher's work in Education, in Elementary School, in practices aimed at the basic needs of the student in text rewriting. The proposal is based on the theoretical framework of Bakhtin (2003, 2010) and some scholars: Bortoni-Ricardo (2008), Gancho (2004), Geraldi (2002, 2003, 2006, 2010), Gil (2010), Koch (2009), Koch and Marcuschi (1998 apud Koch, 2008), Jolles (1976), Minayo (2004), Tauveron (2014), others and also references to official documents, especially the CREP- Curriculum of the Paraná State Network (2020) , Curricular Reference of Paraná. The general objective of the proposal is to develop a methodology with possibilities for improvement in writing, involving the analysis of the marvelous story. The retextualization/revision in textual production stands out on the agenda. It is proposed to rewrite the basic text in the first person of the speech, with the use of activities that help in the formation of the student-author, enabling them to reinvent their own text, create new actions for the performance of the characters involved and share their ideas with the other students in the room. The execution of the proposal has as pedagogical support the study of works and their versions.

Keywords: mother tongue teaching, text production, Retextualization, wonderful stories, student-author.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEE Conselho Estadual de Educação

CREP Currículo da Rede Estadual Paranaense

DCEs Diretrizes Curriculares Estaduais

DCE: LP Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

DEB Departamento de Educação Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

NRE Núcleo Regional de Educação

PCN Parâmetro Curricular Nacional

PEE Plano Estadual de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PTD Plano de Trabalho Docente

SEED Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	67
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 - Documentos Oficiais.....	14
1.1.1 - Parâmetros Curriculares Nacionais	14
1.1.2 - Diretrizes Curriculares Estaduais	20
1.1.3 - Base Nacional Comum Curricular. (BNCC).....	24
1.1.4 - Referencial Curricular do Paraná	25
1.1.5 - Currículo da Rede Estadual Paranaense. (CREP)	25
1.2 - A Linguagem: Interação por meio da língua escrita	27
1.3 - A Prática Discursiva.....	29
1.4 - Retextualização / Revisão	29
1.5 - Produção textual	32
1.6 - Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais.....	39
1.7 - Contos Maravilhosos.....	42
1.8 - Morfologia dos Contos Maravilhosos	45
1.9 - Elementos dos Contos Maravilhosos	48
1.10 - Aluno-Autor e o Processo Criativo	50
1.11 - O Narrador do Conto Maravilhoso (Foco Narrativo: Primeira e Terceira Pessoas)	54
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	59
2.1 - Desenvolvimento da Proposta de Atividades: Enfoque nos Contos Maravilhosos	63
2.2 - Ficha de auto avaliação da produção textual.....	67
CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS, DISCUSSÃO DA VALIDADE E CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS.....	74

INTRODUÇÃO

A presente proposta “ A Produção do conto maravilhoso em perspectiva intertextual com diferentes focos” enfatiza a retextualização como uma das alternativas que o docente pode utilizar para desenvolver seu trabalho, porque tem relevância, pois a ação de escrever é um requisito essencial que pode ajudar o discente em situações objetivas, redigir textos, documentos e também a conquistar cargos em empresas que exigem a escrita formal. São inúmeras as situações de comunicação que o indivíduo enfrenta e também os avanços no ensino exigem a interação social por intermédio da escrita. Portanto a justificativa deste trabalho se pautava na necessidade de auxiliar o discente no desenvolvimento de suas reescritas por intermédio de algumas estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver a habilidade de escrita, principalmente do público alvo do 7º ano do fundamental (II). Para orientação dos discentes em dificuldades no desenvolvimento da produção textual, pensamos na presente proposta entre outras, que podem auxiliá-los no aperfeiçoamento de seus registros. Retextualizar é uma probabilidade que encontramos para ensiná-los a produzir textos. Segundo Marcuschi (2010 p. 48) “retextualização é uma atividade de reformulação textual rotineira e automatizada, porque o falante da língua sequer se dá conta de que está redizendo o dizer do outro”. O autor afirma que essa prática envolve o "processo de transformação textual", ou seja, a possibilidade de produzir um novo texto com a análise do texto-base, uma atividade que promove alteração e se efetiva por diversas estratégias, como mudanças de tópicos discursivos que alterados inserem conhecimentos novos. Assim oportuniza-se o aluno-autor. Segundo Tauveron, "é possível estabelecer nas séries iniciais as condições para desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e que podem escrever textos literários.” Nas palavras da autora:

Nós chamamos, então, aqui “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do “escritor”, que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor) (TAUVERON, 2014, p. 89).

A autora esclarece que não se atém ao valor dos textos produzidos pelos discentes, pois não considera papel da escola reconhecer as produções dos discentes segundo os critérios do sistema literário, nem formar escritores profissionais, mas criar condições para o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos para que eles possam assumir o papel de aluno-autor. A proposta da autora visa dar-lhe condições para que possa

desenvolver as suas habilidades criativas, que possa assumir os projetos de escrita e construir uma relação estética com os leitores, seus companheiros de classe.

Segundo Tauveron:

Somente se ele souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela a qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe (TAUVERON, 2014, p. 90).

O discente ao ser incentivado a explorar suas potencialidades na escrita pode desenvolver seu próprio trabalho centrado em seus conhecimentos e pesquisas. Nesta perspectiva propomos que ao término da retextualização o discente realize a revisão e a reescrita para tentar resolver os problemas textuais. Em atuação na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio desde 1975 enfrento desafios, tento encontrar estratégias à superação de dificuldades encontradas pelo discente com a reescrita e então penso que pode ser considerável o estudo envolvendo a retextualização dos contos maravilhosos, com o envolvimento do discente, do trabalho do docente, da orientação de documentos oficiais e de teorias que fundamentam o projeto de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, em busca de criatividade propomos algumas alternativas de ensino com atividades de análise do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho, suas versões e a prática da produção textual, pensamos que as atividades podem incentivar a discussão e atender às necessidades do discente. Para facilitar o desenvolvimento do texto disponibilizamos uma ficha de autoavaliação indicando os critérios que são propostos para a realização da primeira correção do próprio texto. O desenvolvimento deste trabalho envolve bases referenciais do teórico Bakhtin (2003, 2010) e de outros estudiosos: Bortoni-Ricardo (2008), Jolles (1976), Geraldi (2002, 2003, 2006, 2010), Gil (2010), Koch / Marcuschi (2010), Minayo (2001, 2004), Tauveron (2014), documentos oficiais, e orientações pedagógicas necessárias à retextualização, pois segundo Marcuschi (2010):

Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p. 47)

Para o andamento da proposta são necessários os livros Chapeuzinho Vermelho e suas versões e outros materiais de apoio referentes ao assunto em sala de aula e

biblioteca. O propósito metodológico é despertar o interesse do discente para que ele possa desenvolver a produção textual. O discente ao compreender a construção do texto base, o sentido explícito e o implícito realiza a retextualização do conto maravilhoso em estudo com coerência. A intervenção pedagógica contempla a didática utilizada e mostra uma metodologia com algumas possibilidades para o aperfeiçoamento da escrita e que pode transformar a conduta do aluno/autor como interlocutor ativo. No desenvolvimento das atividades, o discente analisa o texto-base para estimular a criatividade. Portanto, o trabalho indica algumas estratégias de escrita usando a imaginação e por intermédio das mesmas ele pode tentar modificar o texto, criando novas ações à atuação dos personagens envolvidos no conto maravilhoso analisado e pode criar um final diferente da história original.

A aplicação da proposta pedagógica envolve vinte aulas em classe e extraclasse. Segue orientações dos seguintes documentos oficiais: Base Comum Curricular (BNCC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o (CREP) Currículo da Rede Estadual Paranaense que desde o ano 2020, complementa o referencial curricular único com objetivo de estabelecer o direito de aprendizagem ao discente do estado do Paraná numa única perspectiva de garantir as condições necessárias para que a aprendizagem se efetive. Portanto, na Educação Básica (Ensino Fundamental II) os docentes da rede estadual devem ministrar aulas em concordância com os currículos referentes ao ano 2021, em cada ano de estudo e proporcionar aos estudantes momentos para escrever os contos e outros gêneros discursivos.

A proposta atende às exigências do Conselho de Ética, não apresenta nenhum tipo de risco, respeita os direitos da Criança e do Adolescente, no entanto caso ocorra algum desconforto decorrente da intervenção, o participante é amparado pela lei vigente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990, principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, preserva a vida, saúde, alimentação, educação, o direito ao esporte, lazer, à profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Atende ao artigo 18 que consta em ECA: “É dever de todos ter o zelo pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano e violento”.

A proposta pedagógica norteadora deste trabalho de pesquisa envolve a análise de atividades produzidas pelos discentes, numa perspectiva dialógica, reflexiva de interação entre os participantes. Os procedimentos metodológicos deste projeto de intervenção pedagógica seguem a abordagem da pesquisa-ação de Bortoni-Ricardo (2008),

Gil (2010), Minayo (2004, p. 101) e Thiollent (2008). O objetivo geral é desenvolver uma metodologia com possibilidades de aprimoramento na escrita, envolvendo a análise do conto maravilhoso e os objetivos específicos são propostos para desenvolver no discente o potencial criativo para a reescrita textual, despertar no discente o interesse pela retextualização.

A presente dissertação é organizada da seguinte maneira: No primeiro capítulo são apresentados os fundamentos teóricos bem como a análise dos Documentos Oficiais que norteiam a Educação Nacional, a linguagem oral, escrita, reescrita e seus desdobramentos segundo teorias e alguns estudos. No segundo capítulo consta a metodologia: princípios metodológicos da pesquisa-ação, a descrição da proposta, do público alvo e o desenvolvimento de atividades com enfoque no conto maravilhoso e suas versões. No terceiro capítulo: considerações finais. Em seguida, apresentam-se as referências e anexos. Faz parte também desta dissertação um caderno pedagógico com orientações ao docente e atividades de leitura e escrita para os discentes.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Documentos oficiais

1.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os documentos que norteiam a Educação brasileira constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais em que são discutidas as práticas sociais e ações pedagógicas, que visam promover novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa, foram elaborados para nortear e orientar os docentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As orientações do PCN apontam para o estudo da linguagem como instrumento de interação mediadora e constitutiva das estruturas sociais, para a percepção das diferenças dialetais enfatizando a estratégia de ensino-aprendizagem através do uso de diversos textos e considerando o conhecimento prévio do discente, para adoção das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, ou seja, compreensão da língua, em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina.

As atividades de produção textual, ao serem desenvolvidas, têm como base de informação (p. 53) a leitura, que pode possibilitar e dar condições para formar escritores eficientes, alguém que planeja o discurso e os textos para atingir o interesse do leitor, sem

desconsiderar as características específicas do gênero. Na abordagem sócio-interacionista de Koch e Elias (2014), a leitura:

É uma atividade que leva em conta as experiências e a compreensão do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o estudo do código linguístico, porque o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser codificado por um receptor passivo. (KOCH & ELIAS, 2014, p. 11).

A leitura auxilia a aprendizagem do aluno no uso da língua escrita padrão para dominar a competência de compreensão textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida, como no acesso à cultura e à participação plena no mundo letrado. No PCN mostra que o “estudo com a produção textual que o docente realiza com o discente deve ter como finalidade formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47).

Segundo o documento, a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço que homens em momentos diferentes, lugares e contextos se apropriam dos seus conhecimentos por intermédio da ação em situações de uso de fato. Assim, o homem utiliza a língua tanto oral quanto escrita dentro da situação comunicativa, com condições e finalidades específicas, produz discurso que significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Segundo o documento:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 53).

O processo cognitivo na compreensão da leitura e na produção escrita pode ocorrer simultaneamente na escola. No desenvolvimento do processo da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca porque quanto mais se lê melhor se escreve, o conhecimento que o discente adquire com leitura ajuda-o, assim, pode levá-lo a ter a pretensão de escrever como um escritor. A escrita é uma atividade que atrai a atenção da criança desde muito cedo. O PCN de Língua Portuguesa ressalta a articulação entre leitura e produção textual para inserir o discente nos diversos grupos sociais e considera que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25).

O documento aponta diversas possibilidades de práticas e enfatiza que o ensino da língua deve ser vinculado à interação, ao contexto de funcionamento da língua, e nos diversos gêneros em que a língua se organiza. Na proposta de intervenção pedagógica destacamos as atividades da produção textual, a análise do texto, a identificação do gênero, dos elementos implícitos nos textos e dos estudos prévios do aluno com relação ao assunto.

Tratar do conhecimento prévio do discente, conforme as orientações nos documentos de Língua Portuguesa, para “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa compreender também os elementos implícitos” (BRASIL, 1998, p. 41), capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (p. 70). Ou seja, um leitor experiente consegue ser atuante, percebe o sentido do texto, relaciona-o com outros textos já lidos, sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um mesmo texto, pois pode considerar a construção dos significados e também a sua associação. As orientações dos documentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o:

Estudo da escrita nos últimos vinte anos provoca uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Sabendo que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: Compreender o sistema da escrita da língua pelos os aspectos notacionais, e a estrutura da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos, que é possível produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir: que o domínio da linguagem escrita adquire muito mais pelo uso da leitura do que pela própria escrita; que é difícil aprender a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita, e a escrita não é exatamente como se pronuncia na fala. (BRASIL, LÍNGUA PORTUGUESA, 1998 p. 66).

A respeito desta questão referindo a escrita, a principal implicação tem como indicação não escrever com foco apenas na codificação de sons e letras, é necessário oferecer ao discente, inúmeras oportunidades para aprender a escrever, disponibilizar as questões centrais da produção textual, considerar o que pretende dizer e a quem a produção

textual se destina. É relevante usar atividades que o discente compreenda, para que a eficácia da escrita se caracterize na intenção de escrever o que quer dizer e conforme o interlocutor consiga analisar a mensagem que está inserida no contexto.

Segundo o PCN (1997, p. 47), as atividades com “produção textual têm como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Apontam que para compreensão da linguagem é relevante a evolução da prática da escuta para construir os sentidos do texto, valorizar os conhecimentos, o diálogo com outros textos, a produção textual e análise linguística. O PCN (1998) propõe aos docentes de Língua Portuguesa a utilização dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem, sabendo que a escrita é o produto da interação social e pode proporcionar ao aluno troca de conhecimentos. Os gêneros textuais desenvolvem diferentes habilidades comunicativas com a articulação entre texto e contexto e suas implicações sociais. Segundo as orientações do PCN:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. Por isso é dever do professor de língua portuguesa trabalhar a produção textual mais próxima possível da realidade dos alunos a fim de que na produção textual a percepção de possíveis vícios seja apontada e que os alunos se identifiquem com aquela situação, tornando o ensino do português mais harmônico e menos voltado para regras a serem seguidas. Assim, são as escritas que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo do conhecimento que circula socialmente, orientar a análise linguística e as produções textuais. (BRASIL- Língua Portuguesa, 1998, p.30).

O estudo pode viabilizar o acesso do discente ao universo dos textos que circulam socialmente. As orientações que estão no documento citam as possibilidades da interação do discente que assume uma posição, questiona os acontecimentos da sociedade e atua com o mundo social. Sendo assim é necessário que o discente, na realização da produção textual, tenha conhecimento do gênero discursivo, do contexto, consiga identificar na leitura prévia as pistas ou as referências construídas pelo autor, compreenda a realidade por ele constituída ou aspectos a ela pertencentes. Em concordância com o PCN da Língua Portuguesa, no âmbito escolar se apresentam as possibilidades do contato do discente com a escrita por intermédio do docente, das leituras de textos, da realização da produção textual e

análise linguística. Segundo o documento já citado, a produção textual pode ser usada como recurso para trabalhar a língua:

O discente pode desenvolver a competência de escrever e ler e também o senso crítico. Para isso são sugeridas algumas situações fundamentais de produção de textos, como; projetos de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reestruturar, produção com apoio e outras situações de criação. São propostas atividades de reflexão sobre a língua, a saber: revisão de textos, análise linguística, etc. (BRASIL, 1998, p. 48).

O projeto político pedagógico do estabelecimento de ensino deve contemplar a produção textual e a reestruturação de textos, sob uma perspectiva que favoreça a interação no mundo social e possa instrumentalizar o discente no domínio da modalidade escrita da língua e nos aspectos fundamentais da prática da escrita. Os PCNs apontam que a linguagem é um instrumento de interação social, portanto, é relevante ensinar adotando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística para atender as necessidades de aprendizagem do discente na construção do seu conhecimento. De acordo com Bakhtin, o caráter dialógico da linguagem impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. O teórico explica o dialogismo como o mecanismo de interação textual muito comum na polifonia, processo no qual um texto revela a existência de outras obras em seu interior, as quais lhe causam inspiração. Ao usar o processo de dialogismo acreditamos que o discente vai ser o autor de seu próprio texto, visto que a linguagem não é apenas a decodificação de símbolos, mas uma rede de significação do que se lê com outros conhecimentos acumulados para facilitar a realização da produção textual. É possível compreender que dialogando com outros documentos os Parâmetros Curriculares Nacionais informam: “a linguagem é um instrumento de ação individual orientada para uma finalidade específica” (BRASIL, 1998, p. 33), e:

Utiliza-se da linguagem na escuta para produção de textos orais e da leitura para produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais e aos diferentes propósitos comunicativos, expressivos, considerando as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 33).

A leitura envolve o processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva pensamos que pode atender a múltiplas demandas sociais e diferentes propósitos comunicativos, pois:

Aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível

saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1998, p.48)

Segundo o documento, aprender a escrever envolve dois processos: 1. Compreender o sistema de escrita, ou seja, a grafia nos aspectos notacionais. 2. O funcionamento da linguagem escrita no aspecto discursivo. Portanto, para saber produzir textos é essencial a leitura de textos, porque a escrita não é reproduzida pela fala. O PCN dos Anos Finais (Brasil, 1998) reiteram que no processo de produção textual, “quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor” (BRASIL, 1998, p.51). No documento a proposta para produzir texto envolve o desenvolvimento de quatro práticas: leitura e interpretação de textos (orais), produção de textos (orais e escritos) e análise linguística. Cabe ao professor direcionar o discente para descobrir os aspectos ligados à temática para mostrar seus conhecimentos.

