



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CRISLANE MARQUES DE OLIVEIRA

**RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

GUARABIRA/PB

2016

CRISLANE MARQUES DE OLIVEIRA

**RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa: Leitura e produção de textos - diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

GUARABIRA/PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O231r Oliveira, Crislane Marques de
Releitura De Contos De Fadas [manuscrito] : A
retextualização como prática de produção textual / Crislane
Marques de Oliveira. - 2016.
126 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.
"Orientação: Maria de Fátima de Souza Aquino, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Ensino. 2. Práticas de Leitura. Práticas de Escrita. 3.
Retextualização. I. Título.

21. ed. CDD 028

CRISLANE MARQUES DE OLIVEIRA

**RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO
COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

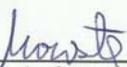
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 18 / novembro / 2016.

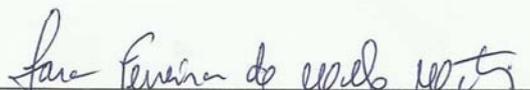
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino - Orientadora
PROFLETRAS/UEPB



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti - Examinadora
PMPLE/UFPB



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins - Examinadora
PROFLETRAS/UEPB

A Deus, por ter sido meu alicerce durante
toda a minha vida.

À minha família, razão de minha
existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ele nada, absolutamente nada seria possível, nem ao menos minha existência. A Ele toda honra e toda glória.

À minha família, meu alicerce e minha condição para vencer as barreiras diárias. Certamente, não conseguiria concluir esta etapa sem a contribuição e apoio de vocês.

Ao meu filho, Nicolás, que se desenvolveu em meio aos estresses e correria de sua mãe.

Aos meus alunos, em especial aos do 9º ano, grandes contribuintes desta pesquisa, eles que a tornaram real.

Aos meus colegas de trabalho, nas duas escolas onde leciono, sempre atentos às minhas inquietações e aperreios, na torcida e na fé de que tudo acabaria com êxito. Em especial, a Aline Barros que tão pronta e pacientemente entendeu minhas ausências.

Aos professores da UEPB que nos deu de beber da doce água do conhecimento. A eles, meus sinceros e fraternos agradecimentos.

À minha orientadora, Fátima Aquino, sempre crente na minha pesquisa, grande incentivadora e contribuinte. Fui conduzida da melhor maneira possível.

Aos meus amigos de turma, verdadeiros guerreiros, tornaram o percurso árduo de cursar um Mestrado – sem direito assegurado por lei de afastamento em uma das instituições de ensino onde leciono – num caminho ameno, humano, engraçado e muitas vezes repleto de fé. Vimos a cada etapa vencida do programa que Deus estava sempre no comando de tudo. Serão sempre meus irmãos por opção. Aos mestres, com carinho.

A CAPES que fomentou o programa e fê-lo acontecer.

“Aquilo que parece óbvio para o adulto leitor e escritor proficiente não é nada óbvio para o aprendiz da escrita; pelo contrário, pode representar um conhecimento a ser conquistado no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas”.

*(Paulo Cortes Gago &
Lucilene Santos Lima Vieira)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de releitura e retextualização dos contos de fadas, como proposta didática para atividade de produção textual. O objetivo geral é de aplicar práticas significativas de leitura e escrita, em consonância com o cotidiano dos alunos, a fim de promover um ensino mais autônomo e qualitativo. Para tanto, será desenvolvida uma sequência didática voltada às habilidades e competências de leitura e escrita, para promover a produção textual de releitura dos contos de fadas. A pesquisa será realizada numa escola pública estadual, situada no interior da Paraíba, em uma turma com 15 alunos do 9º ano no ensino fundamental. Dessa forma, apresenta-se de cunho qualitativo e terá como estratégia metodológica uma sequência didática, a qual envolverá atividades de retextualização no processo de produção textual de uma releitura de contos de fadas. As bases teóricas que fundamentam este estudo são Schneuwly & Dolz (2004) sobre a sequência didática e a importância em utilizar os gêneros textuais como “megainstrumentos” didáticos, Marcuschi (2010, 2002), Matencio (2002), Benfica (2013, 2012), Dell’Isola (2012, 2007) reforçam o estudo dos gêneros textuais e apresentam o processo de retextualização, bem como a abordagem teórica apresentada nos PCN (BRASIL/MEC 2001, 1998) como eixo norteador nas orientações normativas do ensino básico. Assim, as práticas de leitura e escrita, muitas vezes descontextualizadas, terão um viés significativo nas atividades de produção textual ao utilizar, como instrumento teórico-metodológico, o processo de retextualização.

Palavras-chave: Ensino, Práticas de Leitura e Escrita, Retextualização.

ABSTRACT

This research has as object of study the re-reading and retextualization process of fairy tales, as didactic proposal for textual production activity. The overall objective is to apply meaningful reading and writing practices, in line with students' daily life, in order to promote a more autonomous and qualitative teaching. For this purpose, a focused instructional sequence to the skills and reading abilities will be applied in order to promote the production of written textual retelling of fairy tales. The research will be performed at a state school, situated inside of Paraiba, in a class with 15 students in the 9th grade in elementary school. Thus, it presents a qualitative approach and it will have as methodological strategy a didactic sequence, which involves retextualization activities in textual production process of a retelling of fairy tales. The theoretical basis that have supported this study are Dolz & Schneuwly (2004), about the teaching sequence and the importance of using textual genres like "Mega tools" learning, Marcuschi (2010, 2002), Matencio (2002), Benfica (2013, 2012), Dell'Isola (2012, 2007) reinforce the study of genres and present the retextualization process as well as the presented theoretical approach in the PCN (BRAZIL/MEC 2001, 1998). So, reading and writing practices, often decontextualized, will have a significant bias in text production activities by using as theoretical and methodological tool, the retextualization process.