Segundo o PCN, as atividades com produção de textos têm como finalidade formar autores competentes, capazes de produzir de forma eficaz. Um autor competente é alguém que planeja o discurso, que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto e sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões para defender seus argumentos. Conforme o documento de Língua Portuguesa:

A língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação expressa e defende seus pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo e produz o conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 23).

Essas atribuições podem ser garantidas e para tanto o documento citado sugere que as práticas de linguagem usando as produções de textos e reflexão sobre a língua sejam organizadas em torno das práticas metodológicas baseadas no eixo USO REFLEXÃO – AÇÃO, o que significa analisar os produtos obtidos no processo como o próprio processo. Nos estudos deste documento entendemos que a partir de nossa prática pedagógica, para realização das atividades de produção, é essencial formar um bom leitor. Portanto, cabe ao docente incentivar o discente a obter mais conhecimentos para desenvolver a capacidade linguística, discursiva, produzir o discurso, compreender o enunciado e interagir.

1.1.2. Diretrizes Curriculares Estaduais

As DCE - LP/2005-EF têm a primeira versão direcionada aos docentes no ano de 2004, em caráter de versão preliminar, sob o título “Diretrizes Curriculares da rede de Educação Básica do Estado do Paraná”, material de estudo da Semana Pedagógica para ser utilizado no início do ano letivo de 2005. O currículo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. A SEED propõe um modelo de construção conjunta, e os professores são convidados a participar da elaboração do documento para nortear o ensino público do Estado do Paraná. Segundo o documento, sua criação objetiva nortear a prática docente em sua disciplina.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná tratam a leitura como uma das principais formas de garantia para que as pessoas possam exercer os direitos e atuem na sociedade, livres de discriminações. De acordo com a proposta didática das DCE de Língua Portuguesa:

É tarefa da escola, possibilitar que os seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. (PARANÁ, 2008, p. 48)

A leitura pode propiciar o contato do discente com textos de vários gêneros para desenvolver a habilidade de produção textual, numa proposta de integração social com diferentes linguagens e esferas sociais. Segundo o documento, o docente pode elaborar, organizar e propor atividades de produção textual conforme as necessidades do discente, e adequar o gênero textual ao ensino-aprendizagem da turma. Segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa:

No processo de ensino-aprendizagem, é relevante esclarecer que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se têm de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação do docente referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno o estudo de produção textual oral e escrita, a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 55).

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino fundamental evidenciam que o discente deve ter oportunidade de vivenciar diferentes atividades

envolvendo linguagens, reflexão e expressão e de realizar atividades para desenvolver a capacidade de compreensão e exprimir o mundo interior e exterior, porque o aperfeiçoamento da língua possibilita plena participação na sociedade, deste modo, as práticas de produção textual devem permitir ao discente novas habilidades linguísticas, associadas ao padrão da escrita, considerar a compreensão ativa, interlocução efetiva, utilização apropriada às situações e propósitos definidos à socialização do saber. Os debates das Diretrizes Curriculares visam à socialização do conhecimento, enquanto o intuito da instituição escolar é priorizar as práticas sociais de produção do texto e compreensão do contexto. As Diretrizes (2008) visam ao ensino com base nos gêneros discursivos, considerando a interação verbal, priorizando os conhecimentos argumentativos para interagir na sociedade. O ensino deve ter como pauta as atividades comunicativas e o docente deve direcionar as orientações referentes à produção textual conforme a realidade do discente.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p. 50) apontam que o docente que ministra a disciplina de Língua Portuguesa precisa propiciar aos discentes estudos de textos das diferentes esferas sociais. É dever do docente, enquanto mediador, promover o estudo de diversos gêneros textuais, a exploração da temática preferida pelo discente no momento da produção textual, enriquecer o cotidiano escolar e oportunizar-lhe que se torne cidadão crítico, produtivo e transformador da realidade social. As Diretrizes Curriculares da Educação Básicas do Estado do Paraná – DCE – afirmam que:

A escrita é um ato dialógico, interlocutivo, que envolve as esferas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas, de determinado momento. Ao ler e escrever, o indivíduo busca em suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constitui (PARANÁ, 2008, p.56)

A produção textual envolve a própria história do indivíduo no desenvolvimento da aprendizagem, então, a prática da escrita aprimora o conhecimento. Segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais/ Parecer: CNE/CEB nº 23/2008, referindo-se aos estudos do aluno do 7º ano, quanto à escrita orienta que: o docente pode considerar na observação das práticas de produção textual de diferentes gêneros os conhecimentos prévios do discente; formular questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; encaminhar discussões e reflexões sobre o tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade, estimular a ampliação da escrita sobre o tema e o gênero proposto e contribuir na formação do conhecimento.

Segundo as Diretrizes Curriculares Pr. - Língua Portuguesa (2008, p.64)

As práticas discursivas possibilitam que o discente modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade. Isso significa a compreensão crítica, pelos alunos das cristalizações de verdade na língua: o rótulo de erro atribuído às variantes que diferem da norma padrão e da excessiva formatação em detrimento da própria originalidade e da irracionalidade atribuída aos discursos, dependendo do local de onde são enunciados e, da mesma forma, do atributo dado de verdade aos discursos que emanam dos locais de poderes políticos, econômicos ou acadêmicos. Entender criticamente essas cristalizações possibilita ao educando a compreensão do configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instâncias das relações humanas. (PARANÁ, 2008, p.64)

Em razão disso, entre os variados gêneros textuais, optamos por trabalhar com o gênero textual conto, visto que este contribui para despertar o interesse do discente pela escrita. A produção do conto, segundo as DCEs (2008, p. 74), viabiliza as expectativas do sujeito ativo no processo da prática discursiva, tendo voz em seu contexto. O estudo do conto pode proporcionar momentos de debates sobre a obra lida e possibilitar ao aluno/autor a ampliação do seu horizonte de expectativa. Neste enfoque, o docente pode estimular o discente a desenvolver pesquisas para ter argumentos e participar de discussões que podem transformar a sua visão de mundo. Nesta perspectiva, conhecer por intermédio das práticas discursivas, possibilita que modifique, aprimore, reelabore suas atitudes.

As DCEs tratam do aprimoramento da leitura, produção textual (reprodução, transcrição), análise linguística e oralidade dos gêneros. As orientações das DCEs reiteram que na realização da produção textual, “é preciso o envolvimento do discente com os textos e que assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p.56), portanto, pode ser mais complexo porque, sendo o autor do próprio texto, o discente precisa ter conhecimento do conteúdo, saber o que dizer, e como dizer para alcançar a compreensão do leitor. O documento em questão apresenta alguns pontos sobre o processo de escrita e sugere que o discente imite os autores e gradativamente adquira seu estilo próprio na sua produção textual. Bakhtin (2010) propõe nas teorias dos gêneros do discurso que: “[...] para ensinar a produzir textos o docente deve permitir que o discente possa construir os padrões da escrita, apropriando das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem e reproduzem”. (p.56).

Segundo Bakhtin, o emprego da língua se faz pelo uso do enunciado “unidade real da comunicação discursiva” (2003, p. 269), ou seja, a língua funciona com

intermediação do enunciador que fala ou escreve, portanto é relevante compreender a situação comunicativa, os aspectos sociais e os recursos discursivos. Então, propomos que o docente valorize os conhecimentos prévios, para que o discente possa de forma gradativa compreender a multiplicidade das significações do sentido das palavras no contexto e produzir o próprio texto. A aplicação deste procedimento para a escrita usando os gêneros indica que “o olhar do educador para o texto do discente precisa deslocar-se da correção para a interpretação; levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o discente já consegue manobrar” (BRASIL, 1998, p. 77).

Segundo as DCNs, há a indicação de que para a reescrita deve se observar como se apresenta a produção textual para refazer buscando fundamento na adequação do texto e nas exigências circunstanciais de sua produção (p.70) permitindo ao discente ou ao grupo compreender que “o refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo considerando a intenção e as circunstâncias” (p.70) de melhorar a produção escrita. Compreendemos a necessidade de avançar para além da correção gramatical e observar nos textos as marcas de sua condição inicial de produção.

As orientações do documento salientam que para reescrever é necessário considerar o gênero trabalhado na produção textual, pois é no momento da reescrita que esses aspectos linguísticos vão possibilitar a reflexão do aluno/autor, ampliando, substituindo palavras, reorganizando parágrafos, enfim, adequando a produção à proposta. Consta nas DCEs Paranaense (2008, p.80) que o docente pode incluir a revisão, a reestruturação ou a refacção, a análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no meio cultural. Segundo as DCEs de Português, na escrita:

É preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final. O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos. (PARANÁ, 2008, p.82)

É relevante que o docente verifique as circunstâncias de produção e o resultado da ação referente ao texto, relacionando-o de forma adequada à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem atende os requisitos exigidos, argumentos consistentes, coesão, coerência textual, paragrafação, objetivos propostos, relação entre partes do texto e incentive a refacção textual e a auto avaliação do discente.

1.1.3. Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento que define as aprendizagens comuns essencialmente desenvolvidas para atingir os discentes no decorrer do curso (BRASIL, p. 7, 2017). Foi criado para nortear a educação básica. Objetiva unificar, superar as diretrizes educacionais e nortear a qualificação da educação brasileira. Os docentes orientam os discentes no que devem saber para resolverem demandas da vida cotidiana, exercer a cidadania, assegurar a aprendizagem e a educação de acolhimento inclusiva.

A escrita com base nas análises dos conceitos explícitos e implícitos na BNCC está com foco na interação (Koch e Elias, 2009). Os conceitos indicam que a escrita envolve aspectos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 31). Assim, a sua definição está associada a uma concepção de linguagem, texto e sujeito. A escrita abrange três concepções, as quais têm como foco a língua, o escritor ou a interação. Nesse aspecto pensamos que a análise linguística envolve o estudo da linguagem utilizado no contexto da proposta com o conto maravilhoso e o uso de estratégias de leitura, de produção de textos (orais e escritos), conhecimentos ortográficos e sintáticos.

Em relação aos gêneros discursivos, a BNCC enfatiza que determinadas áreas de estudos nas redes de ensino envolvem:

As práticas de linguagem contemporânea, novos gêneros textuais, produção textual conforme suas especificidades e as diferentes complexidades linguísticas, tanto de ordem estrutural quanto de linguagem e devem envolver também as práticas de reflexão permitindo aos discentes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens e produção textual em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 69).

Segundo a BNCC, o ensino da linguagem tem seu foco voltado para o avanço nas habilidades de identificação de gêneros textuais que são compreendidas como competências específicas no ensino-aprendizagem e nesse sentido o docente pode orientar o discente na execução de atividades de produção textual. A BNCC apresenta como uma orientação norteadora para o desenvolvimento da produção textual a prática social; referências aos usos efetivos da língua e ao aluno com um sujeito ativo. A retextualização pode ser usada como intervenção pedagógica e possibilitar a aprendizagem dando mais condições ao discente para superar as dificuldades e desenvolver as capacidades cognitivas.

1.1.4. Referencial Curricular do Paraná

O Referencial Curricular do Paraná define os direitos de aprendizagens para o discente, revê e reorganiza os currículos educacionais. Conforme o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 10) todo cidadão tem direito à educação no exercício pleno dos direitos humanos e na valorização da experiência extraescolar; igualdade e imparcialidade que assegura os direitos de acesso, inclusão, permanência e qualidade no processo de ensino-aprendizagem; Superação das desigualdades no âmbito escolar; Formação Integral para o desenvolvimento humano; Valorização da diversidade, singularidade e pluralidade; Transição entre as fases do desenvolvimento do conhecimento; Educação Inclusiva, acessibilidade, atividades pedagógicas específicas e promoção. O Referencial Curricular do Paraná da disciplina em questão reitera o dever da escola em dar condições para que o discente reflita sobre os conhecimentos construídos ao longo de seus estudos e possa agir sobre os mesmos, conforme demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. E aproprie-se da escrita, reconheça-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilize-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. Portanto, a instituição escolar precisa, mediante as necessidades, reorganizar o trabalho educativo e aplicar avaliação formativa.

1.1.5. Currículo da Rede Estadual Paranaense

O CREP é uma complementação do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, traz conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano referente ao Ensino Fundamental, apresenta sugestões de

distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres do ano. A organização disposta no CREP também traz uma coluna com códigos específicos aos objetivos do Referencial Curricular do Paraná. Esses códigos específicos foram criados para apoiar o docente ao organizar seus planos de trabalho, registro no RCO e contribuem para organização sequencial. Além disso, os livros do PNLD apresentam as indicações com os códigos da BNCC, portanto, é fácil associar os assuntos aos objetivos pretendidos. Os códigos facilitam a integração entre os documentos curriculares de diferentes localidades. Essa organização visa a fortalecer o apoio didático do ensino-aprendizagem, traz a relação dos conteúdos e dos objetivos para o desempenho do aluno nas atividades, assim consolida o trabalho na rede estadual de ensino. Os conteúdos expressam as atividades orais e escritas que o discente pode apropriar-se para prosseguir no seu percurso escolar. Decorrentes dos organizadores curriculares os conteúdos chegam à especificidade da aula e facilitam as escolhas metodológicas do docente e as práticas contínuas de avaliação.

Cabe lembrar que, ao planejar as atividades, o docente pode ter clareza do conteúdo sugerido e adequá-lo às necessidades existentes à aprendizagem. A metodologia, a abordagem, as premissas utilizadas pelo docente e as estratégias são essenciais para a garantia das aprendizagens pretendidas. Também se ressalta que as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares necessárias para atender diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses. Sendo assim essas particularidades podem ser seguidas e respeitadas sem prejuízo para o ensino-aprendizagem do discente. Segundo seus organizadores as atividades necessitam contemplar o estudo com os gêneros textuais escolhidos conforme estilo de linguagem adequada à situação comunicativa:

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequada à situação comunicativa, ao (s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdo discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (Paraná, 2018, p.534)

As orientações das atividades de produção textual, segundo o CREP, são organizadas como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e são utilizadas para ampliar as possibilidades à cultura letrada, construção dos conhecimentos que envolvem o posicionamento do interlocutor, o gênero do discurso e as possibilidades de fazer uso da linguagem em diferentes situações com finalidade específica para alcançar a compreensão de interesses mútuos e manter a discussão.

1.2. A Linguagem: Interação por meio da língua escrita

A linguagem está em constante evolução e as variedades linguísticas se diferenciam da norma-padrão dependendo do contexto social, da região e do momento histórico. A linguagem é um instrumento de interação e a norma culta é uma possibilidade de uso mais valorizada na escrita formal, ela é tão relevante quanto as variações linguísticas. As variedades linguísticas possibilitam diversas alternativas na prática da produção e na interação social. A linguagem é um aspecto importante na comunicação.

Segundo Geraldi (2006):

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento cultural de todo e qualquer homem; de que ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confronto de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. [...] E o lugar privilegiado [...] é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. (2006, p.7).

A linguagem é um meio de apropriação do conhecimento, interação social, permite compreender o mundo e nele agir; e nas instituições de ensino o docente prepara atividades de linguagem para o discente realizar, analisar algumas questões e interagir: Segundo Geraldi (2006) entender “[...] a interação verbal como lugar de produção da linguagem, significa que a língua não está pronta, mas que o diálogo se constrói e reconstrói na medida em que as pessoas interagem através de suas palavras e ideologias.” Assim, seu conhecimento de mundo resultará no processo interlocutivo na atividade de linguagem. Geraldi reforça a importância da linguagem no processo de interação:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. (GERALDI, 2003, p.97)

Compreendemos que a linguagem produz sentidos, atua na prática da comunicação social para obtenção do entendimento, da troca de ideias e da realização de determinada situação de interatividade entre os sujeitos do discurso. O discente, ao perceber

que o estudo da linguagem é relevante, pode ativar suas expectativas e ampliar seus conhecimentos para manter e a sua interação no meio social. Para Bakhtin:

A palavra é considerada como um signo social que funciona como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico nos processos de compreensão dos fenômenos ideológicos como um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano, não podem operar sem participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN 2010, p. 38).

O autor frisa que o sujeito se estabelece na interação verbal, assimila vozes e faz da palavra do outro a sua. Compreendemos que no processo de comunicação o discente se efetiva no discurso inserido no enunciado e a linguagem utilizada deve ser adequada ao nível do interlocutor para acontecer a interação. Nas palavras do autor [...] a palavra tem duas faces, um lado da ponte precisa encontrar outra palavra como resposta que ative a reciprocidade, prevalece a atitude responsiva e normas para manifestação do pensamento no processo da escrita.

É possível compreender que o indivíduo para interagir tem que ter domínio da língua e da variedade linguística adequada ao momento da interação para compreender o contexto. O docente usa o discurso para transmitir os conhecimentos ao discente, permitindo as transformações mediante novas informações e argumentações. Entendemos que há diversas formas de introduzir o enunciado com novas referências. Segundo Koch (2009, p. 19), a referencialização é uma atividade discursiva, uma visão não-referencial da língua apresentada em discursos.

Koch e Travaglia (2009) apontam a relevância do conhecimento linguístico, dos fatores pragmáticos e da intertextualidade que segundo Bakhtin (2003, p. 42) é o discurso construído com embasamento no discurso do outro. A proposta apresenta o uso da intertextualidade na retextualização ao ser reconstruído o sentido das versões do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho. Considerando a importância do discurso, o docente orienta o discente, indica temas para produção textual relacionados à vivência e a variedade linguística e oportuniza-lhe alcançar seu propósito ao utilizá-lo.

O discurso do discente pode revelar não apenas a comunicação, mas atuar como manifestação cultural. Na proposta de Geraldi (2006, p. 23), o discurso é compreendido em vários aspectos, na interação entre locutor e interlocutor ambos aprendem no uso do discurso, isto consiste na superação dos envolvidos na aprendizagem, valorizando as variedades linguísticas, construindo novos contextos e situações, compreendendo,

reproduzindo e multiplicando os sentidos do discurso, nesse processo a leitura é um recurso viável.

1.3. A Prática Discursiva: Leitura

A leitura é uma prática discursiva que favorece o desempenho na reescrita do discente, sendo assim, segundo Geraldi (2006, p. 64) o texto pode servir para a produção escrita. O autor relata que a partir das leituras com os textos curtos devem surgir as produções textuais. Portanto, pela leitura o discente descobre as formas de interação. Bakhtin (2003, p.366) considera que na leitura o texto-enunciado pode suscitar os sentidos obtidos pelo encontro com o autor. A experiência de mundo do aluno se conecta com o conhecimento do autor revelado no texto-enunciado e os sentidos são construídos. A interação possibilita múltiplas possibilidades de comunicação e a integração do sujeito com suas formações discursivas. A leitura auxilia o discente a refletir e compreender como deve realizar a produção textual para interagir com o outro, explorar ao seu nível os poderes da escrita, testar suas potencialidades, tornar desta forma aluno/autor, tomar decisões como autor, conhecer o contexto, o gênero, redigir com criatividade de um autor, manter o diálogo com outros alunos / autores e no processo de retextualização/revisão mostrar seus ideais.

1.4. Retextualização/ Revisão

Apresentamos nesta proposta a retextualização como uma das estratégias utilizadas com os discentes para a produção escrita. Retextualização é uma atividade criativa, pela qual pensamos que o discente pode tentar dominar determinados componentes textuais e linguísticos. Segundo Marcuschi, a retextualização é uma das funções da intertextualidade para aplicar atividades com textos que se comunicam (2010, p. 48). O autor defende que a retextualização é uma atividade realizada diariamente, em construções automatizadas, embora não mecânicas. Segundo Marcuschi:

O exercício da retextualização ocorre com frequência nas interações cotidianas. Retextualizar quer dizer que toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis* (em latim: pelas mesmas palavras), está transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI 2010, p.48)

Compreendemos que o aluno/autor pode usar o discurso de outro autor, com o intuito de desconstrução de um discurso pelo qual surge a nova versão de uma produção já existente. Segundo Bakhtin (2010), cada indivíduo encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes, já falados por alguém. De acordo com Marcuschi (2010), há diferentes possibilidades de recontextualizar 1. Da fala para a escrita. 2. Da escrita para a escrita. 3. Da escrita para a oralidade, o falante da língua não percebe que está redizendo o dizer do outro. Marcuschi destaca na recontextualização a passagem da modalidade oral para a escrita. Propomos a intervenção pedagógica para colocar em prática a recontextualização do mesmo gênero com diferentes focos narrativos.

Enfatizamos que a recontextualização é estudada e utilizada como estratégia para reescrita das versões do conto maravilhoso em questão. Por exemplo, a reescrita da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, com estrutura e significados totalmente distintos do texto-fonte. A recontextualização difere de revisão. A revisão requer a adequação do texto para atender as exigências circunstanciais e aprimorar a produção textual. É relevante que o docente esclareça as dúvidas do discente, sendo viável o incentivo para que ele faça a revisão textual, assim o discente pode avaliar se a sua produção textual está adequada à temática, a linguagem, então explícita ao interlocutor e atinge seus propósitos em determinado contexto de circulação.

Marcuschi (2007, p.40) afirma [...] “explicitar é oferecer uma formulação discursiva de tal modo que contenha interpretação adequada ou pretendida”. Dessa forma, entende-se que explicitar significa promover meios de tornar a escrita interpretável em contextos de uso com possibilidade de acesso. Dentro de uma perspectiva intertextual, isso implica afirmar que cabe ao falante/escritor gradativamente oferecer (ou se recusar a oferecer) pistas discursivo-cognitivas que viabilizem a análise linguística. Tais pistas são dadas conforme os contextos dos interlocutores, isto é, os seus conhecimentos partilhados, as suas análises subjetivas da situação comunicativa e os seus propósitos quanto à forma que a intertextualidade pode assumir na recontextualização que pode ser é utilizada como estratégia de escrita nas operações textuais-discursivas, afirma Marcuschi (2010), na produção textual para transformação do texto. É possível deduzir que é necessário ler diversas vezes para produzir o texto de forma completa, isso desencadeia em diversas versões. Neste sentido pensamos que aumenta a criticidade do discente sobre sua produção escrita, distancia-o da superficialidade e também promove a reflexão do docente em interação com o discente ao desenvolver as atividades.

A retextualização, segundo Marcuschi (2010), implica na alteração do texto de origem realizada por intermédio do enunciado ligada às interações sociais e pelo efeito produzido pelo interlocutor. A intertextualidade em sentido estrito ocorre quando em um texto se insere outro texto, produzido antes, faz parte da memória discursiva dos interlocutores, e estabelece ligação com o texto base. A intertextualidade explícita e intertextualidade implícita exigem que o locutor deixe pistas discursivas e cognitivas que viabilizem a interpretabilidade do seu texto em relação ao texto-base.

A produção textual é apoiada numa esfera já instituída, o discente reescreve reinventando o texto com base no texto anterior e então o aluno torna-se autor de suas versões. Bakhtin (2003) afirma: "[...] a linguagem é interação social: A segunda voz, depois de ter-se alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a servir a fins diretamente opostos. Assim a intertextualidade possibilita a retextualização, a elaboração de novas formas para compreensão do interlocutor. Na reconstrução do discurso, o discente usa a base do primeiro texto e tece seu dizer, ou seja, seu discurso. A retextualização do novo discurso traz novos elementos ou jogo de palavras que vai depender do estilo do aluno/autor.

O docente pode alertar o discente que na retextualização a linguagem torna-se dupla, pois ultrapassa o limite da compreensão, transforma o texto primário, pela reestruturação. É importante salientar, entretanto, que o apagamento do texto primitivo não se concretiza; o discente apodera-se do texto-matriz para construir seu objeto do discurso, promove a informação, recorre ao seu conhecimento acerca do assunto e faz referência com base em sua experiência.

Geraldi (2003) afirma que o grande desafio do docente se trata de encontrar de encaminhamentos que possam orientar o discente com referência a produção e a reestruturação de textos na perspectiva dialógica, porque na atualidade é essencial a assimilação de variados conteúdos para desenvolver os diversos processos envolvendo a escrita. Pensamos que a inclusão da etapa da retextualização é o momento oportuno para ensinar a escrever com as informações inseridas na primeira versão. O novo contexto empregado e as informações do contexto anterior podem mostrar o sentido de intertextualização para o leitor, ouvinte, espectador. É importante que ao trabalhar com atividades linguísticas, o professor possa valorizar os conhecimentos prévios do discente e a criatividade.

A criatividade do aluno-autor pode cooperar nas diversas abordagens do tema na criação de histórias fora do tradicional. É relevante que ele também possa usar a expressividade e a imaginação na reescrita do conto maravilhoso. A criatividade tem outros elementos que chamam atenção e curiosidade dos leitores para o texto, os personagens podem ser construídos com intenção de que o leitor se identifique com eles. As ideias criativas que surgem chamam atenção para si mesmas, para obter a atenção do leitor, pode ser uma possibilidade formativa de outros contextos do conto maravilhoso explorado no gênero discursivo na produção textual.

1.5. Produção Textual

Esta proposta de intervenção com estudantes do 7º ano contempla a prática de produção textual definida nas ações sociais pelo texto do indivíduo que participa do discurso na esfera da atividade social. Propomos a estratégia de produção textual, uma manifestação linguística produzida pelo discente para mostrar o que sabe, o conhecimento prévio em torno do uso da língua, numa situação concreta do contexto social com intenção determinada de interação.

Compreendemos que a produção expõe uma situação apresentada em sequência no texto, uma construção linguística que apresenta argumentos, dispostos de tal modo que, além de expressar a visão do autor, produz efeito de sentido no interlocutor na perspectiva interacionista de Koch. A produção textual:

É uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário pela manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 2009, p. 26)

O docente pode proporcionar atividades com interação do discente com o conto maravilhoso, no nosso caso. Segundo Geraldi (2006), na produção textual o discente mostra a sua cultura e pelo diálogo demonstra a sua visão de mundo. Na visão do autor, a produção textual permite a constituição do sujeito que estabelece relação com o conteúdo nas condições reais da comunicação escrita. Pensamos que a análise do conteúdo da

produção textual pode partir da expressividade própria do aluno /autor e do sentido do contexto que pode ser compreendido quando se apresenta explícito ou implícito.

A produção textual, de acordo com o autor, é uma atividade em que concretiza a produção de discursos pela linguagem e promove a interação. É na produção de discursos que “[...] o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, vinculado a uma formação discursiva, que não é decorrência mecânica, seu trabalho é mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.” (GERALDI 2003, p.136). É possível entender que a produção de textos é apropriada para expor as ideias sobre determinado assunto, é uma organização discursivo-textual articulada para adequar a situação de comunicação e ao interlocutor. O docente deve buscar estratégias para o discente compreender o texto e se expressar melhor na oralidade e na escrita. A produção textual é o elemento norteador de todas as atividades desenvolvidas pelo discente, conforme destaca Geraldi:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI,2003, p. 135)

Segundo o autor, entendemos que o docente deve agir como um interlocutor que questiona, sugere e testa o conhecimento do discente. O docente se apresenta como “co-autor”, que explica-lhe como dizer, o que quer dizer na forma que escolheu, valoriza as sugestões, completando e sugerindo novos caminhos. É relevante que o docente como mediador que orienta a respeito da escrita, discute, prepara as atividades possa apontar ao discente os aspectos que apresentam problemas na escrita à abordagem do conteúdo. Diante das dificuldades que o discente apresenta ao desenvolver a produção textual, o docente precisa reorganizar o trabalho.

Nas palavras de Geraldi (2006, p. 107), o docente é somente observador do diálogo do discente com a escrita, pois o discente desenvolve a habilidade de escrita escrevendo. O autor (2006, p.27) afirma que o exercício da produção textual responde a necessidades do discente provocando-o a dizer algo significativo, a expor seus conhecimentos, suas intenções, isto facilita a elaboração da produção textual significativa e evita a escrita de textos sem finalidade.

O docente precisa estar sempre em interação com o discente, proporcionando um ambiente de troca de saberes, no qual as duas visões são importantes para a elaboração da produção. Conforme Geraldi (2002), a contra-palavra está na direção da escrita para o entendimento e compreensão do outro. Tauveron (2014) comenta que o docente pode instigar a reflexão do discente para produzir os textos e criar condições pedagógicas para que possa atingir: autonomia, criatividade e ainda usar estratégias para mostrar-lhe a estrutura textual familiarizando-o com as características dos gêneros textuais, para que ele reconheça em suas escritas: tema, gênero, narrador, personagem, estrutura, sequência, verossimilhança, espaço, tempo e ocorra a coerência textual ao realizar a sua produção textual. Geraldi (2006) complementa essa noção o docente:

Já não pode mais exercer o puro e simples exercício de gerência. Considerando o aluno como sujeito autor de seus textos, o docente assume o compromisso de ser um interlocutor ou mediador entre o aluno, o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula, na medida em que o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 2006, p.112)

Seguindo as orientações do docente e as normas vigentes, a produção textual do discente será de sua autoria ao dizer o que sabe fazer, com auxílio da indicação do docente. Neste caso, a produção de discursos do discente elege a interação, porque todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os anteriores, uma vez que, a atividade discursiva está em contínua relação. Bakhtin (2003) mostra que a atividade de escrita envolve o aluno/autor/ que pode compreender o sentido do contexto e assumir seu papel de sujeito-autor, pois escrever é um ato de ação ativa e responsiva. Dessa forma, na retextualização há possibilidades para o aluno/autor ofertar suas próprias palavras às palavras do texto, refletir e usar seu conhecimento prévio. Esses fatores são relevantes para realizar a produção textual com as próprias palavras de forma compreensível e com condições para interação. Assim o aluno-autor explicita a experiência que tem para que a produção escrita possa ser compreendida. Segundo Koch e Elias, a escrita faz uso da:

Ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutor tópico a ser desenvolvido e configuração da produção da textual à interação em foco; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; entre informações “novas e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações; objetivo da escrita ao longo de todo o processo e pela interação que o escritor pretende estabelecer. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34).

A produção textual que o aluno-autor realiza pode ativar os conhecimentos prévios, produzindo sentido quando o mesmo explora as informações explícitas e implícitas. Segundo Koch e Travaglia (2009) o aluno-autor com base em pistas textuais realiza a sua produção textual. As informações do texto são relevantes para o discente, porque o texto e a linguagem se tornam vivos pelo diálogo, pois estão relacionados com a interação social, tem por objetivo expressar os pensamentos, sentimentos e vontades. O discente ao expressar seus pensamentos na escrita utiliza estilo, intenção estética e imaginação em sua produção textual. Geraldi (2006) afirma:

Centrar o ensino na produção textual é tomar a palavra do discente como indicador de caminhos que deverão ser trilhados no aprofundamento na compreensão dos próprios fatos que relatam e a forma utilizada para relatá-los. (GERALDI, 2006 p.165)

É relevante que o discente compreenda e aponte os fatos que fazem parte do seu cotidiano em sua produção textual, possa aprofundar seus conhecimentos e tentar solucionar as dificuldades na escrita com a orientação do docente. Segundo Geraldi (2006, p. 160) na realização da produção deve se valorizar as imposições da própria situação comunicativa para que o locutor se constitua como sujeito: que tem o que dizer e tenha razão para dizer o necessita dizer, tenha para quem dizer o que tem para dizer, se constitua como locutor responsável por suas falas e que tenha estratégias para realizar suas falas. Bakhtin (2003, p.271) considera que "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é ativamente responsiva". O locutor é um sujeito consciente, ativo-responsivo, que no ato da interação humana, leva em conta o interlocutor que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento e pensamento.

Geraldi (2006, p. 28) [...] ressalta que “a produção textual é sempre resultado daquilo que se sabe, daquilo que se aprende e das relações e conhecimentos linguísticos que se possui e influenciam na produção textual para garantir a escrita como um bem cultural, ampliação e compreensão do mundo por intermédio do diálogo que contribui à aprendizagem.” Na teoria de Koch e Travaglia (2009, p.11), o texto é a exposição da linguagem que se manifesta de forma específica. É notável que o texto base é uma fonte de informação que deve ser compreendida pelo discente no uso da língua para produção textual, o aluno-autor necessita de instruções para adequar o seu texto à situação de interação social.

Os docentes e os discentes na realização da produção textual aprendem um com o outro numa situação real de produção, eliminando a artificialidade das construções dos textos que são produzidos, ou não, para circular na sociedade. Desta forma, o discente

pode perceber que o texto que produz é um meio de comunicação e precisa ser compreendido pelos interlocutores, valorizando o outro ao elaborar a produção textual. Nas perspectivas de Geraldi (2006) o docente pode propor diferentes estratégias para atingir a aprendizagem do discente e instigá-lo a escrever.

A intervenção em sala de aula pelas práticas pode indicar ao discente que a interação verbal ganha existência material na produção textual responsiva ativa na busca da compreensão das informações no texto. Segundo Bakhtin (2003), na mobilização de contextos na produção textual, os discursos não estão simplesmente justapostos, indiferentes uns aos outros, se encontram numa situação de conflito tenso e ininterrupto. De acordo com o autor (2003), o processo dialógico pode possibilitar a ligação com o outro e a compreensão dos sentidos do texto.

Nas palavras de Bakhtin (2003 p. 105), a compreensão consiste em "pôr à palavra do locutor uma contra palavra". O locutor espera a interação do interlocutor no momento discursivo e essa interação é uma resposta, uma postura ativa do interlocutor, que ao compreender as enunciações elaboradas pelo locutor, assume uma postura de sujeito interativo na produção textual. Segundo Bakhtin: "[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 291).

No processo da produção textual o interlocutor materializa a ligação entre o autor e o texto tornando-se ativo ao concordar, refutar ou complementar o enunciado e o locutor no processo interativo aguarda uma resposta do interlocutor. Segundo Bakhtin, o diálogo enquanto prática social é ferramenta do interlocutor que adota várias estratégias para manter a interação. O autor busca influenciar na constituição de sentidos do texto e o senso crítico do leitor. (BAKHTIN 2003, p. 298).

O discurso do discente pode se efetivar quando ele compreende os enunciados proferidos pelo autor da obra e se posiciona como protagonista do discurso, então a análise dos enunciados pode facilitar a execução de sua produção textual. O discente ao assumir um comportamento ativo diante destas informações, pode emitir suas considerações em sua retextualização. Segundo Bakhtin ao compreender os enunciados emitidos pelo autor mobiliza-se uma gama de experiências para compor os processos da enunciação, a atitude responsiva ativa é construída e assim pode ajudar no comportamento responsivo ativo ao

elaborar a produção textual e a discursivização. Segundo Kock e Marcuschi (1998 apud KOCH, 2008, p. 60):

[...] a discursivização ou textualização, pelo uso da linguagem não consiste na elaboração de informações, mas na (re) construção da própria realidade de maneira significativa. A produção textual é o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores sujeitos ativos empenhados dialogicamente na elaboração de sentidos.

Os sentidos se realizam com base nos elementos linguísticos selecionados, pelos enunciadores e mobiliza os saberes cognitivos, culturais e históricos no momento da interação. Para Koch, a produção textual depende das características cognitivas do aluno/autor do texto, seus objetivos e conhecimentos prévios que viabilizam a compreensão dos sentidos do texto. As teorias podem contribuir na tomada de decisões do docente, e em consequência disso, o discente em sua produção textual, pelos estudos dos contos maravilhosos e dos elementos que compõem este gênero narrativo. Por isso é relevante os elementos teóricos que direcionam ambos. Os direcionamentos facilitam a obtenção de conhecimentos e o discente pode se tornar aluno/autor com condições de interagir no contexto social.