Keywords: Teaching, Reading and Writing Practice, Retextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática.....	45
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	15
2.1 Práticas de leitura e de escrita – contexto escolar e social	16
2.2 Gêneros textuais: estilo e estrutura composicional	20
<i>2.2.1 Gêneros textuais no âmbito educacional</i>	22
<i>2.2.1.1 Um breve percurso pelo gênero conto de fadas</i>	25
2.3 Processo de retextualização: um recurso nas práticas de produção textual	29
3 EM PRÁTICA, AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	37
3.1 Sobre a pesquisa	38
3.2 Campo da pesquisa	39
3.3 A sequência didática como estratégia metodológica para aplicação das atividades de retextualização	40
<i>3.3.1 O esquema da sequência didática</i>	43
4 ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 As atividades de retextualização nas produções textuais dos alunos	57
4.2 A importância da etapa final das atividades de retextualização: a reescrita	80
4.3 As práticas de retextualização sob o olhar do pesquisador	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	97
ANEXO A – Textos-base utilizados na sequência didática	97
APÊNDICE	111
APÊNDICE A – Declaração de aprovação do projeto de pesquisa na qualificação	111
APÊNDICE B – Termo de autorização institucional apresentado ao diretor da escola	112

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos responsáveis legais dos alunos.....	113
APÊNDICE D – Termo de Assentimento apresentado aos alunos.....	115
APÊNDICE E – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.....	117
APÊNDICE F – Folha de rosto da apresentação do projeto ao Conselho de Ética.....	118
APÊNDICE G – Parecer da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.....	119

1 INTRODUÇÃO

Discussões acerca dos problemas que permeiam o ensino de língua portuguesa se tornaram recorrentes no âmbito educacional, em especial no que se refere às práticas de leitura e de escrita em sala de aula, visto que estas são primordiais nos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que, desde a década de 70, as discussões educacionais se centralizavam em estratégias acerca da melhoria na qualidade de ensino no Brasil, principalmente por este eixo considerado como responsável pelo fracasso escolar: o domínio da leitura e da escrita pelos alunos (BRASIL, 1998).

Em consonância com os PCN, vinculamos, de certa maneira, o fracasso escolar às práticas de leitura e de escrita apresentadas, muitas vezes, de modo descontextualizado e sem funcionalidade, distanciadas das práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, a utilização de práticas escolares que efetivem o ensino e a aprendizagem dos alunos de modo significativo, autônomo e efetivo vem sendo cada vez mais discutidas. Joaquim Dolz (2014), em artigo publicado no caderno Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa, evidencia que

o indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas. (DOLZ, 2014, p.11-12)

Sob a perspectiva de que é função da escola aliar o ensino sistemático às práticas sociais de leitura e de escrita, a fim de que o aluno faça uso da linguagem nas mais diversas situações comunicativas, vê-se a importância de trabalhar na escola com situações reais de uso da língua para que o cidadão/aluno consiga atingir a proficiência no domínio linguístico, ao adequar-se ao contexto sociocomunicativo em que esteja inserido, atendendo às suas necessidades

comunicativas, seja no âmbito pessoal ou profissional. Pensando em promover estratégias didático-metodológicas significativas a estas necessidades é que o estudo se justifica, por perceber que determinadas práticas escolares de leitura e de escrita voltadas ao processo de produção textual se mostram alheias a este contexto, não atribuindo qualquer sentido em: Por que fazer? Para quem? Como fazer?

Partindo do pressuposto de que é a partir do contexto de produção que o aluno atribuirá significância à produção textual escolar, em que redações escolares, cujas intenções estejam apenas atreladas à imposição de que o aluno redija sobre algo, como suas férias, por exemplo, sem nenhuma vinculação ao contexto real de uso da língua, não estão mais surtindo efeito algum no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Tentaremos rever os instrumentos metodológicos utilizados nas práticas de produção textual para que não sirvam mais de pretextos nas atividades e passem a ser vistas como meios de alcançar um ensino qualitativo, visto que “desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades do aprendiz” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p.31).

Cientes de que há uma necessidade emergencial de mudança nas práticas de leitura e escrita escolarizadas, voltadas, em especial, às produções textuais dos alunos é que nossa pesquisa objetiva aplicar práticas de leitura e escrita significativas ao ensino de língua portuguesa a partir das atividades de releitura e retextualização, vistas como recurso no processo de ensino-aprendizagem destas produções. Para sua consolidação, será desenvolvida uma sequência didática voltada às habilidades e competências de leitura e escrita, a fim de promover a produção textual de releitura dos contos de fadas. Entendemos que o processo de retextualização, como mecanismo no ensino e aprendizagem da produção textual, possibilitará o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esta finalidade, ao considerarmos suas inúmeras possibilidades de produção, haja vista que se trata de “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

O presente estudo partiu da inquietação de que, diariamente, os sujeitos/alunos se comunicam fluentemente em seu cotidiano, através da produção constante de textos – uma vez que não há comunicação sem uso de textos – mas

não encontram funcionalidade nas práticas escolares de produção textual. Talvez isso ocorra devido à falta de contextualização em que tais práticas se mostram, ou seja, distante de sua significância social. É importante observarmos que usamos vários tipos de discursos dependendo da situação e contexto vivenciado. Assim, podemos notar que há uma hierarquia entre os textos de forma que eles são organizados dentro de um gênero dependendo do objetivo e intenção comunicativa, pois compreendemos que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

As discussões teóricas tiveram como base os estudos de Schneuwly & Dolz (2004) sobre a sequência didática e a importância em utilizar os gêneros textuais como “megainstrumentos¹” didáticos, Marcuschi (2010, 2002), Matencio (2002), Benfica (2013, 2012), Dell’Isola (2012, 2007) reforçam o estudo dos gêneros textuais e apresentam o processo de retextualização, bem como as abordagens teóricas apresentadas nos PCN (BRASIL/MEC 2001, 1998) como eixo norteador nas orientações normativas do ensino básico.

Para encaminhar o processo investigativo, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, haja vista que será levado em consideração todo o percurso da intervenção proposta, e não somente os resultados finais. Para operacionalização deste estudo teremos como sujeitos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, situada no interior da Paraíba.

Para fins didáticos, esta pesquisa foi dividida em 5 capítulos: o primeiro de caráter introdutório a fim de que se tenha uma noção geral da pesquisa; o segundo intitulado de *Práticas de leitura e de escrita no processo de ensino-aprendizagem* em que aborda as expectativas das práticas escolares em relação às práticas sociais de uso da língua, bem como traz a retextualização como recurso importante no processo de produção textual voltada à utilização funcional dos gêneros textuais em sala de aula e, neste caso, um breve percurso pelo gênero conto de fadas; o terceiro, *Em prática, as atividades de retextualização em uma sequência didática* traz a metodologia que será aplicada na pesquisa, advinda de uma proposta de intervenção que busca promover uma estratégia metodológica “aplicável” no processo de produção textual a partir de uma sequência didática; o quarto, *Análise*

¹ O termo “megainstrumento” didático proposto por Bernard Schneuwly (1994) ao utilizar os gêneros textuais como instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

dos dados implica numa amostragem e reflexão, a partir das produções textuais dos alunos, do que resultou a metodologia aplicada na sequência didática, visando a uma proposta de ensino com a retextualização; o quinto, e último capítulo deste estudo, traz considerações finais acerca dos resultados e expectativas criadas pela aplicação da proposta de intervenção em utilizar a sequência didática como estratégia metodológica na aplicabilidade do processo de retextualização do gênero conto de fadas, abordado neste estudo. Por fim, as Referências, Anexos e Apêndices constituintes desta pesquisa.

2 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

É notório que a leitura e a escrita se mostram essenciais ao atendimento das exigências sociais, curriculares e dos agentes educacionais, haja vista que o domínio destas práticas escolares viabilizam também a função social da escola, em conformidade com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil/MEC 2001). Vistas como uma das principais funções a serem desenvolvidas pela escola, as práticas de leitura e de escrita ainda irão percorrer inúmeras discussões e adequações metodológicas para que se efetivem, enquanto práticas funcionais de uso corriqueiro da linguagem.

As práticas escolarizadas de leitura e de escrita, muitas vezes, são promovidas sem considerar o contexto de produção e a intenção comunicativa que norteiam o processo de produção textual. Assim, o aluno não consegue se apropriar dos mecanismos linguísticos necessários nas mais diversas situações de uso da língua. Em virtude dessa efetiva apropriação dos mecanismos linguísticos, inerentes ao domínio da língua, é que a escola tem voltado sua preocupação em promover práticas que validem este domínio linguístico, a fim de que o aluno consiga ser proficiente em situações reais de uso da língua. Assim, concordamos com os PCN quando afirma que

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a 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 para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p.23)

Nesse sentido, abordaremos, neste capítulo, as práticas de leitura e de escrita, a partir de uma perspectiva funcionalista e interativa. Acreditamos ser imprescindível que o ensino destas práticas esteja atrelado à utilização de gêneros textuais, potencializado no desenvolvimento e apropriado em estratégias contextualizadas, apresentando-se como meio de articulação entre as práticas

sociais e os objetos escolares, sobrepondo-se, assim, como estratégias de ensino voltadas ao uso da língua em seu contexto real. Para isso, o uso dos gêneros textuais se faz necessário, ao considerarmos que são vistos por Schneuwly como “megainstrumentos” didáticos (SCHNEUWLY, 1994), uma vez que a utilização dos gêneros textuais no ensino de língua materna contempla os elementos linguísticos inerentes ao processo de comunicação, viabilizando, assim, a metodologia de ensino e aprendizagem. Marcuschi também considera os gêneros textuais como instrumentos metodológicos a serem utilizados no ensino de língua materna ao afirmar que [os gêneros textuais são] “textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p.22-23).

Dessa forma, o entendimento e a apropriação dos elementos comunicativos que compõem os gêneros textuais condicionará uma aprendizagem mais significativa ao considerarmos que os alunos encontrarão o que fora aprendido na escola em sua vida prática, cotidiana. Assim, as práticas de leitura e escrita escolarizadas farão sentido, pois terão uma funcionalidade além das grades curriculares exigidas institucionalmente.

2.1 Práticas de leitura e de escrita – contexto escolar e social

As práticas de leitura e escrita fazem parte da vida do ser humano enquanto ser social, não há possibilidade de dissociá-las do contexto social vivido diariamente, seja numa simples ida à padaria pela manhã a situações comunicativas mais complexas encontradas no decorrer do dia. Mesmo que essas práticas sejam importantes e devam ser consideradas nas estratégias escolares de leitura e de escrita, elas se baseiam apenas na experiência de mundo do indivíduo e não atendem às necessidades comunicativas do ser humano em sua plenitude, haja vista que não atingem, proficientemente, uma comunicação efetiva em contextos que não sejam corriqueiros, como solicitar oficialmente uma melhoria de um serviço público, por exemplo.

Em virtude de aliar as práticas sociais linguísticas às escolarizadas, cabe à escola possibilitar uma “ponte” entre o que o aluno já traz de sua experiência de

mundo, cotidiana com aquilo que a escola promove ensinar em seu caráter formal, sistemático. Desse modo, expande o conhecimento do aluno sem distanciá-lo do que lhe é próprio, característico, pois

quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 2001, p. 43)

Nessa possibilidade de ampliar o conhecimento, sem desconsiderar todo o acervo linguístico trazido pelo aluno em suas experiências fora do ambiente escolar, cabe à escola apreender quão importante é seu papel na atribuição de valores inerentes ao desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno, bem como das competências linguísticas necessárias para que este consiga alcançar uma autonomia na escolha de registro linguístico a uma dada situação comunicativa.

Conscientes de que as quatro habilidades linguísticas básicas, descritas pelos PCN, condicionam ao indivíduo uma plenitude cidadã ao proporcionar uma interação maior com as práticas languageiras cotidianas e às escolares, visando uma adequação de uso na escolha de registro para cada contexto sociodiscursivo é que reforçamos a ideia de que o gênero é a base do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental – “seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito” (ROJO & CORDEIRO, 2004, p. 7).