Koch (2009) explicita: “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Destaca o caráter ativo dos sujeitos na produção textual na visão social interativa, defende a posição que os sujeitos reproduzem ao participar no meio que estão inseridos, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não pode existir. Segundo Geraldi, o contexto escolar é um lugar de interação verbal, e o docente deixa de ser a única fonte do saber. Cruzam-se, aqui, os diferentes saberes e estabelece o diálogo com conhecimentos facilitando a compreensão das atividades propostas pelo docente. A aceitação da interação verbal como processo pedagógico requer refazer os planejamentos mediante as necessidades do discente para apropriar dos conhecimentos (Geraldi, 2003 a, p. 21). O docente, no momento de organizar o trabalho pedagógico, necessita repensar e adaptar as exigências do programa preestabelecido ao cotidiano escolar, as necessidades do discente e facilitar o desenvolvimento da produção textual e a interação.

A produção textual se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e se estabelece em decorrência do diálogo dos interlocutores. O aluno/autor em sua produção textual busca as indicações do docente que utiliza as estratégias de organização e sinalizadores textuais que constroem prováveis sentidos. A produção textual do discente torna-se apropriada às finalidades específicas, pois está

organizada de forma estratégica à construção dos sentidos, conforme o contexto e outras sinalizações. É possível que as estratégias do docente direcionem o discente à realização da retextualização. Segundo Koch:

Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, um contexto. Na interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH, 2009, p. 24)

A bagagem cognitiva é imprescindível para compreensão do contexto e retextualização. A autora afirma [...] que as estratégias cognitivas no processo da produção textual abrangem os modelos de interação de forma direta ou indireta conforme as ações comunicativas interativas dos interlocutores, tornando desta forma porção do domínio cognitivo deles, tendo assim uma lembrança na memória na qual a autora engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados dos atores sociais, que mobiliza o intercâmbio verbal (cf. Koch, 2009).

Segundo Koch (2009), o reconhecimento de informações no texto base ajuda com a clareza na produção textual, pois o sentido de um texto não depende apenas da estrutura textual em si mesma. Segundo a autora, a informação na superfície textual é apenas uma parte do significado, já que seu significado total está em sua profundidade e deve ser visualizado por intermédio de processos cognitivos que contam com processos como seleção, antecipação, seleção, progressão, inferências, pressuposição. Conforme Marcuschi (1998), o discurso no texto faz referências que são apresentadas em grande parte de forma lacunar e permanecem implícitas muitas informações que dificultam a produção textual do aluno. Koch (2009) mostra que para desenvolver uma produção textual é importante pensar nos conhecimentos prévios, situacionais e enciclopédicos e, se orientar pelo princípio da economia, para não fornecer informações redundantes.

A autora em (2008) afirma que a informação contextualizada do discente pode construir uma representação com coerência, ativando a vivência de mundo, os elementos e estratégias cognitivas que tem a seu dispor para elaborar a produção textual expressiva. É relevante a atitude do aluno-autor que se propõe a produzir textos de forma coerente. As reflexões são relevantes e percebemos que a produção escrita coerente é vista como um conjunto de atividades com domínio do código, com manifestação do pensamento implícito ou explícito, apresenta o caráter ativo dos sujeitos na produção textual e a interação com o outro. Então, propomos a mobilização dos recursos linguísticos, análise,

retextualização e revisão textual. Ressaltamos ao docente que o trabalho deve envolver atividades com o gênero narrativo, conteúdo temático, contos maravilhosos, não é necessário mostrar ao discente de 7º ano a diferença entre Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais.

1.6. Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais

Segundo Marcuschi, “[...] os gêneros discursivos são específicos em situações sociais particulares, o gênero textual pode ser visto como diversidade sociocultural regulada pelas práticas discursivas humanas, a separação do gênero textual e do gênero discursivo é essencialmente metodológica.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). O autor acrescenta:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social.

Percebemos que toda prática discursiva se efetiva pelo texto. A produção textual é o resultado da atividade comunicativa, que segue regras e princípios discursivos. O gênero discursivo contemplado nesta proposta didática segue a visão sociointeracionista da linguagem de Bakhtin, pode ser utilizado para produzir transformações sociais. O gênero citado é um desafio do docente, pois os novos estudos da escrita buscam organizar as práticas sociais e especificamente a respeito da língua materna. Os gêneros discursivos “[...] são tipos relativamente estáveis de enunciados e organizam nosso discurso em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2003: 279).

Segundo o autor, o falante elege um gênero adequado para expressar o discurso, e sua “vontade discursiva”, levando em consideração o tema, as características do “campo da comunicação discursiva” que se concretiza no enunciado em um gênero específico da produção textual. Para entender a relevância dos gêneros discursivos, necessita-se clareza quanto à distinção entre oração e enunciado. Bakhtin (2010: 282) diz que “a oração é uma unidade da língua, não tem como determinar a posição imediata, ativamente e responsiva do falante. Já o enunciado, por ser uma unidade de comunicação discursiva (p. 276), é prenhe de resposta, pois de alguma forma o ouvinte se torna falante, portanto, gera o diálogo de compreensão responsiva do enunciado.”

O enunciado é fundamental na compreensão do papel dos gêneros do discurso na sociedade. Bakhtin mostra que há uma multiplicidade de uso da língua que exige a escolha do gênero discursivo, composto pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo: três elementos intimamente interligados no todo do discurso que determina a função comunicativa o que pretende realizar no campo da oralidade ou na produção textual. Pensamos que o discente, para compreender o contexto da produção textual e o enunciado, precisa conhecer o conteúdo temático, a forma composicional, o estilo e o sentido do discurso no momento da interação social, e que são elementos diferentes da oração e da palavra enquanto unidade da língua que se apresentam fora de um contexto comunicativo.

Segundo Marcuschi (2008, p. 146), a reflexão dos gêneros se dá pela necessidade de atualizar as práticas de ensino de produção textual no Brasil. Marcuschi (2008, p. 149) apresenta os gêneros textuais e destaca que dependendo do sentido que se observa podem ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma ação social, uma estrutura textual, um estilo social e uma ação retórica (argumentação). Os gêneros são entidades sociodiscursivas sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. O autor reitera que o gênero discursivo pode ser apresentado em forma de: conto, entrevista, reportagem, e-mail, edital de concurso, diálogo informal, inquérito policial, conversas por computador e outras formas de discurso. Marcuschi (2008, p. 194) afirma:

O domínio discursivo abrange a esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) nas quais se dão as práticas que organizam as formas de comunicação e as respectivas estratégias de compreensão.

O domínio discursivo de cada campo social ou institucional com suas necessidades possui modelos de comunicação. Os gêneros textuais são modelos e os campos sociais são os domínios, então, os gêneros estão contidos no domínio discursivo. Seguindo as reflexões de Bakhtin (2003), na concepção socio-interacionista da linguagem o gênero discursivo e seu uso no contexto cultural e na realização da produção textual é definido pela observância do conhecimento prévio do discente e suas vivências. As produções textuais que envolvem o gênero discursivo necessitam definição, clareza e consideração do convívio social, porque esse processo faz parte da situação comunicativa e das práticas sociais.

É evidente que em todo ato comunicativo pode haver uma troca de conhecimentos, pois a língua é vista como um produto histórico, cultural e social, apresenta

a interação verbal como a articulação entre o linguístico e o social. A proposta pedagógica na escola pode estimular o discente, nesta questão com atividades enfatizando o gênero discursivo conto maravilhoso, a retextualização com mudança no foco narrativo, a manifestação do pensamento, a expressão ou ação de formas divergentes da ideia original. Para desenvolver o senso criativo, o discente deve ter incentivo para confiar na sua competência e então sentir desejo e prazer em realizar trabalhos produtivos, neste caso com o gênero discursivo proposto.

É relevante enfatizarque a reunião das competências cognitivas: flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade como alicerce para produção textual com gênero discursivo, os contos maravilhosos podem favorecer o discente para reconhecer a importância da linguagem no estudo proposto e desenvolvê-lo com senso crítico. A comunicação e o pensamento criativo podem promover a aprendizagem significativa do discente.Segundo Bakhtin a linguagem nas diversas esferas da atividade humana tende a criar ou desenvolver gêneros discursivos sendo que o discurso se configura como toda atividade comunicativa entre interlocutores. O autor confirma essa ideia ao escrever:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, não contradiz uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.261)

Dependendo da expansão do campo da temática da produção textual há complexidade e o gênero discursivo deve ser adequado ao enunciado, porque a diversidade de gêneros se diferencia. Os gêneros podem ser divididos em primários e secundários, conforme Bakhtin. Os primários referem-se às situações cotidianas e os secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo. São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca. De acordo como autor:

Os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, e a vontade enunciativa dos participantes ou intenção do locutor. (Bakhtin 2003, p.54).

Na perspectiva do autor (2003, p. 301), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e conforme “[...] o emprego da língua em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo conteúdo temático, estilo de linguagem ou seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas pela construção composicional. Cada enunciado é individual e particular, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados/gênero / discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Compreendemos que Bakhtin nomeia os gêneros discursivos e que é por intermédio deles que se dá a comunicação verbal, surge, assim, das necessidades comunicativas de uma dada esfera de atividade humana. Os gêneros organizam nosso discurso, conforme postula o autor, e são muito eficientes para o ensino de línguas. Para Bakhtin (2003, p. 301), o locutor se realiza acima de tudo na seleção de um gênero discursivo. Para sintetizar a concepção do gênero textual e do gênero discursivo Marcuschi (2008, p.85) apresenta as características do gênero em dois aspectos:

1. A gestão enunciativa na escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais. 2. Componibilidade: identificação de unidades ou das subunidades textuais. O domínio de um gênero textual não significa o domínio da “forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Segundo Marcuschi, “O gênero é uma escolha que carrega uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido”. Observa-se que usamos o discurso em nossas atividades do cotidiano. “Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 85). Nesta abordagem pontua-se o uso do termo gênero textual sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo, na proposta também não mostra a relevância em distingui-los. O discente pode contribuir para o desenvolvimento das situações comunicativas e reescrever com o foco narrativo em primeira e na terceira pessoa.

1.7. Contos Maravilhosos (Contos de Fadas)

Na proposta, a escolha do conto maravilhoso se deve à necessidade de facilitar o desenvolvimento da produção textual por intermédio da leitura do conteúdo temático, porque pode explorar a curiosidade do discente envolvendo-o no processo de aprendizagem. O docente pode trabalhar as novas versões do conto maravilhoso à retextualização com o discente. É relevante explicar-lhe que o gênero conto se relaciona com a tradição de contar histórias, apresenta o presente, mas sempre recorda o passado. Na definição de Jolles:

O conto é uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural. Sendo ambas as tendências inatas da humanidade, encontramos por toda a parte os contos, alguns deles muito antigos. (JOLLES, 1976, p. 191).

O conto é recontado por uma ou mais pessoas e renovado, uma criação espontânea. Segundo Jolles (1976, p.195): a linguagem do conto é fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante no universo do maravilhoso. Nas palavras do autor, a verdadeira força de execução na linguagem recebe realizações sucessivas e sempre renovadas. Para Jolles o conto é uma “forma simples” que tende a captar a individualidade, consiste em trazer em si o significado e se aproxima da fábula, do apólogo, legenda, saga, mito, adivinha ditado, caso, chiste, etc. O conto propõe a apuração de causa e efeito para representar a formação de situações inusitadas, cenas dramáticas e o desfecho. Jolles (1976, p. 192) explica que o conto e a sua atuação na forma simples se apresentam no plano do maravilhoso, e a forma artística desencadeia a impressão de um acontecimento real. Segundo o autor o conto passa a ideia de que tudo deve acontecer no universo em convergência com a nossa expectativa, recebe o nome de conto maravilhoso. Segundo Jolles (1976, p. 18), [...] o conto não é concebido sem o elemento “maravilhoso”, imprescindível com relação às personagens, aos lugares e ao tempo. As personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos surgem como deveriam e caracterizam o conto nas questões da mobilidade, da generalidade, da pluralidade, e apresentam disposição para a moral ingênua como Jolles afirma:

O conto é acontecimento, no sentido da moral ingênua; se descartarmos esse acontecimento com o seu princípio trágico, o progresso no sentido da justiça, os obstáculos trágicos e o desfecho ético, restará tão-só um esqueleto despojado de sentido, o qual não poderá proporcionar-nos satisfação moral de espécie alguma e servirá, no máximo, como veículo mnemotécnico para reconstruir a Forma. (JOLLES, 1976, p. 203-204)

Seguindo os estudos de Jolles, compreendemos que o conto pode proporcionar mais que o sentido mnemotécnico, apenas para desenvolver a memória por meio de métodos específicos, pois os sentidos são relevantes; (que) a moral da história é pertinente em virtude do comportamento de alguns personagens, no caso do conto Chapeuzinho Vermelho a menina desobedece aos conselhos da mãe, conversa com o lobo e sofre as consequências. Neste aspecto, o docente pode orientar o discente a respeito da desobediência, ingenuidade ao interagir com as pessoas desconhecidas, porque nem sempre acontece a compensação, o caçador poderia não ter realizado o salvamento de Chapeuzinho Vermelho e a avó. Observamos que no conto a realidade percebida como trágica é rejeitada, então, a reparação deve suceder, a ética não é inserida no conto, mas está implícita no contexto e o elemento maravilhoso é natural no desenrolar do enredo.

É importante que o discente perceba que o conto maravilhoso impressiona com o que ocorre. É uma narrativa curta, costuma seguir uma estrutura com: começo, meio e fim. Podendo contemplar no início (a apresentação do conto), o conflito (quando surge uma situação complicada, conflitante), o clímax (o momento de expectativa pela resolução da tensão entre protagonista e antagonista), o desfecho (resolução das situações apresentadas ou conclusão), também os elementos da narrativa.

O conto maravilhoso é composto pelos elementos da narrativa: foco narrativo (narrador em primeira e terceira pessoa), espaço (ambiente em que acontecem as ações dos personagens), tempo (momento em que acontecem os fatos) e a verossimilhança (fatos têm probabilidade de ser verdade), ou seja, que o conto maravilhoso apesar de ser ficção, apresenta no enredo situações do cotidiano com aparência de fatos reais. O tempo e os lugares onde as personagens se encontram são imprecisos e um narrador observador reproduz as falas das personagens conforme os eventos acontecem.

Segundo Propp, o gênero conto maravilhoso, numa amplitude universal, transmitido de geração em geração pela cultura do povo, usos, costumes, fórmulas jurídicas, folclore, se manifestam pelo relato das histórias populares, pelo tom de espontaneidade, pela moral, pelas diferenças entre bem e mal, forte e fraco, rico e pobre. Propp define o conto maravilhoso a partir de elementos e ações constantes das personagens. As sequências partem de uma situação conhecida. Se um personagem recebe um objeto mágico e alguém o rouba dele, o objeto é encontrado na sequência. Assim o personagem desempenha um papel e entra em sequência para desempenhar outro papel, etc. Os personagens da primeira cena entram em sequência e se apresentam, assim são conhecidos do leitor no desenrolar das cenas.

Propomos o estudo da morfologia do conto maravilhoso ao docente para aprofundamento do assunto em questão e possa atender as dúvidas dos discentes.

1.8. A Morfologia do Conto Maravilhoso

Propp (2006) reconhece o gênero conto maravilhoso como expressão da própria vida: sua estrutura além do reflexo da condição humana em transformação supera obstáculos em busca de uma autorrealização nos diversos âmbitos da vida. Propp (2006, p. 144) define o conto maravilhoso do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma maldade ou de uma falta que passa por intermédias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho.

Segundo Propp, a divisão dos contos maravilhosos em temas não é possível, devido à quantidade de temas que eles podem conter. Os nomes e os atributos dos personagens podem variar de conto maravilhoso para conto maravilhoso, mas as suas ações não mudam. Essas ações ou funções dos personagens são para Propp (2006, p. 59) as partes fundamentais do conto maravilhoso. Segundo Propp (2006) no conto maravilhoso, após a situação inicial, apresentam-se as funções: enumeram os membros da família, ou o futuro herói indicado pela sua situação profissional. Embora esta situação não constitua uma função, nem por isso deixa de ser um elemento morfológico que define a situação inicial. (PROPP, 2006, p. 19). Propp conceitua a função como a ação de uma personagem definida pela sua significação no desenrolar da ação que não tem motivos aparentes.

Segundo o autor:

As motivações são “as razões e propósitos em virtude dos quais agem os personagens” (p.68). Sendo comum: as ações dos personagens não têm motivos. Com efeito, a motivação de um estado toma, às vezes, a forma de um verdadeiro conto que se desenvolve no seio do conto principal e que pode adquirir uma existência quase independente: Como toda coisa viva, o conto popular não gera senão formas que se assemelham (PROPP, 2006, p. 69).

Propp classifica no conto maravilhoso o motivo como elemento principal e o enredo como secundário. O motivo pode se relacionar com enredos diferentes, ampliar de forma criativa até formar o conjunto, mas em sua obra Propp não busca apenas uma decomposição ou um catálogo de motivos unitários. O autor enfatiza que os motivos exercem funções primordiais relacionadas ao conjunto do enredo para desenrolar a ação, visto que a função é o procedimento de um personagem. (Propp, 2006, p. 26). Isto significa que a função é a ação que a personagem desenrola no conjunto semântico do relato.

Propp busca representações nas estruturas e para compreendê-las ele utiliza os motivos parciais da história e as partes constituintes que formam a estrutura do enredo. As funções formam as partes constituintes básicas, são elementos constantes na tradição oral que possibilitam o aparecimento de variantes. Propp destaca cinco funções indispensáveis à articulação da narrativa dos contos maravilhosos: a partida do herói, a tarefa difícil, a ajuda de elementos mágicos, o reconhecimento e o final feliz.

Segundo Propp, algumas funções se repetem quase sempre nos contos maravilhosos: 1. O herói se distancia do lar 2. O herói adentra o bosque ou a floresta 3. O herói cai numa armadilha 4. Há luta entre herói e vilão 5. O herói vence o vilão ou 6. O herói é vencido pelo vilão 7. O herói volta para casa 8. O vilão é punido 9. O herói se casa. Na visão de Propp (2006, p. 26, “[...] o conto maravilhoso apresenta várias personagens e atribui ações iguais a personagens diferentes, por mais diferentes que sejam.” Propp (2006) identifica 31 (trinta e uma) funções existentes nos contos maravilhosos.

Segundo o autor, “[...] função compreende o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para desenrolar a ação.” (PROPP, 2006, p.25). A função limite do conto maravilhoso pode ser a recompensa, a reparação, o socorro ou a salvação, etc. O herói do conto maravilhoso se realiza no espaço indefinido do tempo do “Era uma vez” e busca recompensa, a realização dos seus objetivos e a retomada de uma condição social. Na regra geral, o herói enfrenta dificuldades que consegue resolver com a utilização de elemento mágico: fada, manto, varinha, amuleto, etc. O casamento é a realização preferida pelo herói após vencer os desafios. As funções podem ser agrupadas por personagens. Segundo o autor (2006, p. 22), as funções envolvem o procedimento do personagem e sua importância no desenrolar da ação, observando que:

I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto. II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado. II. A sequência das funções é sempre idêntica. (**só para o folclore e não para os contos maravilhosos criados artificialmente**). IV. Todos os contos de magia são monotípicos quanto à construção (PROPP, 2006, p.16).

O conto maravilhoso é considerado conto de magia e monotípico, pois possui o mesmo tipo de construção e se desenvolve num ambiente mágico com a presença de animais, gênios, plantas, objetos mágicos, duendes, etc. Enfatiza-se o ser humano no aspecto físico, ético, sensorial e suas funções. Considerando os estudos de Propp e as principais funções: no conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho a primeira função se

concretiza com o afastamento, quando a menina se afasta da mãe e sai para visitar a avó. A proibição é imposta no momento em que a mãe pede à filha que se comporte no caminho. A transgressão ocorre na cena em que o Lobo conversa com a menina e ela por ingenuidade permite esse contato. O Lobo faz vários questionamentos e a Chapeuzinho Vermelho repassa as informações. Na sequência, o Lobo chega antes na casa da avó porque a Chapeuzinho Vermelho acaba ajudando-o quando se distrai contemplando a floresta. Nessa cena, o teórico sugere cumplicidade na função desempenhada pela menina. Ocorre o dano, mas sucede a mediação.

Propp (2006, 143) define mediação como momento de conexão, em que o infortúnio ou a falta chegam ao conhecimento do herói. A teoria de Propp se resume em: o Lobo engana a menina, disfarça, age com sagacidade, devora a avó, a menina não tem conhecimento do dano ocorrido com a avó e é devorada também. No momento da divulgação da notícia do dano, a mediação se concretiza. A reação do herói sucede no instante em que o caçador ouve o ronco do Lobo, entra em casa, corta-lhe a barriga, pune-o, e salva a avó e a menina. A reparação do dano proposto pelo teórico é concretizada quando o herói, neste caso o caçador, cumpre sua missão de salvamento. Cabe ao docente orientar o discente a respeito da estrutura do conto maravilhoso.

Para Propp (2006, a estrutura do conto maravilhoso mostra as leis de sua construção e pode ser dividido em sequências. No desenrolar de cada ação pode haver várias sequências e quando se analisa o texto é necessário determinar de quantas sequências este se compõe (Propp, 2006, p. 144). Na análise de Propp alguns contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes e mudam apenas os nomes e os atributos das personagens, mas não mudam suas funções.

Segundo o autor, quatrosesfundamentaisenvolvem o conto maravilhoso:

1. Os elementos constantes permanentes do conto maravilhoso são as funções das personagens, independentemente da maneira pela qual elas as executam. E quaisquer que sejam estas personagens.
2. O número de funções é limitado.
3. A sucessão das funções é idêntica.
4. Todos os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo de estrutura (PROPP, 2006, p.16).

Segundo Propp, para a composição do conto maravilhoso proposto é necessário recriar algum personagem com relação a seus atributos, caso determine alguma função.

Propp (2006, p.69) afirma que entre o real e o conto maravilhoso existem degraus de transição, porque a realidade se reflete indiretamente. Um destes degraus se constitui pelas crenças que se desenvolvem num determinado estágio de evolução dos costumes. Sendo assim, o discente é livre para aplicar sua criatividade nos seguintes

domínios: 1. Na escolha das funções que omite ou que utiliza. 2. Na escolha do meio no qual se concretiza a função, caminho fundamental à criação de novas variantes, novos enredos, novos contos. 3. O discente é completamente livre na escolha da nomenclatura, atributos dos personagens e elementos que compõem o Conto Maravilhoso.

1.9. Elementos do Conto Maravilhoso

Alguns autores analisam os contos maravilhosos e descobrem os elementos comuns a todos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Gancho conceitua três elementos da narrativa: Tema, assunto e mensagem. O tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato (a). Assunto é a concretização do tema, isto é, como o tema aparece desenvolvido no enredo. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto (a). Mensagem é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase.

Segundo Gancho (2004, p. 7), as personagens, o tempo, o espaço e os fatos são apresentados pelo narrador que faz a ligação entre a história e o leitor. A autora afirma que as partes essenciais da narrativa são: enredo (ação das personagens), tema é a comunicação, oral ou escrita. Segundo a autora, para analisar a narrativa identifica-se o tema ou assunto, ideia pela qual se desenvolve a história. O enredo é a história em si, o conjunto de fatos que a compõem. É essencial, de acordo com Gancho, observar duas questões na discussão sobre enredo: sua natureza ficcional e a estrutura. O primeiro ponto tem relação com a lógica do enredo e depende da disposição e apresentação dos elementos na história. O segundo ponto para Gancho (2004, p.11), se trata da estrutura da narrativa que consiste no conflito que determina as partes do enredo: exposição (apresentação de fatos iniciais), complicação (desenvolvimento do conflito), clímax (momento de maior tensão) e desfecho (solução do conflito). O conflito pode ser visto de maneira linear ou não linear (GANCHO, 2004, p.13). A evolução do enredo ocorre no tempo cronológico e os acontecimentos ocorrem no tempo fictício: o primeiro fato corresponde ao início da história e o último fato corresponde ao desfecho da mesma. O enredo é classificado em quatro partes: 1. Sequência de acontecimentos da história. 2. Rede de situações que as personagens vivem. 3. Trama das ações que as personagens realizam ou sofrem. 4. Na complicação do enredo as ações e os conflitos são desenvolvidos e conduz o enredo ao clímax. O conflito é o acontecimento que

altera a situação inicial, complica o enredo, gera a tensão e o discente se envolve com a narrativa (GANCHO, 2004, p.15).

Segundo a autora, o conflito pode suceder entre dois personagens, entre o personagem e o ambiente e possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo. O ambiente aproxima-se do espaço e são indissociáveis. O ambiente é fictício, onde o enredo de uma narrativa se desenvolve no mundo sensível ou imaginário. O tempo na narração pode ser cronológico ou psicológico. Segundo Gancho (2004, p. 21), “[...] se denomina tempo cronológico porque é contado em horas, dias, meses, anos, séculos. Quanto ao tempo psicológico o que vale é a vontade do autor, o desejo do narrador ou dos personagens altera a ordem natural dos acontecimentos na sequência da história, não existe um enredo linear dia após dia, ele é cronológico no desenrolar dos fatos” (GANCHO, 2004, p.16).

A autora apresenta quatro classificações do tempo: [...] no tempo histórico englobam todos os acontecimentos da narrativa, no tempo cronológico (os acontecimentos transcorrem na ordem natural, no tempo psicológico os fatos não ocorrem na ordem natural. Na perspectiva de Gancho (2004), o espaço é um dos elementos indispensáveis à narrativa e apresenta as seguintes funções importantes: “situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, com atitudes, pensamentos ou emoções, ou sofrendo eventuais transformações que os personagens provocam” (GANCHO, 2004, p. 23).

Quanto ao espaço, segundo Gancho (2004), “[...] é o lugar onde se passa a ação numa narrativa e se situam as ações do personagem, lugar onde a história se desenrola. A autora mostra que o espaço é repleto pelas características socioeconômicas, morais, psicológicas e personagens da narrativa. A análise do enredo surge de recursos da narrativa: 1. O elemento de manipulação envolve a personagem Chapeuzinho Vermelho e o Lobo que tenta induzi-la a fazer algo em comum acordo. 2. Competência: consiste em um saber ou um poder que permite executar o projeto do fazer. 3. Desempenho: a personagem executa o projeto do fazer. 4. Sanção: conforme a execução da ação o sujeito do fazer é punido ou recompensado. No conto em questão o Lobo demonstra ter competência para manipular a menina, desempenha seu plano e recebe a punição. A personagem representa a figura humana fictícia, a criação do autor e uma das funções da personagem é ajudar a contar a história.” O aluno/autor pode criar um foco narrativo diferente, usar a primeira pessoa, mudar as ações de personagens, reescrever reinventando o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho.

1.10. Aluno-autor e o Processo Criativo.

O docente pode tentar estimular o discente a se reconhecer como autor, desenvolver um trabalho textual com intenção artística e visar um efeito sobre o outro. Tauveron, (2014, p. 191) afirma que deve se estabelecer condições para formação do aluno-autor e também para que o mesmo reconheça as obras relacionadas à própria produção e ao gênero. O docente pode tentar desenvolver atividades que mostram os caminhos para resolução de problemas ao lidar com situações diversas que refletem um trabalho mais efetivo com as práticas sociais de uso da escrita.

Segundo Tauveron:

É possível estabelecer nas séries iniciais as condições para desenvolver nos alunos confiança de que podem ser autores e de que podem escrever textos, a escola não tem por vocação formar escritores, mas tampouco pode impedir que as vocações se revelem, mas não pode impedir que o aluno possa explorar ao seu nível os poderes da escrita e testar as potencialidades estéticas da língua. (TAUVERON 2014, p. 191)

Pensamos que existem possibilidades para estimular a confiança no aluno para ser aluno-autor. Tauveron (2014) aponta os caminhos como direcionar o discente na postura de autor. As observações da autora (2014, p. 88) indicam que para a formação do aluno-autor é viável proporcionar situações de produção textual, que desenvolvem a intenção de autoria. O aluno-autor consegue realizar textos e utilizar a investigação de pistas não exploradas. Relaciona-se com a escrita, se transforma em mestre dos efeitos que reescreve histórias concebidas na busca da expectativa do outro.

A escrita produzida por um aluno-autor é uma produção para provocar a manifestação de outro indivíduo. Produção textual como produto para compreensão do diálogo, valorização da dimensão cultural dessa prática, participação e constituição como autor. Tauveron (2014) considera que a produção textual é para se comunicar. Escrever impõem esforços e confiar a outro a interpretação do seu trabalho. É passar ao outro de forma objetiva o que deseja revelar pelo uso da linguagem. Assim, a escrita depende das proposições práticas para vivência do discente, conduz o funcionamento mental e significativo.

Tauveron (2014) mostra que a escrita é um lugar de integração de culturas pela produção textual. O aluno-autor nos esboços de sua retextualização alimenta seu universo ficcional passado, presente e outras informações. Nessa abordagem para trabalhar

a escrita é pertinente, tanto no potencial da produção textual do aluno- autor assim como no seu aperfeiçoamento. O grande desafio para o docente é usar suas experiências no ensino e contribuir com a aprendizagem do discente.

É relevante a orientação do docente ao discente, porque o produto narrativo de um autor é de acumulação e de decomposição de obras anteriores, emprestadas, citadas e remodeladas. Assim, não é repreensível o empréstimo de fórmulas anteriormente encontradas para empregar em suas produções textuais. Neste aspecto nosso propósito no ensino é voltado para que o discente domine o campo discursivo, linguístico e tenha condições de integrar suas experiências sociais.

Tauveron (2014, p. 92) orienta o docente que para modificar a forma que o discente escreve com o uso de empréstimo é relevante que explique: 1) não existe dom para escrita, é necessário escrever e reescrever; 2) rasurar não significa fracasso, mas cuidado; 3) a originalidade total não existe, em todo texto ecoam vozes de outros textos; 4) a ficção não é cópia fiel da realidade, mas se constitui da imaginação e da realidade. Segundo a autora é preciso propor: “[...]Tarefas de escrita complexas, originais e estimulantes de modo planejado e combinar com o aluno o tempo de escrita/reescrita, considerando as várias etapas em vários dias para se cumprir o objetivo (TAUVERON, 2014, p. 93).”

A autora (2014) se apoia numa visão, analisa a posição do aluno-autor que se reconhece na subjetividade de sua escrita como um sujeito social, que se posiciona contra a fragmentação, que aprende e realiza a produção escrita de forma criativa. Tauveron “[...] enfatiza que não é possível uma imaginação criativa sem técnica, pois a técnica pode servir para acionar o imaginário. A aprendizagem de técnicas da escrita é indispensável como condição para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do escritor. Ensinar a escrever os textos pragmaticamente, semanticamente e morfossintaticamente desenvolve nos alunos uma competência de escrita de base. A vida interior imaginativa intensa, que lhe permite formar a trama de uma história. Essa vida interior precisa ser disciplinada para passar do estado da fantasia à realidade, e o autor consegue isso utilizando técnicas, como o tratamento do tempo e do espaço ficcional, a adoção de um ponto de vista para o narrador, a busca de plausibilidade e coerência, o trabalho com as palavras para criar um estilo e imagens internas. As técnicas, desse modo, permitem ao aluno-autor organizar esse magma interior, sendo indispensáveis para viabilizar a socialização da fantasia e a sua comunicação pública (TAUVERON, 2014, p. 195).”

A autora sustenta que pelas técnicas da escrita aluno-autor pode utilizar criações inéditas, jogo com a linguagem, estética e intertextualidade. Nesta intervenção

pedagógica a escolha dos contos maravilhosos, a condução do trabalho exige o diálogo e reforça a tentativa de cooperar para formação do aluno-autor que na produção textual usa o processo criativo e compartilha seu discurso. Rodari, ao conceituar criatividade, explica:

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento inovador”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. Uma mente “criativa” trabalha sempre e faz pergunta, portanto descobre problema onde o outro encontra respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do docente e da sociedade), que recusa o codificado que manuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. (RODARI, 1982, p. 164)

A criatividade é uma das dimensões do pensamento que pode ser utilizada para modificar os textos orais e escritos seguindo critérios utilizados na didática da escrita em concordância com informações sobre os textos e técnicas de escrita. Para estimular pensamentos divergentes é necessário ofertar aos discentes ambientes que proporcionem estímulos, experiências de criatividade com atividades adequadas, explorar os vários tipos de linguagem, refletir e criticar sobre os fatos para produzir textos escritos criativos. Segundo Rodari, “a imaginação da criança, estimulada a inventar, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa”. (RODARI, 1982, p. 163).

O autor apresenta a relevância do processo criativo na produção textual na sua Gramática da Fantasia com uma série de atividades criativas, como construir mundos imaginários e as suas histórias, criar personagens e dar-lhes vida, jogar com as palavras e sentidos. Neste sentido é importante aulas contextualizadas envolvendo a criatividade e imaginação, com o intuito de que nossos discentes se tornem sujeitos ativos, críticos e criativos.

Segundo Spalding (2018), a criatividade tem por objetivo provocar o leitor à reflexão e emoção. O escritor afirma que as figuras de linguagens são relevantes para escrita de textos criativos, poemas, crônicas, contos, entre outros que permitam a liberdade criativa. Ele prioriza a polissemia para introdução dos vários sentidos no texto, as metáforas para dar ênfase. Segundo Spalding (2018, p. 41), é possível compreender que a criatividade traz para o nosso entendimento múltiplas interpretações, não apenas o explícito e as leituras das entrelinhas fazem analogia no sentido do texto. O autor mostra que no texto o leitor pode perceber as intenções do escritor, algo além da escrita. Então o leitor é induzido a descobrir algo subentendido.

É relevante a exploração dos contos populares de Perrault e Grimm e da imaginação utilizada pelo aluno ao reescrever reinventando os contos maravilhosos. Rodari propõe um jogo que se denomina “Errando as Histórias”, com a alteração de aspectos, contexto, personagens ou o local de ação de uma história conhecida. Desta forma, este tipo de jogo é viável para propor aos discentes quando estes têm maturidade suficiente para compreendê-lo, porque altera o seu mundo.

Quando as personagens das histórias tradicionais já não têm muito para lhes dizer, os discentes podem ser capazes de fazer as mudanças na história, numa perspectiva de reconstrução e renovação da mesma, o que significa que podem novamente ter motivo de estudar e reinventar os contos. De outro ponto de vista, esta atividade pode ajudar o discente a perder alguns medos das personagens imaginárias como o lobo mau e outros personagens imaginários. Por outro prisma, os discentes participantes, quando decompõem e recompõem a história, procuram usar o foco narrativo diferente. Uma atividade semelhante são os contos ao contrário. A técnica fornece um pensamento-guia e o produto final é diferente do original, com a aplicação de elementos do conto em análise. Recorre ao exemplo da história do Capuchinho Vermelho, onde o lobo desempenha o personagem que pratica a bondade e o Capuchinho a maldade, assim pode reinventar uma nova versão.

Rodari mostra outro exemplo de jogo é a —Salada de Contos, que mistura personagens de contos diferentes na mesma história. Personagens que estão dentro de uma história aparecem na nova versão. Desta forma, o docente verifica a capacidade do discente em contato com um elemento novo no contexto e como escreve reinventando o conto maravilhoso. Rodari mostra outra estratégia: uma única palavra fora do contexto e a continuação do texto. Segundo o autor, a relevância se concentra na compreensão do contexto, no tema, na estrutura e no sistema de organização. Porém a criatividade depende da motivação para a tarefa, capacidade do discente, domínio das competências cognitivas e de um estudo concentrado.

Na proposta pensamos no discente com potencial de escrita como aluno-autor e nas suas limitações, portanto, a condução do trabalho exige o diálogo e nesta intervenção pedagógica a escolha dos contos maravilhosos reforça a tentativa de cooperar para formação do aluno-autor que na produção textual compartilha seu discurso. Geraldi (2006) afirma que pela produção textual pode-se interagir socialmente e o uso da retextualização pode torná-la mais adequada a uma determinada finalidade, a um determinado gênero discursivo. Além disso, a cada retextualização o aluno-autor se apropria

da estrutura/esquema temático do gênero textual trabalhado em sala, bem como amplia seu potencial na escrita. Nas palavras de Geraldi, o exercício dessas habilidades pode proporcionar o crescimento da competência comunicativa do aluno-autor, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária quando fala e escreve diante das mais diversas situações de interação.