Em consonância com as autoras, não há como pensar em práticas escolares de leitura e escrita que não envolvam gêneros textuais. A questão é atribuir sentido ao uso desses gêneros utilizados em sala de aula, para que o aluno perceba e entenda que há mais do que mensagens a serem decodificadas e compreendidas, há intenções comunicativas, e que se bem exploradas, acarretarão em um ensino mais utilitário, mais significativo, pois o aluno estará em contato direto com processos utilizados por ele em seu cotidiano familiar, escolar, profissional, em todos os âmbitos nos quais ele esteja inserido. Nesta perspectiva, Rojo e Cordeiro (2004)

ainda reafirmam a necessidade de enxergarmos o texto como objeto de ensino, num deslocamento de atitudes, ao lembrar que

o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”) em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas. (ROJO & CORDEIRO, 2004, p.8)

A gama de possibilidades pelas quais o gênero textual consente ao professor utilizar no processo de ensino e aprendizagem da língua, permite-nos afirmar que contempla todas as esferas comunicativas do indivíduo, pois trabalhar com gêneros textuais – embora haja prioridades de elementos linguísticos a serem abordados por vez, a depender do objetivo a ser alcançado num dado momento – possibilita a abordagem de recursos linguísticos presentes no texto a ideologias histórico-sociais. Para a compreensão de tais elementos textuais, a mediação do professor se torna imprescindível, visto que, para os PCN (BRASIL/MEC 2001, p.54),

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Tendo como base tais afirmativas, mesmo que o indivíduo como ser social se aproprie de práticas de leitura e escrita por viver em uma sociedade letrada, cabe à escola expandir tais conhecimentos linguísticos para que estes perpassem a realidade do aluno e o motive a compreender textos nos mais diversos contextos sociocomunicativos. Assim, um escritor competente será alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor ao qual se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero (Brasil, 2001). Para um aprendizado utilitário em produção textual, é imprescindível que seu ensino esteja atrelado à utilização dos gêneros textuais, visto que esse recurso nos permite agir em situações languageiras de uso. Bezerra (2002, p.41) afirma que

no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita).

É perceptível, em consonância com a autora, que as práticas escolares referentes ao processo de escrita devem proporcionar novas conjunturas em instrumentos metodológicos e novos olhares para a utilização de textos em sala de aula, pois ao trabalharmos apenas com questões composicionais dos gêneros textuais, margeamos sua função primordial – a compreensão do leitor a partir da intenção comunicativa do autor. Para a efetiva compreensão, o autor se apropria de mecanismos linguísticos que propiciem o entendimento. Para KOCH & ELIAS (2015, p.50), as produções textuais escritas são vistas como

atividade que tem como base a interação, uma vez que: i) se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; ii) se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em “ajustar” o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.

As autoras reforçam o papel da escola em atribuir funcionalidade às práticas escolarizadas de produção textual, para que o aluno perceba que estes conhecimentos serão utilizados para além do muro da escola, bem como reflita sobre o aprendizado, pois servirão para vida prática, em situações de uso necessárias para sua comunicação familiar, ascensão profissional, atendimento a determinados contextos que não são tão corriqueiros – como uma audiência jurídica, por exemplo. Elas ainda trazem mecanismos cognitivos que serão ativados inconscientemente para que a compreensão textual aconteça, denominando-os de Tipos de Conhecimento, sendo eles: Conhecimento Linguístico, Enciclopédico e Interacional. Sob o ponto de vista das autoras,

o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras

atividades em que nos envolvemos ao longo da nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. (KOCH & ELIAS, 2015, p.37)

As autoras definem cada tipo de conhecimento separadamente apenas para fins didáticos, pois deixam bem claro que são acionados simultaneamente para que a compreensão textual se efetive. Nesse sentido, o conhecimento linguístico se refere aos aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais da língua que embora sejam adquiridos nas situações comunicativas diárias – ao considerarmos que estamos inseridos numa sociedade altamente letrada – cabe à escola sistematizá-lo; o enciclopédico traduz nosso conhecimento de mundo, o que adquirimos ao longo da vida a partir das nossas vivências, experiências, como uma espécie de enciclopédia mental; por fim, o interacional está relacionado a nossa intenção comunicativa – para quem se destina o texto, para quê, qual o objetivo, com qual finalidade (KOCH & ELIAS, 2015). Assim, para as autoras, na

concepção sociocognitiva e interacional de linguagem (...), toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais. (KOCH & ELIAS, 2015, p.84)

Sob esses pressupostos, a compreensão textual parte de estratégias empíricas do ser humano – enquanto ser social e comunicativo – para uma apropriação mais sistemática que será adquirida nos processos escolares, à medida que o aluno compreende quais estratégias de leitura e de escrita devem acionar para compreensão de determinados textos, bem como reflete sobre a utilização dessas estratégias. A fim de que a escola contemple seu papel social, cabe adequar-se às necessidades comunicativas do aluno, proporcionando a este um conhecimento voltado às práticas sociais de leitura e escrita.

2.2 Gêneros textuais: estilo e estrutura composicional

Cientes de que a comunicação é inerente ao desenvolvimento psicossocial do ser humano e que a linguagem faz parte dela, entendemos que o texto é o elemento primordial de todo o processo comunicativo. Dessa forma, Dell'Isola (2012) define

texto como a “instância de uso da linguagem que desempenha um determinado papel em um contexto situacional” (DELL’ISOLA, 2012, p.10).

Sob essa perspectiva, não podemos dissociar o texto de seu contexto de produção, dito por Dell’Isola (2012) como “contexto situacional”, justamente por ser o elemento motivador para o uso da linguagem, pois a comunicação humana depende de situações languageiras para se efetivar, como a adequação na escolha de registro linguístico, o público-alvo ao qual se destina, a intenção comunicativa, entre outros.

Em função dessa dinamicidade prática que envolve o uso de textos na efetiva comunicação humana, há um outro olhar na amplitude da definição de texto, sob o qual denominamos gênero textual. O gênero textual é visto por Marcuschi (2002) como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p.22-23).