Segundo Geraldi, o aprendizado do discente para realizar a produção textual implica pensar que escrever é um trabalho, considerando toda complexidade que envolve esse ato. O discente, de mero executor de tarefas, torna-se o agente do processo, porque sua escrita transforma-o em sujeito do discurso (GERALDI, 2006, p. 166). Então se orienta ao aluno o uso da escrita para interagir com o docente, os colegas de turma, enfim socialmente. O docente é um co-autor da produção textual do discente, isto é, um mediador na aprendizagem, porque o texto é um evento comunicativo, dialógico, que exige diversos recursos, portanto, a sistematização do trabalho da escrita do discente possibilita-lhe compreender ainda mais a língua em funcionamento e então permite realizar as produções textuais usando os diferentes focos narrativos.

1.11. O Narrador do Conto Maravilhoso (Foco Narrativo em Primeira e Terceira Pessoa)

No desenvolvimento da intervenção pedagógica, a ênfase é dada ao narrador em primeira pessoa e terceira pessoa na retextualização do Conto Maravilhoso Chapeuzinho Vermelho, é relevante que o discente constate que o narrador narra os fatos e atua como intermediário entre a narração e o leitor e assume uma posição relacionando narração (foco narrativo) e o seu conhecimento. Segundo Jolles, o narrador no conto citado mostra os sentidos e os incidentes em que exalta a virtude, elimina o vício e tem um desfecho em concordância com a moral ingênua. (JOLLES, 1976, p. 201). Na narrativa, a ação não tem uma localização nem um tempo definido: “Num lugar distante, longe daqui; há muito, muito tempo” (JOLLES, 1976, p. 202). No conto maravilhoso, o narrador interage ou faz julgamento do modo que os personagens agem, participam da história como personagem ou apenas observam os acontecimentos.

Segundo Gancho (2002), não existe produção narrativa sem narrador, ele é o elemento estruturador da história e as personagens são responsáveis pelo desenvolvimento do enredo. A análise do narrador do conto maravilhoso e das personagens se realiza por intermédio das ações, falas, e características das personagens. No estudo do conto em questão é relevante que o aluno-autor perceba que o foco narrativo consiste no ato

de narrar ou contar história, determina o tipo de narrador e a posição do narrador com relação ao acontecimento. O foco narrativo é um dos elementos fundamentais da narrativa de ficção, é a partir dele que o narrador cria um modo de relatar os eventos em uma obra.

O narrador do conto maravilhoso é um mediador entre a história narrada e o leitor/ouvinte e, nas palavras de Leite (1985) o foco narrativo é um problema técnico da ficção que supõe questionar quem narra? De que forma narra? De que ângulo narra? (LEITE, 1985, p. 89). É possível que o aluno-autor com a orientação do docente compreenda que o foco narrativo no conto maravilhoso determina o tipo de narrador modalizador da narrativa, em específico o papel que o narrador assume e as posições que assume no relato. Na perspectiva de Leite o narrador pode ser classificado em: narrador protagonista, narrador testemunha, narrador onisciente.

O narrador-protagonista narra os fatos e também é a personagem principal do enredo. “Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (LEITE, 1985, p. 43). É possível compreender que esse tipo de narrador em primeira pessoa tem conhecimento de toda a história e usa as informações do jeito que deseja. Nesse aspecto, o foco narrativo em primeira pessoa no conto maravilhoso ganha mais subjetividade, pois o narrador protagonista no contexto está envolvido no aspecto emocional.

Segundo LEITE (1985), o narrador testemunha observa:

Da periferia dos acontecimentos, não consegue ter conhecimento do que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar, servindo-se também de informações, de coisas que viu e ouviu, e, até mesmo, de cartas ou outros documentos secretos que tenham ido cair em suas mãos. (LEITE, 1985, p. 37)

Na perspectiva da autora, o narrador testemunha narra em primeira pessoa os acontecimentos que vivencia como personagem secundária, não tem noção do pensamento dos personagens, passa ao leitor o que vê de forma direta dando impressão de verossimilhança. Percebemos que este tipo de narrador observa do interior da história — o que acontece —, narra os fatos em primeira pessoa a partir do ângulo de uma personagem secundária. É relevante frisar que os estudos a respeito do narrador testemunha em primeira pessoa, onisciente intruso e narrador onisciente neutro são direcionados ao docente, não se faz necessário serem explicados para discentes do sétimo ano.

O narrador onisciente apresenta-se na narrativa em 3ª pessoa, não participa ativamente dos acontecimentos, assim, a narrativa é mais objetiva. É um tipo de narrador que possui todas as informações sobre a história. Em alguns casos, o narrador onisciente

relata os fatos referentes ao íntimo dos personagens, seu passado até em relação aos pensamentos. O narrador onisciente intruso: conta a história em terceira pessoa e tem informações exatas dos fatos e das personagens, expõe sua opinião sobre eles, e passa ao leitor a impressão de ser um fato real. Segundo Leite (1985), "Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os costumes, a moral que podem ou não estar entrosados com a história narrada" (LEITE, 1985, p. 26-27). O narrador onisciente intruso é um narrador observador, não participa da história como personagem, apresenta-se na narrativa em 3ª pessoa.

O narrador onisciente neutro: conta a história em terceira pessoa, conhece os pensamentos dos personagens e não opina sobre seus comportamentos. Distingue-se o narrador-onisciente neutro "pela ausência de instruções e comentários gerais ou mesmo sobre a ação das personagens, embora sua presença, interpondo-se entre o leitor e a história, seja sempre muito clara" (LEITE, 1985, p. 32). O narrador onisciente neutro é um narrador observador, que se ocupa das descrições dos personagens e da narrativa do enredo.

Gancho (2002) afirma que é importante identificar quando o narrador está na primeira ou na terceira pessoa, as formas e modos que aparecem na narrativa e a diferença entre o narrador e o autor em uma ficção, porque ambos não possuem o mesmo papel. A autora afirma que:

As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira podem ser inúmeras, porque cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que narrador não é autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor e, portanto, só existe no texto (GANCHO, 2002, p.29).

Segundo Gancho, para identificar o foco narrativo é importante saber a diferença entre autor, pessoa física e o narrador como ser fictício, criação do autor dentro de uma obra, e que cada autor tem o modo de criar o seu narrador e o posicionar na narrativa. Na proposta, o aluno/autor com a orientação do docente tenta compreender no conto maravilhoso a diferença entre narrador e autor e produzir textos narrativos. O narrador é o elemento que determina o foco narrativo da história e dinamiza a história, na concepção de Gancho (2004):

Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise discursiva, para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração). Um ou outro está se referindo frente aos fatos narrados de acordo com a posição ou perspectiva dos fatos. Assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista, pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa do singular (GANCHO, 2004, p.26)

Segundo Gancho o narrador narra os fatos e a sua identificação é possível pelo uso do pronome pessoal na narrativa em primeira ou terceira pessoa do singular, pois, no trabalho é essencial que o discente conheça os tipos de narrador, compreenda a função do narrador, a diferença entre o narrador e o autor e reescreva reinventando em primeira pessoa as versões do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho. É relevante ressaltar que o autor é o contista, ou romancista, o roteirista entre outros escritores, que se ocupa da escrita da narrativa e usa a voz do narrador (uma personagem imaginária) para relatar as histórias criadas por ele ou verídicas. O narrador existe só no texto para relatar os fatos criados pelo autor da obra (GANCHO, 2004, p. 29).

Segundo Gancho (2004, p. 27): O narrador em 1ª pessoa do singular ou plural é o personagem protagonista ou coadjuvante, que expõe seus sentimentos, desejos e narra à história da personagem principal, pode dar sua opinião, criticar ou apenas se revelar concordando com as decisões do escritor. Segundo alguns autores o narrador em primeira pessoa não resolve o problema ao ser personagem e narrador com base em um 'eu' protagonista é apenas uma suposição que o personagem e o narrador podem acessar sua própria voz interior com base em seu comportamento. Portanto, quando aparece a primeira pessoa no texto, não há possibilidade de afirmar de quem é a voz, porque o autor pode expressar seus pensamentos por intermédio do narrador, em qualquer tempo e espaço. O narrador interage com o receptor ou faz julgamento do modo que os personagens agem, as ações dependem da intenção de cada escritor.

É importante destacar que o antagonista é o personagem que contrapõe ao protagonista, que o narrador em primeira pessoa nem sempre é o narrador protagonista, classificado por alguns escritores como narrador personagem. No trecho em que o narrador narra a fala do lobo “Eu sou sua netinha, vovó”, temos conhecimento que o Lobo não é protagonista da história, a personagem usa uma estratégia para enganar a avó de Chapeuzinho Vermelho. Cabe ao docente orientar o discente que as informações podem estar contextualizadas e que é necessário percebê-las nas entrelinhas.

Ferreiro (2010) explica que a criança precisa enfrentar desafios para compreender a narração em primeira pessoa. O primeiro desafio: focalizar quem conta a história. O segundo desafio: o narrador em primeira pessoa (narrador-personagem) não se analisa apenas pelo pronome relacionado a essa voz narrativa. Assim, narrar do ponto de vista de um personagem exige mudanças no texto: supressão de cenas em que o personagem não participa e mudança na ordem dos acontecimentos. O narrador personagem é um tipo de narrador que participa da história como protagonista ou personagem secundário (narrador

testemunha). Isso vai depender de sua atuação e aparição na trama. O narrador personagem é um tipo de narrador que participa da história como protagonista ou personagem secundário (narrador testemunha). Isso vai depender de sua atuação e aparição na trama

A troca de narrador na retextualização, segundo Ferreiro (2010) é uma atividade complexa, mas, o aluno-autor com o auxílio do docente pode colocar em prática sua aprendizagem, analisar o texto, narrar usando seus conhecimentos prévios e dar outra versão para a história. O desafio é direcionar sua atenção na personagem principal. Diante dessa restrição, é natural que o aluno-autor faça uso da terceira pessoa e a história mantenha a lógica. O docente pode orientar também quanto ao narrador em terceira pessoa: Chapeuzinho está sendo observada pelo narrador observador no exemplo do trecho de uma das versões do conto Chapeuzinho Vermelho, de Perrault (2007) “Quando atravessava o bosque, ela encontrou o compadre Lobo, que logo teve vontade de engolir a menina”. O narrador apresenta-se em terceira pessoa.

Segundo Gancho, as variantes de narrador em terceira pessoa podem ser inúmeras, sendo que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Gancho (2004, p. 42) classifica as variantes do narrador em terceira pessoa em quatro tipos:

1. O narrador onisciente: aquele que sabe tudo da história. 2. O narrador observador de Barthes: é onipresente observar todos os detalhes no decorrer da história em todos os lugares ao mesmo tempo. 3. O narrador intruso fala com o leitor ou expõe seus pensamentos acerca do comportamento dos personagens. 4. O narrador parcial é aquele que se identifica com algumas personagens da história e destaca-as mais que as outras. Diante das dificuldades que surgem, o incentivo do docente é essencial para o avanço na aprendizagem efetiva do aluno/autor, isso pode ser verificado na proposta pedagógica.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

A proposta pedagógica envolve atividades para trabalhar com alunos de 7º ano do ensino do fundamental II, porém não foi possível aplicá-la em classe no período do ano de 2020, devido à evolução dos casos de Coronavírus, mas para dar encaminhamento à proposta é essencial ressaltar o amparo didático-pedagógico nos documentos oficiais em aspectos que direcionam as reflexões de ações pedagógicas que visam a transformação e a emancipação do discente para torná-lo aluno-autor que de forma gradativa adquira conhecimentos para desenvolver atividades que envolvem a fala e a escrita com gêneros, intertextualidade e retextualização. O docente pode esclarecer ao discente que esse processo de escrita permite transformação de um gênero em outro, mudança do propósito comunicativo, compreensão, reflexão, organização das ideias, objetivos e reescrita/refacção. A compreensão é importante para realizar a retextualização e principalmente na reprodução de um gênero para outro gênero, o retexto que é usado nesta proposta pedagógica, pois o discente ao compreender o texto-base reinventa a nova versão sem falhas de sentido e significado.

Propomos trabalhar em sala de aula com atividades que o discente compreenda para executar o trabalho de escrita, pense e organize sua produção textual para atingir seus propósitos e tentar um desempenho melhor para atingir resultados satisfatórios no rendimento escolar. Na proposta pedagógica indicamos os seguintes desafios ao discente: autonomia para reescrita dos textos com clareza, assim tornar-se aluno-autor apto para resolver situações do cotidiano e realizar as propostas indicadas pelo docente. As aulas podem ser ministradas com discussões, análise, retextualização e reescritas, que fazem parte da proposta didática. As atividades dos discentes seguem a orientação e a mediação da docente pesquisadora ou de outro profissional da educação.

A pesquisa em questão tem como foco os discentes do Colégio Estadual Ubedulha Correa de Oliveira- Ensino Fundamental e Médio da cidade de Londrina. A proposta pedagógica menciona elementos presentes nos contos maravilhosos nas versões de Chapeuzinho Vermelho que podem ser estudados, a metodologia que pode ser relevante à orientação do aluno-autor para desenvolver as atividades de retextualização e de revisão textual. O estudo dos contos mencionados por intermédio da fantasia envolve os adolescentes que podem encontrar suas próprias respostas na reflexão dos significados ocultos. Em Chapeuzinho Amarelo aparece um aspecto recorrente dos adolescentes contemporâneos, o medo e outros aspectos referentes ao cotidiano. A obra de Chico Buarque

destaca o encorajamento, quando a Chapeuzinho encontra o lobo e seus medos acabam. Esta reflexão auxilia e o adolescente pode encontrar respostas para resolver as situações naturais da vida. Os aspectos morais são transmitidos em Chapeuzinho Vermelho e suas versões que estimulam a imaginação e enfatizam o ensinamento para o público alvo.

A escolha do gênero conto maravilhoso é uma das estratégias para tentar aprimorar o ensino-aprendizagem. A retextualização das narrativas ficcionais é o foco na proposta, sendo relevante a análise linguística que envolve os procedimentos e estratégias cognitivas durante os processos da produção textual e para tanto o estudo da estrutura narrativa, tais como enredo, personagens, tempo, espaço, narrador e tempos verbais adequados à narração de fatos passados e todo conhecimento referente ao gênero conto maravilhoso.

Propomos atividades de produção textual para o aprimoramento do ensino-aprendizagem com o narrador em primeira pessoa e terceira pessoa, com enfoque diferente da história Chapeuzinho Vermelho no conto tradicional e solicitação a fim de que o aluno possa focalizar o personagem (lobo) como protagonista na história de Chapeuzinho Vermelho com a troca de alguns fatos relevantes da história com as personagens e caracterização tradicional, mas com o foco narrativo diferente da história tradicional. O docente orienta e o discente usa a criatividade para a retextualização do conto proposto explorando a intertextualidade. Os estudos também envolvem a morfologia do conto e os elementos essenciais da narrativa. Nesta perspectiva o discente: reflete, planeja, reescreve, avalia a temática, a linguagem, o gênero, a finalidade, a clareza e os argumentos que utiliza para interagir com o interlocutor. Disponibilizamos ao aluno-autor uma ficha de autoavaliação para facilitar-lhe na execução da revisão e reescrita das atividades propostas.

A proposta metodológica de pesquisa-ação segue a abordagem da pesquisa qualitativa de Bortoni-Ricardo, desperta um novo olhar do docente e instiga as reflexões nos procedimentos didáticos e na expectativa do saber. O estudo da linguagem se apresenta com a devida relevância, pois a metodologia de pesquisa-ação contempla as exigências das intervenções na escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), as práticas sociais dos indivíduos e os significados que delas surgem têm vínculo com os conhecimentos de mundo. Correlacionando essa afirmativa à realidade do contexto escolar, a autora (p. 32-33) pontua que o docente realiza pesquisas para realizar suas atividades, compreender suas práticas pedagógicas e interagir com os discentes para tentar efetivar o ensino e auxiliar a aprendizagem. Thiollent afirma que a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, P.14)

A pesquisa-ação é considerável pelo caráter pragmático e na concepção de Thiollent é uma metodologia de pesquisa social que envolve a cooperação e participação ativa, enquanto que, para Gil (2010, p. 42) a pesquisa-ação “tem características situacionais, e procura diagnosticar um problema específico, numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. O cenário atual sinaliza que alguns discentes encontram dificuldades na produção textual, portanto com os posteriores diagnósticos da pesquisa-ação, o docente (o) pode tentar buscar novas saídas, preparar diversas atividades, desenvolvê-las com os discentes em classe e usar estratégias para auxiliá-los na realização da produção textual para o uso no cotidiano.

Gil (2010, cit. p.42) afirma que a pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidade. Complementando a teoria a investigação deve ser flexível e promover a interação entre os atores sociais envolvidos (MINAYO 2004, p. 101). Por este motivo, na pesquisa qualitativa os instrumentos são de fácil correção e readaptação durante o trabalho em classe e remoto, visa à investigação das atividades e prevê as formas de realização. Portanto deve-se evitar a improvisação, pois significa enfrentar a probabilidade de romper os vínculos com o esforço metodológico necessário para obter o conhecimento em cada fase do ensino.