Mesmo entendendo a definição do autor, percebemos de modo mais preciso qual gênero textual foi utilizado em determinadas situações comunicativas, ao considerarmos os elementos apresentados por ele – conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica – nos dão maior propriedade em utilizar um e não outro gênero, a partir da intenção comunicativa a qual deseja alcançar, visto que “os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las” (MARTIN, 1985, apud DELL’ISOLA, 2012, p. 15).

Pela dinamicidade da língua, seria bastante pretensioso acreditarmos que daríamos conta de classificarmos cada gênero textual utilizado na comunicação humana, haja vista que não são infinitos, mas, inúmeros (MARCUSCHI, 2002). Assim, “a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra” (DELL’ISOLA, 2007, p.19).

Corroborados com as ideias dos autores, é imprescindível a utilização dos gêneros textuais no âmbito escolar, não dissociando suas características estruturais das históricas, contextuais e, sobretudo, dos propósitos comunicativos inerentes à comunicação. Dessa forma, o ensino de língua promove funcionalidade em suas estratégias metodológicas, criando uma ponte entre o que é ensinado e vivenciado pelos alunos.

2.2.1 Gêneros textuais no âmbito educacional

A inserção dos gêneros textuais no âmbito educacional constitui uma estratégia importante para que se alcance os objetivos propostos para o ensino de língua materna. Entretanto, não cabe apenas inserir os gêneros textuais de modo descontextualizado e para fins puramente gramaticais, se a intenção for aliar o ensino às práticas sociais, uma vez que conhecer um gênero não é apenas reconhecer suas características formais, mas, antes de tudo, entender a sua função e saber interagir adequadamente, considerando aspectos textuais que vão além do que está explícito, como intencionalidade comunicativa, adequação linguística, entre outros fatores que contribuem para a compreensão textual. Como nos lembra Machado (2007, p.250):

Eles [os gêneros textuais] se encontram necessariamente indexados às situações de ação da linguagem, [...] são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação.

Em virtude de reconhecermos que os gêneros textuais são frutos do contexto de produção, sob os quais a intenção comunicativa se mostra crucial na escolha de determinados registros, não é coerente que o ensino de língua portuguesa desconsidere esse instrumento de comunicação, desvinculando-o de sua aplicabilidade social. Se o domínio linguístico é um dos fatores de ascensão social, cabe à escola inteirar-se de instrumentos que possibilitem ao aluno alcançar este domínio em práticas sociais de uso da língua. Cristovão & Nascimento (2011, p.42) abordam a importância do texto em nosso contexto social, ao lembrar que

os modos de organização de nossas atividades são definidos em função da base de orientação constituída pela forma como são representados o contexto físico e social (econômico, cultural e histórico) e se servem da linguagem para se constituírem tanto para sua regulação quanto para sua representação. Esses sentidos (regulados e representados) se materializam em textos, unidades comunicativas, que mobilizam unidades linguísticas e carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo

Corroborados com a ideia de que a apropriação dos textos nos estágios sociais comunicativos garante uma organização linguística coerente com a situação de uso da linguagem, a qual é efetivada pela intenção comunicativa num determinado contexto a partir das escolhas de registro, é que percebemos que “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (MACHADO, 2007, p.251).

Sendo assim, é inviável que as práticas sociais de leitura e escrita não sejam contempladas na escola, pois, dificilmente, os alunos se apropriarão dos instrumentos linguísticos necessários a tais práticas sem a mediação da escola. Benfica (2012), em consonância com as autoras, reafirma a importância da utilização dos gêneros no âmbito escolar, enquanto prática social, atentando para a necessidade de a escola enxergar tal importância em sua abordagem de ensino, visto que

o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles não são determinados só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem. (BENFICA, 2012, p.31)

Fica evidente que apenas a inserção dos gêneros textuais no ensino de língua materna não propicia a apropriação de mecanismos linguísticos relevantes à efetiva comunicação nas práticas reais de uso da língua, haja vista que “o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve se reduzir à exploração de aspectos puramente formais, mas considerar a sua função sociocomunicativa” (BENFICA, 2012, p.36).

Para que essa apropriação linguística ocorra, faz-se necessário rever as práticas escolarizadas, bem como as práticas não-escolares, aplicadas no ensino dos gêneros textuais, para que o aluno saiba utilizar de modo adequado a cada contexto de uso, ao qual ele for submetido. Assim, o texto como um evento sociocomunicativo ganha existência dentro de um processo interacional (KOCH & ELIAS, 2015) e a escola cumpre uma de suas principais funções sociais, a qual se refere ao domínio da língua oral e escrita. Nessa perspectiva, Costa Val (2007, p.21) aponta para funcionalidade textual ao suscitar a reflexão de que,

se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira **funcional**. Isso significa trabalhar com o objetivo de que **OS ALUNOS APRENDAM A USÁ-LOS**. (Grifos da autora)

Desse modo, a funcionalidade textual ganha sentido quando o aluno se insere no contexto de produção, ao interagir e considerar seu conhecimento prévio de mundo e os que foram adquiridos na escola. Além da contextualização das práticas escolares de leitura e escrita, os motivos/intenções/objetivos que levaram o aluno a produzir determinado texto devem estar claro para ele [o aluno]. Assim, é evidente que as práticas de leitura e escrita precisam ser discutidas e revistas para que alcancemos significância em seu ensino; e para que este se efetive, é imprescindível que esteja atrelado à utilização dos gêneros textuais como recurso que nos permite agir em situações de uso da linguagem, como nos relembra Schneuwly & Dolz (2004), ao evidenciar que

as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas para o funcionamento da linguagem numa situação de uso particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 73)

Em consonância com os autores, Cristovão (2009, p.305-306) afirma que os gêneros textuais

se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação.

Ao considerar que os agentes envolvidos no processo comunicativo refletem em como vamos utilizar a linguagem, pois sua apropriação consiste em adequarmos

vocabulário, gênero e demais instrumentos necessários para o agir comunicativo, enxergamos as práticas sociais como “o lugar de manifestações do individual e do social da linguagem” (BAUTIER, 1995 apud SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.73). Sob tais perspectivas, utilizar os gêneros textuais no ensino de língua materna é, sobretudo, garantir uma efetiva funcionalidade linguística, assegurando, assim, um trabalho eficiente ao fazer essa relação com as práticas sociais, visto que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.74).

Daí não há como ensinar práticas de leitura e escrita, numa perspectiva que contemple a língua como utilitária e necessária em seu contexto de uso, sem ter como eixo norteador o texto, materializado nos gêneros textuais. Só assim, os aprendizes aprenderão em contexto real de uso, apropriando-se de elementos que serão imprescindíveis para que a comunicação se efetive.

Em virtude disso, entendemos que “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.75). Compreendemos quão extensa e complexa se dá a verdadeira função da escola que ultrapassa as barreiras físicas de qualquer instituição, pois o que alicerça o ensino é justamente transportá-lo para a vida útil, funcional, cotidiana de todos os agentes educacionais, em especial, os alunos.

Para nos apropriarmos do gênero textual conto de fadas, abordado na pesquisa, faz-se necessário conhecermos um pouco sua trajetória e especificidades.

2.2.1.1 Um breve percurso pelo gênero textual conto de fadas

Historicamente, o gênero conto de fadas teve sua origem totalmente atrelada à oralidade, pois as primeiras manifestações se deram em meio a conversações e ensinamentos transmitidos de geração em geração, conforme nos afirma Alves, Espíndola & Massuia (2011, p.98):

Uma das formas mais antiga das gerações maduras passarem ensinamentos para as gerações mais novas é pela contação de histórias, muito usual nas sociedades sem escrita e sem escola. Os valores, as crenças, a cultura, enfim, são fixados por meio das histórias contadas de uma geração a outra.

Essa contação de histórias ocorria, principalmente, em rodas de conversas para entretenimento e/ou ensinamento tanto de adultos quanto de crianças – embora mais versões sobre essa prática de ensino sejam apresentadas, considerando apenas adultos como público-alvo. Entendemos que esta contação de histórias estaria voltada ao conto, ao considerarmos como um texto propagado relevantemente pela oralidade, visto que “até os séculos XVII e XVIII, os contos costumavam ser a principal forma de entretenimento para as populações agrícolas na época de inverno” (PAIVA, 1990, p.17).

Devido a sua essência voltada à tradição oral, não há como delimitar concretamente sua origem, haja vista que os povos antigos se apropriavam das práticas orais para repassar seus ensinamentos de geração a geração. Desse modo, “os contos de fadas são também influenciados pela civilização em que surgiram, e sem dúvida torna-se um desafio identificá-los no tempo e no espaço, já que há poucos registros neste sentido” (PAIVA, 1990, p.8).

Ainda sobre o aspecto histórico, a tradição dos contos de fadas se originou na Idade Média, como estratégia dos adultos pela necessidade de ensinamento/educação das crianças, ainda não vistas como crianças e sim como adultos em miniatura – pois ainda não se entendia a criança com características próprias de desenvolvimento, com especificidades próprias de cada faixa etária – cujo desenvolvimento psíquico, cognitivo, entre outros aspectos, não eram levados em consideração nem sabido a sua importância. Conforme Radino (2003, p.65), “os contos de fadas (...) surgiram ao longo dos séculos e foram sofrendo transformações conforme a sociedade e a cultura a que se dirigiam”.

A autora ainda reforça uma mudança de postura e intenções dos contos a depender de quem era o contista, do contexto em que estava inserido. Radino exemplifica ao mostrar que “os contos franceses retratam a França entre os séculos XV e XVIII, mostrando a realidade brutal em que viviam os camponeses” (RADINO, 2003, p.65). Sabe-se que várias são as versões tidas como “originais” em que cada contista assimilava a partir de seu contexto histórico-social, bem como de suas intenções, apresentando e propagando, assim, o seu “reconto”. Devido a um número considerável de versões a decorrer de um único conto e intenções semelhantes a respeito de uma mesma temática, não nos possibilita afirmar a matriz cultural de cada conto, mas sim a equivalência de um caráter mais universal de valores, crenças, morais, superstições (PAIVA, 1990). A autora reforça que

os contos de fadas, devido ao seu caráter popular e por serem disseminados oralmente, detonam nos pesquisadores, até hoje, questionamentos e suposições acerca da sua etiologia, mas o que não podemos perder de vista é o seu caráter coletivo. Ao migrarem de uma região a outra, de boca em boca, sofreram adaptações de acordo com a cultura local. (PAIVA, 1990, p.22)

Através do caráter de adaptação sofrido pelos contos ao longo dos anos, em consonância com a autora, entendemos que “os contos de fadas foram engendrados pelos povos europeus, e posteriormente disseminados pelos Irmãos Grimm², Perrault³” (PAIVA, 1990, p.21). Ainda se considerarmos estes contistas – Irmãos Grimm e Charles Perrault – que, contribuíram consideravelmente, para a propagação dos contos de fadas pelo mundo, os seus próprios contos ainda apresentam mais de uma versão, sendo algumas até censuradas, como é o caso do francês Charles Perrault – “foi no século XVII que o francês Charles Perrault adaptou os contos e lendas que coletou junto ao povo, preocupando-se em retratar o popular de forma irônica e moralizante” (PAIVA, 1990, p.23).