Considerando a investigação de Minayo (2004, p. 101), esta proposta apresenta “[...] a pesquisa qualitativa que responde a questões particulares e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, hábitos e costumes.” A autora defende que qualquer investigação social deve contemplar uma característica básica de seu objeto, que se refere ao aspecto qualitativo”. Minayo “[...] observando a não-transparência e a não-evidência da realidade a pesquisa qualitativa demanda abertura e flexibilidade para novas formulações e para a mobilização de instrumentos do conhecimento. Por outro prisma, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se vê na subjetividade obstáculo para construir os conhecimentos científicos, nesta abordagem considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social.” Por este motivo, na pesquisa qualitativa, os instrumentos são de fácil correção e readaptação durante o trabalho em classe e remoto, visando à investigação das atividades. Para Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22)

A pesquisa qualitativa é caracterizada pelo processo que envolve métodos e técnicas específicas que devem se adequar ao objeto de estudo, nesta abordagem considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social. Diante de tal posicionamento a finalidade de contribuir para o aprimoramento do aprendizado na proposta pedagógica é utilizar metodologias que auxiliam o discente na compreensão além da decodificação, indica que o estudo prévio é relevante à realização da produção textual e sinaliza que a atividade programada não é produto final, o que quer dizer que é possível apreender além do sentido proposto pelo autor. A relação existente entre autor e o aluno/autor se concretiza com a interação, portanto na retextualização produzida pelo discente é evidente no discurso do outro, pelo aspecto dialógico.

As atividades de intervenção para realização deste trabalho são centradas em atividades voltadas para produção textual, atividades de leitura, e no processo de reescrita, reinventando que favorecem o desenvolvimento de compreensão e escrita. Segundo Marcuschi (2010, p. 48), a retextualização “[...] está presente em várias atividades cotidianas diárias, na interação uns com os outros e reformulação, transformação, adaptação, enfim, reinventar os textos em diferentes modalidades da língua.”

O docente observa a curiosidade e o envolvimento do aluno/autor durante as suas interações a respeito da retextualização e reescrita, constata que o aluno/autor se constitui como coautor das produções textuais apresentadas. A interatividade ganha consistência pela discussão compartilhada, pois, nessa etapa, o discente pode compreender por meio das inferências, das hipóteses e da análise linguística de elementos que envolvem o conto maravilhoso, as relações com os contos lidos e as condições sociais dos elementos discursivos.

O docente da turma pode acompanhar de forma gradativa o avanço na aprendizagem do aluno/autor, constatar os resultados e o discente pode fazer a auto-avaliação ao revisar as atividades e perceber quais as suas dificuldades, como a proposta pode facilitar a aprendizagem e repassar para a classe. Compete ao docente mediador a sondagem do ensino- aprendizagem para reelaborar as atividades da turma, quando perceber a necessidade. No desenvolvimento da proposta didática é relevante que ocorra a interação do aluno/autor por intermédio de atividades dinâmicas e reflexivas relacionadas ao assunto.

Durante a discussão coletiva das retextualização pode ocorrer que o discente possa necessitar de atenção especial quanto à análise dos aspectos dialógicos ou ideologias implícitas, sendo adequado que o docente priorize os questionamentos para elucidar as dúvidas e superar as dificuldades. Apresenta-se a seguir a proposta de atividades com enfoque nos Contos Maravilhosos com possibilidade de desenvolver a competência na escrita do aluno-autor.

2.1. Desenvolvimento da Proposta de Atividades: Enfoque nos Contos Maravilhosos

O desenvolvimento da proposta “A Produção do conto maravilhoso em perspectiva intertextual com diferentes focos narrativos” consta de 20 (vinte) aulas, em dez etapas com duas aulas de 50 minutos cada. As aulas centralizam na produção textual com o auxílio da análise linguística para que o discente na retextualização perceba que o pronome em primeira pessoa (eu) concorda com o verbo, as histórias dos contos maravilhosos se passam no passado e os verbos são usados no pretérito perfeito e imperfeito. As atividades são realizadas com a exploração do texto base.

A proposta envolve o estudo das versões dos contos maravilhosos: Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm (1985), Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault (2007), Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (1987), Deu a louca na Chapeuzinho, de Hoodwinked (2005). A intervenção pedagógica contempla o desenvolvimento de atividades que envolvem a interação. Procedimentos e as formas de atuar no contexto escolar do discente e do docente são descritas a seguir:

1ª e 2ª aulas em classe: O projeto tem início com a apresentação da proposta, e durante a explicação das atividades propostas, fixa o acordo, onde fica combinado que, como produto final, cada discente confecciona um livro contendo as reescritas das versões dos contos maravilhosos. O docente conduz a explicação envolvendo o estudo comparativo entre as versões do conto maravilhoso com o conto original e frisa a respeito da ruptura com linearidade na análise dos contos maravilhosos modernos, em que o inusitado traz as inúmeras possibilidades de impactar o leitor. Em seguida, o discente recebe incentivo e relata o que sabe com relação aos contos maravilhosos, mostra o seu conhecimento prévio na interação entre o docente e turma com referência ao assunto em questão e realiza a escrita do esboço de seus relatos.

Atividades: orais e escritas

Durante as 3ª e a 4ª aulas em classe, é realizada a apresentação de Slide em PowerPoint e a explicação do docente a respeito da estrutura dos Contos maravilhosos: título, narrativa curta, apenas um conflito, poucos personagens; espaço ou cenário limitado; recorte temporal reduzido, desfecho e também a respeito da verossimilhança que torna o texto verdadeiro para o leitor. O docente enfatiza que os acontecimentos de uma história não precisam ser ‘verdadeiros’, fatos reais que ocorrem no cotidiano, podem surgir da criatividade do discente, desde que tenham coerência.

Atividades orais.

As 5ª e a 6ª aulas são realizadas em classe. O docente explica ao discente o foco narrativo e destaca que o narrador em primeira pessoa não resolve o problema de ser personagem e narrador ao mesmo tempo, ou seja, (narrador-personagem) com base em um 'eu' protagonista. Para analisar a narração em primeira pessoa, o primeiro desafio é focalizar quem conta a história. O narrador narra os fatos e também é a personagem principal do enredo. O segundo desafio: o narrador em primeira pessoa (narrador personagem) não se analisa apenas pelo pronome relacionado a essa voz narrativa. O docente orienta o discente que diante da restrição, é natural o uso da terceira pessoa desde que a história mantenha a lógica (Ferreiro, 2010). O docente pode mostrar alguns exemplos para o discente tirar as dúvidas.

Atividades orais.

As 7ª e a 8ª aulas são realizadas em dois ambientes: sala de aula e biblioteca. Para dar continuidade à aula anterior, o docente retoma as questões do conto maravilhoso para esclarecer as dúvidas. Em seguida o docente faz um convite e todos se dirigem à biblioteca. Caso algum discente não aceite o convite, realiza os estudos em classe. Durante o trajeto até a biblioteca, os discentes observam o ambiente físico e a natureza em preparação para os cenários que são vistos no livro *Chapeuzinho Vermelho* dos Irmãos Grimm e as outras versões à disposição dos discentes nas mesas da biblioteca. Em seguida os discentes exploram os livros do conto em questão e suas versões, o docente explica a respeito da capa,

contracapa, índice, descrição do autor, biografia, referências das obras, figuras, etc. Todos interagem fazendo comparações entre as versões das obras disponíveis e podem ser motivados a reescrever reinventando. É dada ênfase à moral da história.

Atividades orais.

As 9ª e a 10ª aulas são realizadas em classe. O discente é motivado para produzir o texto e a expectativa se estabelece dando continuidade à aula anterior pela descrição do autor, biografia e discussão a respeito do conto maravilhoso e das versões da história.

Atividades orais e escritas: O aluno/autor realiza a leitura a respeito da descrição do autor, biografia, das diferentes versões da história e analisa os verbos concordando com os pronomes em primeira pessoa. Essas ações são realizadas com interação do docente. A aula finaliza com a produção textual.

Atividades orais e escritas.

Durante as 11ª e a 12ª aulas há interação em classe entre docente e discente envolvendo o conto maravilhoso: o Capuchinho Vermelho de Charles Perrault, uma versão do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm. Em seguida, os discentes são convidados à biblioteca, onde todos recebem o livro Capuchinho Vermelho, de Charles Perrault, para leitura e análise. É dada ênfase à moral da história. Depois de mostrar alguns elementos dos contos maravilhosos, o foco é o conto Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault. Após a leitura do conto maravilhoso, cada discente discorre a história. A aula envolve a leitura e finaliza com produção textual.

Atividades orais e escritas.

A 13ª e a 14ª aula são realizadas em classe com a exibição do Vídeo e o estudo da versão escrita: “A Chapeuzinho Amarelo”, uma nova versão de “Chapeuzinho Vermelho”. O texto é relevante, porque o personagem principal consegue vencer o medo que a impedia de viver como outras crianças. Chapeuzinho Amarelo é uma das versões de Chapeuzinho Vermelho apropriada para pré-adolescentes. A troca de ideias a respeito da obra “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque pode ativar os conhecimentos prévios do discente envolvendo o conto maravilhoso, é relevante enfatizar que a exploração do poema de Chico Buarque em

classe pode motivar o discente à produção textual. A expectativa é criada pela descrição do autor e pelo formato da escrita dos contos maravilhosos. Todos assistem ao vídeo e recebem cópia do texto para leitura e análise textual do conto Chapeuzinho Amarelo. Para finalizar a aula, o discente reescreve reinventando o conto com o foco narrativo em terceira pessoa.

Atividades orais e escritas.

As 15ª e a 16ª aulas são realizadas em classe com a exploração do Filme “Deu a Louca na Chapeuzinha” e da versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”. O docente e os discentes assistem ao filme em classe e fazem comparações com o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm, e as outras versões. A interação entre autor, docente e a turma traz incentivos para realizar a produção escrita. Na aula, a interação é essencial à conscientização da importância do discente como autor do próprio texto, e também para conscientizar a fazer uso da oportunidade de poder expressar na escrita seus conhecimentos e recontar o filme numa perspectiva diferente. O docente e os discentes discutem a respeito da troca de narrador e a aula finaliza com a proposta de retextualização individual do conto maravilhoso em uma nova versão de Chapeuzinho Vermelho em primeira pessoa.

Atividades orais e escritas.

As 17ª e a 18ª aulas são realizadas em classe dando continuidade à aula anterior. O aluno reescreve reinventando a nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho. Nesta versão o narrador em primeira pessoa usa a voz do personagem opositor, o lobo, pois agora ele faz o papel de protagonista e conta a sua versão da história. O aluno reescreve o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho na perspectiva do foco narrativo em primeira pessoa.

O aluno/autor escolhe seu par para leitura, análise linguística (estudo do pronome em primeira e terceira pessoa) e a produção escrita do conto maravilhoso. Um representante de cada dupla faz a explanação e interage com todos participantes do projeto sobre o assunto em questão. Na sequência, o docente incentiva, explica ao discente como fazer a revisão da sua versão do conto maravilhoso e usa procedimentos de leitura. Na interação com a turma demonstra ao discente a importância da conclusão do trabalho de reescrita em casa e também do preenchimento da ficha de autoavaliação a lápis para ser concluída no final do projeto.

Atividades orais e escritas.

As 19ª e a 20ª aulas são realizadas em classe e extraclasse. A primeira aula é para concluir o projeto. O docente tenta tirar as dúvidas do aluno/autor, continua o trabalho com estratégias de revisão da versão original do aluno, leituras e comentários. Após a interação do assunto, os discentes terminam a refacção ou reescrita das produções textuais e confeccionam o livro artesanal escrito e ilustrado durante as etapas das oficinas. Na confecção dos livros, os pares compartilham suas ideias e cada um confecciona o seu livro com auxílio da professora que interage e tenta facilitar a conclusão da proposta pedagógica. O material disponível para a confecção dos livros são folhas de papel sulfite. É importante enfatizar que à culminância do projeto todos podem ficar em círculo e participar da roda crítica a respeito do assunto proposto. Após os comentários, o docente recebe a ficha de autoavaliação do discente que foi entregue para preenchê-la e devolvê-la. A exposição dos livros artesanais com aceitação individual dos alunos pode se realizar na sala de aula ou outro ambiente em que o docente possa receber discentes do estabelecimento de ensino e outros convidados da comunidade escolar. A realização da proposta didática gera a interação entre os discentes, a docente, o orientador, a direção, a equipe pedagógica e os pais dos discentes.

Atividades orais e escritas: revisão, confecção e exposição dos livros artesanais.

2.2. Ficha de auto avaliação da produção textual

Quadro 1 - Ficha de auto avaliação da produção textual

EIXO	CRITÉRIOS	SIM	NÃO
	Identificação (nome da obra)		
Adequação ao gênero	1. Como aluno/autor: Compreendeu os critérios à retextualização e adequou sua produção ao contexto da obra original?		
	2. Empregou título? No caso da resposta afirmativa, o título tem referência com o assunto discutido no texto?		
	3. Há intertextualidade entre o Conto maravilhoso base e seu texto?		

Estágio de composição	1. Você retextualizou sua escrita com o foco narrativo em 3ª pessoa tendo como texto-base a obra original quanto: enredo, personagens, espaço e tempo?		
	2. Especificou de forma compreensível o enredo de sua produção escrita?		
	3. Utilizou elementos específicos dos contos maravilhosos? . Tempo passado e indeterminado? . Espaço comum ao mundo da imaginação? . Protagonista e antagonista bem caracterizados?		
	Você criou personagens?		
Oralidade	1. Você poderia falar sobre? • Personagens? • Espaço? • Tempo?		
Análise linguística	2. Você conseguiu compreender a concordância do verbo e pronomes em primeira pessoa e terceira pessoa.		
Organização	1. Você organizou seu livro artesanal: contracapa, capa, imagens, etc.		

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS, DISCUSSÃO DA VALIDADE E CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica destaca a retextualização em primeira e terceira pessoa com base em documentos oficiais e pressupostos teóricos que direcionam os estudos e a escolha de estratégias eficazes que aprimoram o ensino-aprendizagem. O estudo dos contos maravilhosos em diferentes versões facilita a compreensão, porque é um gênero conhecido e as histórias são curtas. A metodologia adotada é apresentada também no caderno pedagógico com sugestões de atividades para o docente desenvolver com os discentes com a intenção de proporcionar condições para produção. A aplicação da metodologia selecionada vislumbra alcançar resultados efetivos e a transformações no ensino-aprendizagem. A proposta pode ser aplicada no ambiente físico posteriormente por outros docentes. Pelo motivo da pandemia do Coronavírus neste período as aulas são ministradas online e inviabilizam a aplicação do projeto com resultados satisfatórios.

A aplicação das atividades elaboradas no caderno pedagógico com orientação para docentes necessita da aprovação das equipes diretiva e pedagógica das escolas que podem acolher ou não o projeto para validar a aplicação da proposta no módulo presencial. Os docentes que almejam o aprimoramento da escrita de seus discentes podem realizar a leitura e análise linguística do conto Chapeuzinho Vermelho, suas versões e retextualização. O discente pode ser incentivado a realizar as atividades que envolvem a compreensão de novos significados, biografias de autores e participar de leituras e reescrita reinventando em primeira e terceira pessoa. O docente pode analisar os depoimentos e a auto avaliação do discente e verificar os resultados obtidos na aplicação das atividades referentes aos contos maravilhosos em questão.

Os aspectos relevantes desta proposta pedagógica enfatizam a expectativa de que é possível formar aluno/autor capaz de redigir seu próprio texto a partir de atividades em oficinas de leitura e de reescrita, interação entre texto, autor e leitor havendo a intenção de orientá-los na execução da produção textual, mediante as limitações de cada discente. O objetivo geral é desenvolver uma metodologia com possibilidades de aprimoramento na escrita, envolve a análise do conto maravilhoso a partir dos conhecimentos prévios e a expectativa de reescrever, reinventar, aprender, aperfeiçoar, criticar e mudar o foco narrativo do texto.

Não foi possível a aplicação da proposta devido à pandemia do Coronavírus, período em que lecionamos na modalidade de ensino à distância. Portanto, para

viabilizar o trabalho, disponibilizamos um caderno pedagógico ao docente com sugestões de atividades com as versões do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho para desenvolver com os discentes do sétimo ano do ensino fundamental. O material pedagógico é distribuído na seguinte ordem: apresentação do projeto, oficinas e sugestões de atividades. Esperamos que o nosso projeto possa contribuir com o docente na aplicação de atividades para incentivar o discente a tornar-se aluno/autor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (2010). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail. (2010). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. MGC Di Fanti. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>>.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 de maio de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEX/SEF, 1998.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchi. Editores Ltda. Agosto. 1987.
- FERREIRO, E. SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**. Uma experiência de criação literária com crianças. São Paulo: Ática, 2010.
- GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2004. GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. Ed. 2. São Paulo: Belo Horizonte: Autêntica / CEEL / MEC, 2006.
- GERALDI, J. W. Leitura: **uma oferta de contrapalavra**. Educar em Revista, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.
- GERALDI, J. W. **A aula Como Acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRIMM, Irmãos **Chapeuzinho Vermelho - Irmãos Grimm PDF** Editora: kidsbook. Ano;

1985. Nº de Páginas: 045. Tipo: **Livro** Digital Formato: SW.
 Em: <<https://www.google.com/search?q=LIVRO+CHAPEUZINHO+VERMELHO+IRM%C3%83OS+GRIMM+BAIXAR+GRÁTIS&o=LIVRO+CHAPE>>. Acesso: 08/04/2020.

JOLLES, André. **O conto**. In: Formas Simples. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; MORATO, Edwiges Maria. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: __. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010. 3. ed. 7ª reimpressão.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. Ed. 2ª reimpressão– São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. V; Luiz. Antônio MARCUSCHI. **Processos de referenciação na produção discursiva**. D.E.L.T.A., vol.14, no especial, p.169-190, 1998.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: ática, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Currículo Estadual Paranaense**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf> Acesso em: 15 e junho de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular Paranaense.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_ee.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica:** língua portuguesa. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 27 junho 2019.

PERRAULT, Charles, **O Capuchinho Vermelho** PDF. Contos e fábulas. Trad. Mário Laranjeira, São Paulo: Iluminuras, 2007. Disponível em: <<https://www.google.com/search?ei=U7yNXr-RDO265OUP-msg=+CHAPEUZINHO+VERMELHO+CHARLES+PERRAULT+=+C>>>.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Tradução de Jasna Paravich Sarhan 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RODARI, G. (1982). —**Gramática da Fantasia.** Introdução à Arte de Contar Histórias. Cadernos do Professor. Caminhos.