Várias são as diferenças encontradas nas versões apresentadas pelos Irmãos Grimm e Perrault, visto que os contos de fadas do francês Charles Perrault trazem uma temática mais violenta e de amedrontamento bastante latente em suas versões, muitas delas censuradas, após, principalmente, as versões publicadas pelos irmãos Grimm. Nesse sentido, podemos considerar aspectos importantes de produção, como lembra Paiva (1990, p.26-27):

Mais de um século separa os Grimm de Perrault e os tempos são outros. Os folcloristas alemães, já na era do Romantismo, davam um estilo mais suave a suas histórias, amenizando a violência e a crueldade expressas com mais veemência nas coletâneas de Perrault. Para exemplificar, Perrault publicou contos como "Barba Azul", conhecido por seu caráter "sanguinário", assemelhando-se em

² Nascidos em Hanau, Jacob Grimm em 1785 e Wilhelm Grimm em 1786, os irmãos Grimm, coletaram contos que ouviam dos camponeses. Na maioria dos textos dos irmãos, sempre são encontrados personagens como dragões, lobos, monstros, bruxas, entre outras criações folclóricas da população. Provavelmente, histórias trágicas que foram passadas pelo povo aos Grimm, acabaram sendo alteradas para ganharem finais felizes e se tornaram mais leves para a leitura de crianças e adolescentes. (Infoescola, 2006)

³ Charles Perrault (Paris, 12 de janeiro de 1628 – Paris, 16 de maio de 1703) foi um escritor e poeta francês do século XVII, que estabeleceu bases para um novo gênero literário, o conto de fadas; além de ter sido o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura. (ANDRADE & PEREIRA, 2012) Disponível nos Anais eletrônicos do IV Seminário Nacional de Literatura e Cultura

muito a uma história de terror, além da versão de sua autoria de "Chapeuzinho Vermelho", cujo final termina com o lobo devorando a menina e a avó, em contraste com a de Grimm, que traz a figura do caçador que salva as duas mulheres da barriga do lobo, despejando-o no rio com a barriga cheia de pedras.

Partindo dos pressupostos que norteiam a origem dos contos de fadas, não nos limitaremos ao aspecto histórico que servirá apenas como um suporte para que possamos entender as futuras releituras de nossos alunos, pois, provavelmente, haverá uma retomada das primeiras versões dos contos de fadas que eram propagadas com temáticas brutais, de assassinato, estupro, violência. Essas temáticas brutais eram propagadas naquele contexto a fim de que as crianças aprendessem a lidar com seus medos e se protegessem dos reais perigos, assim, muitos adultos preferiam “ensinar/educar” dessa maneira para que elas se comportassem bem, ao invés de aliviar suas angústias como faz um verdadeiro conto de fadas (BETTELHEIM, 2002).

Em relação às características peculiares do gênero, os contos de fadas são narrativas curtas, de cunho literário e, geralmente, apresentam um caráter moral. Embora nem sempre evidenciem a presença da fada – a palavra Fada vem do latim FATUM e significa Destino, Fatalidade, Fado (ANDRADE & PEREIRA, 2012) – percebemos, ainda em consonância com Andrade & Pereira (2012), que há “elementos sobrenaturais que mudam o rumo dos acontecimentos. Há perigos ou obstáculos a vencer (no final da história). As temáticas giram em torno da vaidade, gula, inveja, hipocrisia ou avareza” (ANDRADE & PEREIRA, 2012, p.2).

As autoras explicam que esta ideia de moralidade nos contos de fadas se dá ao fato de eles se originarem como uma variação dos contos populares – as fábulas (ANDRADE & PEREIRA, 2012). Dessa forma, a conceituação e a caracterização do gênero conto se mostra organizada em suas especificidades e implicações, embora não seja estática e imutável a depender da intenção comunicativa pela qual o gênero esteja sendo veiculado. Assim, o conto de fadas é “recriado” a partir da subjetividade de quem o enxerga e pela ótica de um determinado personagem, visto que os contos não se limitam na produção clássica (LUIZ & FERRO, 2011).

Percebemos que os contos de fadas passaram por diversas releituras e retextualizações, mudando sutil ou drasticamente as versões (re)apresentadas, mas

a sua essência e especificidades são mantidas ao longo dos anos. Isso nos estimula a promover a apropriação desse gênero por suas inúmeras possibilidades de produção, a depender do universo criado por cada contista.

Assim, entenderemos no próximo tópico como se dá o processo de retextualização em práticas de produção textual.

2.3 Processo de retextualização: um recurso nas práticas de produção textual

Muitos são os mecanismos linguísticos dos quais podemos nos apropriar para que a comunicação se efetive, mas o que, de fato, deve prevalecer é o entendimento e compreensão do texto, pois “quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97). Assim, aliamos a nossa comunicação à intenção comunicativa a partir do contexto sociodiscursivo.

Nesse sentido, algumas vezes um texto – tido como inicial, base – pode ser modificado para que a comunicação contemple uma intenção que se faz presente na modificação de um outro texto, denominado “texto-base”. Por isso, ao propormos, nesta pesquisa, uma atividade de releitura a partir dos contos de fadas expostos anteriormente, estamos assim propondo que os alunos interfiram e infiram no sentido do texto, de modo que atendam ao contexto de uso proposto. Então, estaremos utilizando o processo de retextualização em situações de ensino que o privilegiem como uma estratégia de aprendizagem (MATENCIO, 2002). A autora promove uma conceituação de retextualização ao considerar que

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2002, p.111)

De modo sucinto, Marcuschi (2010) define que retextualizar é transformar um texto em outro. Aliados à definição do autor, abordaremos a prática escolar de retextualização no intuito de reproduzirmos novos textos a partir de outros já existentes. Mesmo que, inicialmente, o processo de retextualização apresentasse lacunas conceituais, visto que suas possibilidades se restringiam a produções em

modalidades distintas – transposição da fala para a escrita, por exemplo –, estudos recentes do próprio autor mostram que seu conceito acerca das possibilidades de retextualização sofreu algumas mudanças significativas, visto que amplia as possibilidades de retextualização ao apontar que pode ocorrer da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para fala, da escrita para escrita (MARCUSCHI, 2010).