SPALDING MARCELO, 2012. **Figuras de Linguagem, Escrita criativa,** em www.digestivocultural.com > colunistas > coluna > [titulo= Figuras de linguagem](#). Acesso: 03/04/2020.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos.** Educar em Revista, nº 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 85-101, 2014.

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/36286/22633>>. Acesso em: 22/04/2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. Acesso em: 17/06/2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático.** In HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004. P.114-138.

ANEXOS

1. TEXTO: CHAPEUZINHO VERMELHO (IRMÃOS GRIMM)

Uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avózinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha. Certa vez, presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho e, porque lhe ficava muito bem, a menina não mais quis usar outro e acabou ficando com o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe: - Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho; leva tudo para a vovó; ela está doente e fraca e com isso se restabelecerá. Põe-te a caminho antes que o sol esquento muito e, quando fores, comporta-te direito; não saias do caminho, senão caís e quebras a garrafa e a vovó ficará sem nada. Quando entrares em seu quarto, não esqueça, diga "bom-dia, vovó," ao invés de mexericar pelos cantos. - Farei tudo direitinho, - disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, e despediu-se. A avó morava à beira da floresta, a uma meia hora mais ou menos de caminho da aldeia. Quando Chapeuzinho Vermelho chegou à floresta, encontrou o lobo; não sabendo, porém, que animal perverso era ele, não sentiu medo.

- Bom dia, Chapeuzinho Vermelho, - disse o lobo todo dengoso.

- Muito obrigada, lobo.

- Aonde vai, assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

- Vou à casa da vovó.

- E que levas aí nesse cestinho?

- Levo bolo e vinho. Assamos o bolo ontem, assim a vovó, que está adoentada e muito fraca, ficará contente, tendo com que se fortificar.

- Onde mora tua vovó, Chapeuzinho Vermelho?

- Mora a um bom quarto de hora daqui, na floresta, debaixo de três grandes carvalhos; a casa está cercada deogueiras, acho que o sabes, - disse Chapeuzinho Vermelho.

Enquanto isso, o lobo ia pensando: "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso. Certamente, mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas." Andou um trecho de caminho ao lado de Chapeuzinho Vermelho e foi insinuando: - Olha! Chapeuzinho Vermelho, que lindas flores! Por que não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão preocupada como se fosse para a escola, ao passo que é tão divertido tudo aqui na floresta! Chapeuzinho Vermelho ergueu os

olhos e, quando viu os raios do sol dançando por entre as árvores, e à sua volta a grande quantidade de lindas flores, pensou: "Se levar para a vovó um buquê viçoso, ela certamente ficará contente; é tão cedo ainda chegarei bem a tempo." Saiu da estrada e penetrou na floresta em busca de flores. Tendo apanhado uma, achava que mais adiante encontraria outra mais bela e, assim, ia avançando e aprofundando-se cada vez mais pela floresta dentro.

Enquanto isso, o lobo foi correndo à casa da vovó e bateu na porta. - Quem está batendo? Perguntou a avó. - Sou eu, Chapeuzinho Vermelho, trago vinho e bolo, abre-me. - Levanta a taramela, - disse-lhe a avó; - estou muito fraca e não posso levantar-me da cama. O lobo levantou a taramela, a porta escancarou-se e, sem dizer palavra, precipitou-se para a cama da avozinha e engoliu-a. Depois, vestiu a roupa e a touca dela; deitou-se na cama e fechou o cortinado.

Entretanto, Chapeuzinho Vermelho ficará correndo de um lado para outro a colher flores. Tendo colhido tantas que quase não podia carregar, lembrou-se da avó e foi correndo para a casa dela. Lá chegando, admirou-se de estar a porta escancarada; entrou e na sala teve uma impressão tão esquisita que pensou: "Oh, meu Deus, que medo tenho hoje! Das outras vezes, sentia-me tão bem aqui com a vovó!" Então disse alto: - Bom dia, vovó! - Mas ninguém respondeu. Acercou-se da cama e abriu o cortinado: a vovó estava deitada, com a touca no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

- Oh, vovó, que orelhas grandes!

- São para melhor te ouvir.

- Oh, vovó, que olhos grandes!

- São para melhor te ver.

- Oh, vovó, que mãos enormes!

- São para melhor te agarrar.

- Mas vovó, que boca medonha!

- É para melhor te devorar.

Dizendo isso, o lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. Tendo assim satisfeito o apetite, voltou para a cama, ferrou no sono e começou a roncar sonoramente. Justamente, nesse momento, ia passando em frente à casa o caçador, que ouvindo aquele ronco, pensou: "Como ronca a velha Senhora! É melhor dar uma olhadela a ver se está se sentindo mal." Entrou no quarto e aproximou-se da cama; ao ver o lobo, disse:- Eis-te aqui,

velho impenitente! Há muito tempo, venho-te procurando! Quis dar-lhe um tiro, mas lembrou-se de que o lobo poderia ter comido a avó e que talvez ainda fosse possível salvá-la; então pegou uma tesoura e pôs-se a cortar-lhe a barriga, cuidadosamente, enquanto ele dormia. Após o segundo corte, viu brilhar o chapeuzinho vermelho e, após mais outros cortes, a menina pulou para fora, gritando: - Aí que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo! Em seguida, saiu também vovó, ainda com vida, embora respirando com dificuldade. E Chapeuzinho Vermelho correu a buscar grandes pedras e com elas encheram a barriga do lobo. Quando este acordou e tentou fugir, as pedras pesavam tanto que deu um trambolhão e morreu.

Os três alegraram-se, imensamente, com isso. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa; a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho trazido pela menina Chapeuzinho Vermelho, e logo se sentiu completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe proibir!"

Ouçam mais esta versão de Chapeuzinho Vermelho, vovó e o lobo:

Certa vez, Chapeuzinho Vermelho ia levando novamente um bolo para a vovozinha e outro lobo, surgindo à sua frente, tentou induzi-la a desviar-se do caminho. Chapeuzinho Vermelho, porém, não lhe deu ouvidos e seguiu o caminho bem direitinho, contando à avó que tinha encontrado o lobo, que este a cumprimentara, olhando-a com maus olhos. - Se não estivéssemos na estrada pública, certamente me teria devorado! - Entra depressa, - disse a vovó; - fechemos bem a porta para que ele não entre aqui! Com efeito, mal fecharam a porta, o lobo bateu, dizendo: - Abre! Vovó sou Chapeuzinho Vermelho; venho trazer-te o bolo.

Mas as duas ficaram bem quietinhas, sem dizer palavra e não abriram. Então o lobo pôs-se a girar em torno da casa e, por fim, pulou em cima do telhado e ficou esperando que Chapeuzinho Vermelho, à tarde, retomasse o caminho de volta para sua casa, aí então, ele a seguiria ocultamente para comê-la no escuro. A vovó, porém, que estava de atalaia, percebeu o que a fera estava tramando.

Lembrou-se que, na frente da casa, havia uma gamela de pedra, e disse à menina:

- Chapeuzinho, então vai buscar o balde de água em que cozinhei ontem as salsichas e traz aqui, para esta gamela. Chapeuzinho Vermelho foi buscar a água e encheu a gamela. Então

o cheiro de salsicha subiu ao nariz do lobo, que se pôs a farejar e a espiar para baixo de onde provinha. Mas tanto espichou o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar do telhado, indo cair exatamente dentro da gamela, onde morreu afogado.

Assim, Chapeuzinho Vermelho pôde voltar felizmente para casa e muito alegre, porque ninguém lhe fez o menor mal.

Estratégia do processo criativo:

1. A leitura em conjunto da conhecida história, Chapeuzinho Vermelho;
2. A discussão dos elementos narrativos que permitem identificar qual o ponto de vista do narrador;
3. Organização de grupos e distribuição de diferentes pontos de vista, a partir dos personagens (lobo, vovozinha, caçador);
4. Cada grupo cria uma nova narrativa e, ao final, os alunos deverão ser capazes de:

Identificar o narrador;

5. A avaliação: Coerência, sequência narrativa e o ponto de vista proposto;

ATIVIDADES

Leitura de textos:

1. Pelo discente.
2. Análise linguística
3. Interação: docente e discente.

TEXTO: O CAPUCHINHO VERMELHO (Charles Perrault)

Era uma vez uma jovem aldeã, muito bonita; a sua mãe era louca por ela e a avó mais ainda. Esta boa mulher mandou fazer-lhe um capucho vermelho, que lhe ficava tão bem que em todo o lado lhe chamava Capuchinho Vermelho. Um dia a mãe, tendo cozido pão feito bolo, disse-lhe: Deverá ver como está a tua avó, porque me disseram que está doente; leva-lhe um bolo e este potinho de manteiga. Capuchinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar num bosque encontrou o compadre Lobo, que tinha muita vontade de comê-la, mas não se atrevia a tal por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. Perguntou-lhe aonde ela ia; a pobre criança, que não sabia que é perigoso deter-se para escutar um Lobo, disse-lhe:

- Vou ver a minha avó e levar-lhe um bolo com um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda.

- Ela mora muito longe? Perguntou o lobo.
- Ó! Sim, disse Capuchinho Vermelho, é para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia.
- Pois bem, disse o Lobo, eu também quero ir vê-la; vou por este caminho e tu vais por aquele, a ver quem chega lá primeiro.
- O Lobo desatou a correr com toda a força pelo caminho mais curto e a jovem foi pelo caminho mais longo, entretendo-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer ramos com as florezinhas que encontrava. O Lobo não demorou muito a chegar à casa da avó; bate à porta: Toc, toc.
- Quem está aí? Disse o Lobo disfarçando a voz. -É a sua pequena, Capuchinho Vermelho, eu trouxe um bolo e um potinho de manteiga que a minha mãe mandou. A boa avó, que estava de cama por se achar adoentada, gritou-lhe:
- Puxa a cavilha, que o trinco cairá.

O Lobo puxou a cavilha e a porta abriu-se. Ele atirou-se à velhinha e comeu-a em menos de nada; porque há três dias que não comia. Depois fechou a porta e deitou na cama da avó, à espera de Capuchinho Vermelho, que algum tempo depois veio bater à porta. Toc, toc.

- Quem está aí, perguntou o lobo? Capuchinho Vermelho, quando ouviu a voz grossa do Lobo, primeiro teve medo, mas pensando que a avó estivesse constipada, respondeu: - É a sua pequena, Capuchinho Vermelho, que lhe traz um bolo e um potinho de manteiga que a minha mãe lhe mandou. O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz:
- Puxa a cavilha, que o trinco cairá. O Capuchinho Vermelho puxou a cavilha e a porta abriu-se. O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe enquanto se escondia sob a colcha:
- Coloca o bolo e o potinho de manteiga em cima da mesa, vem deita-te comigo. Capuchinho Vermelho despe-se e vai deitar-se na cama, onde ficou muito espantada de ver as formas da avó em camisa de noite; e disse-lhe:
- Avó, que braços grandes! -É para melhor te abraçar, minha filha. -Avó, que pernas grandes! É para correr melhor, minha pequena. - vovó, que orelhas grandes! -É para escutar melhor, minha pequena. -Avó, que olhos grandes! É para ver melhor, minha pequena.
- Vovó, que dentes grandes! É para te comer.

E, ao dizer estas palavras, o Lobo malvado atirou-se sobre Capuchinho Vermelho e comeu-a.

Moral da história: As crianças ou jovens, não devem escutar o que dizem pessoas desconhecidas, educadas e espertas. Nem todas as pessoas são boas e bem-intencionadas.

O lobo representa alguém maldoso, mas nem todos os lobos são do mesmo tipo.

Vocabulário:

1. Camisa de noite: roupa de dormir.
2. Constipada: resfriada.
3. Capucho: chapéu.

Referências da obra:

O Capuchinho Vermelho (por Charles Perrault) foi incluído em 1695 num manuscrito intitulado Contes de mamèreLoye e depois publicado, em 1697, em Contes et histoires du temps passé, Avec Desmoralités sob o nome autoral de Pierre Darmancour, filho de Charles Perrault, membro da Academia Francesa.

ATIVIDADES:

Leitura de textos:

1. Pelos discentes.
2. Comentários: docente e discentes.

Texto: Chapeuzinho Amarelo Autor: Chico Buarque

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria. Em festa, não aparecia.

Não subia escada, nem descia.

Não estava resfriada, mas tossia.

Ouvia conto de fada, e estremecia.

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra.

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo. Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO.

Um LOBO que não existia. E Chapeuzinho amarelo, de tanto pensar no LOBO, tanto sonhar com LOBO, de tanto esperar o LOBO, um dia topou com ele que era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO, e principalmente um bocão um tão grande que era capaz de comer duas avós, caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz.

E um chapéu de sobremesa. Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.

Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.

Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, Só que sem o medo dele.

Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pelo.

Um lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!

Mas a Chapeuzinho, nada.

E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!

E a Chapeuzinho deu risada.

E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada, com
vontade de brincar de outra coisa.

Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes,
Que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO Aí,
Chapeuzinho encheu e disse:

“Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!”

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava já não era mais
um LO-BO. Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.

Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre.

Preferia o chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai,

levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,

Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,

Com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,

Com a sobrinha da madrinha

E o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.

E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;

barata é Tabaré; a bruxa virou xabru; e

o diabo é bodiá.

Ah, outros companheiros de Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a Jacoru, o Barão-tu, o Pão
Bichô pa...

E todos os tronsmons.

A versão se apresenta em forma de poema, descreve a atitude de uma menina que transforma a fantasia dos contos maravilhosos em sua própria realidade, ao confrontar seus medos transforma-se numa menina forte e dominadora e, o Lobo é visto numa posição de

impotência. A versão de Chico Buarque mostra ideias opostas a respeito das atitudes dos personagens do conto tradicional Chapeuzinho Vermelho, no qual o Lobo ocupa a posição dominante.

Atividades

Análise do texto poético:

1. Quem é o autor?

Chico Buarque de Holanda

2. Qual é o título mais apropriado para o texto?

- a. ☐ Chapeuzinho Vermelho b. ☒ Chapeuzinho Amarelo
c. ☐ a vovozinha d. ☐ o lobo

3. No texto diz que chapeuzinho tinha medo:

- a. ☐ só de trovões b. ☐ não tinha medo de escada.
c. ☐ gostava de ir a festas. d. ☒ tinha medo de tudo.

4. O texto tem características de:

- a. ☒ música. b. ☐ bilhete c. ☐ notícia d. ☐ carta

5. Marque as opções de acordo com o texto lido: Coloque V para VERDADEIRO e F para FALSO:

No texto “Chapeuzinho Amarelo”:

- a. (F) A fala do lobo e da vovó é bem alegre.
b. (V) A Chapeuzinho Amarelo não gostava de bolo de chocolate
c. (V) O lobo ficou envergonhado diante de Chapeuzinho Amarelo.
d. (F) Chapeuzinho Amarelo sempre foi corajosa.

6. Você leu o texto e observou que:

O lobo de Chapeuzinho Amarelo acabou se transformando?

- a. ☒ sim b. ☐ não

7. No caso de afirmativa em que o lobo se transformou?

- a. ☐ em um pudim b. ☐ em uma vela.

c. (x) em um bolo

d. () em um chocolate.

VÍDEO - Histórias: Chapeuzinho vermelho

Artista: [Os Amiguinhos](#)

Álbum: [Contos Infantis](#)

Data de lançamento: 2018

ATIVIDADES

Exibição do vídeo:

1. Com acompanhamento de explicações da professora.
2. Interação dos alunos.
3. Estudo aprofundado do sentido do texto.
4. Comentários do conto: Chapeuzinho vermelho. Atividades orais.

FILME DEU A LOUCA NA CHAPEUZINHO

A data de lançamento do filme é desconhecida.

Duração do filme / 1h 20 min / [Animação](#), [Comédia](#).

O filme foi dirigido pelos responsáveis: [Todd Edwards](#), [Tony Leech](#), [Cory Edwards](#). O elenco do filme foi composto por [Dominique Lavanant](#), [Anne Hathaway](#), [Glenn Close](#).

Nacionalidade [EUA](#).

Sinopse e detalhes do filme.

Na floresta a vida era tranquila, mas a tranquilidade acabou quando sumiu um livro de receitas, ele foi roubado. Este filme de animação mostra a clássica história de Chapeuzinho Vermelho em uma nova versão, representando uma criança ingênua e a outra criança esperta. Essas crianças participam de um grupo de amigos. Todos decidem desvendar o crime. Os suspeitos são: Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau, o Lenhador e a Vovó. Todos contam a história do roubo do livro, um relata uma versão e outro revela outra, sobre o ocorrido. Então o inspetor Nick Pirueta começa a investigação do caso, para descobrir a verdade. É um filme de ação, comédia e espionagem. Uma nova versão do conto Chapeuzinho Vermelho, com

enredo, caracterização das personagens, os personagens principais da narrativa, características temáticas, mostra uma nova forma de narrar o conto.

ATIVIDADES:

Produção de uma nova versão do conto Chapeuzinho vermelho.

1. Você é o aluno/autor. Use sua imaginação e produza uma nova versão do conto maravilhoso Chapeuzinho vermelho.
2. O personagem principal, protagonista da história, é outro, porque os papéis dos personagens podem ser diferentes da história original.
3. A nova versão do conto maravilhoso pode ser lida na sala de aula.
4. A revisão textual é individual e coletiva.
5. Para concluir o trabalho, o aluno/autor, participa dos comentários na roda crítica.

QUESTIONÁRIO DOS DISCENTES

Responda às questões e nos auxilie a compreender de forma mais abrangente o desenvolvimento do ensino-aprendizagem relacionado à análise e produção textual:

Idade:

Sexo:

A. Masculino ()

B. Feminino ()

1. Você gosta de ler e tenta compreender o contexto?

Sim ()

Não ()

2. Você gosta de analisar textos ou livros?

Sim ()

Não ()

3. Você gosta de analisar documentos que recebe?

Sim ()

Não ()

3. Você gosta de reescrever reinventando os textos que analisa?

Sim ()

Não ()

4. Você acha importante a proposta das atividades de escrita desenvolvidas na escola, para o uso no seu cotidiano?

a - Pouco ()

b - Regular ()

c - Muito importante