Sob a perspectiva desses fundamentos, faz-se necessário discutir o conceito de retextualização, bem como suas tantas e diversas possibilidades de aplicação em práticas de produção textual, para que o próprio professor – enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem se aproprie desse aparato metodológico em sua prática voltada à produção textual. Benfica (2013) amplia as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

Em virtude da ampliação de conceitos e possibilidades de retextualização apresentadas pelos pesquisadores, percebemos a necessidade de distinguirmos de modo claro um outro fator de produção: a reescrita. É necessário distinguir que retextualizar não é reescrever, uma vez que o processo de retextualização modifica o sentido do texto, enquanto o de reescrita aprimora as construções sintático-semânticas do texto-base para que este fique mais coerente, coeso, sem alteração alguma de sentido. No processo de reescrita, o que está em voga é a clareza das informações contidas no texto, sem que o autor perca a essência significativa dele. Matencio (2002) aponta tal distinção, ao evidenciar que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, “mudança de propósito”. A reescrita, por outro lado, é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita parecem reforçar a característica estrutural da primeira atividade, em oposição a um aperfeiçoamento interno do texto (um “refinamento”) visado pela prática de reescrita (MATENCIO, 2002).

O principal aspecto distintivo dessas estratégias de produção textual se refere à mudança de propósito no sentido do texto acerca da intenção comunicativa do novo texto produzido, uma vez que a retextualização contempla esse princípio e a reescrita não. Com isso, fica bem claro que uma estratégia de produção voltada à

reescrita se refere às questões estruturais do texto, como os recursos linguísticos de ortografia, pontuação, concordância, elementos coesivos, por exemplo. Nesse caso, não há intenção de produção textual, mas um “melhoramento” textual. Benfica (2013, p.31-32) corrobora a distinção apresentada por Matencio (2002), ao afirmar que

chamamos de retextualização o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. Já a revisão e a reescrita são entendidas neste trabalho como etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação.

A fim de que fique clara as diferenças existentes entre um processo e outro, a autora ainda reforça sua tese ao distinguir que no sentido de produção textual, a retextualização modifica profundamente um texto, podendo alterar intencionalmente o propósito comunicativo ou dos gêneros envolvidos na atividade; já na revisão e reescrita, o mesmo texto é trabalhado no processo cuja intenção é apenas aperfeiçoá-lo ao contexto discursivo, sem que haja alteração no propósito comunicativo (BENFICA, 2013).

Partindo desses pressupostos, fica evidente que as práticas de reescrita e retextualização se distinguem em sua aplicabilidade e produção, baseados na mudança de sentido do texto, cabe ao processo de retextualização; enquanto, que nas mudanças dos elementos textuais, não havendo alteração na intenção comunicativa nem do sentido do texto, ao processo de reescrita. Então, o processo de reescrita pode estar presente na retextualização – ao mudarmos os elementos textuais na revisão do texto – mas a retextualização não constará apenas de atividade de reescrita, pois reescrever é elaborar uma nova versão do *mesmo* texto, conforme Marcuschi (2010).

Ao analisarmos os conceitos e os elementos que norteiam o processo de retextualização, percebemos que tal processo não constitui em reescrita, pressupondo que ainda persiste a confusão entre estes elementos de produção, mas a reescrita é utilizada para fins de melhoria sintático-semântica de determinadas construções linguísticas contidas no texto, sem alteração de sentido a fim de que seja compreendido com maior clareza, mantendo a ideia do autor sem nenhuma alteração. Já a releitura apresenta mudança de sentido no(s) texto(s)-base

a depender da intenção comunicativa de quem a produz, conforme distingue claramente Matencio (2002, p.113)

Considerem-se, também, as práticas escolares, em que a reescrita tem, frequentemente, natureza idêntica à da revisão, e nas quais o fator determinante para as alterações sugeridas na transformação do texto parece ser a relação professor/aluno, pois a idealização do gênero e da modalidade está subordinada, nesses casos, ao propósito maior da produção, o de tornar o texto adequado aos parâmetros vigentes de avaliação. Ressalve-se, também, que, mesmo nas práticas escolares que já incorporaram a reescrita como processo através do qual o aluno executa atividade reflexiva sobre a ação de escrever, e, portanto, essa atividade visa a minorar a subordinação dos propósitos da reescrita ao processo de avaliação, ainda assim reescrever limita-se, geralmente, às atividades em que o aluno deve retomar seu texto para aperfeiçoá-lo. Em suma, a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Sob a perspectiva da autora, percebemos que o processo de retextualização não é dado de maneira aleatória nem assistemática, há um viés de elementos textuais preponderantes para que resulte na intenção comunicativa almejada. Nesse sentido, o primordial elemento textual a ser considerado é o propósito comunicativo, uma vez que os alunos têm que se apropriar do(s) texto(s)-base para que as modificações intencionais sejam feitas, a fim de que a mudança proposta por eles seja compreendida.

Várias são as estratégias utilizadas pelos alunos no percurso da produção textual – nesse caso, ao fazer uso do processo de retextualização –, as mudanças intencionais nos elementos textuais para que a intenção comunicativa seja alcançada são de extrema importância. Para que tais mudanças se efetivem na produção textual, faz-se necessário que o aluno acione mecanismos textuais para ser compreendido em sua particularidade e nesse novo olhar dado ao novo texto.

Em virtude da ação desses elementos textuais, Matencio (2002, p.111) os aponta da seguinte maneira:

o foco recai sobre o modo como se (re)textualiza, o que envolve investigar, na materialidade textual, a manifestação de operações: (i) propriamente linguísticas, ou seja, de **organização da informação** – *de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas* –, de **formulação do texto** – *de modos de dizer* – e de **progressão referencial** – *de retomada de referentes e de remissão a referentes*, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos **tipos textuais** através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham vida –, *tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal* – e à superestrutura do gênero textual – seu *esquema global*; e (iii) discursivas, uma vez que remetem ao **evento de interação** do qual o texto emerge – tanto à construção do *quadro interlocutivo*, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos *mecanismos enunciativos*, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização. (Grifos da autora)

Em meio aos propósitos comunicativos que envolvem o processo de construção da retextualização apresentados pela autora, Marcuschi (2010) lembra que “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva chamada compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p.47). Dessa forma, é evidente que, em primeira instância, o professor precisa se apropriar e apreender as características desse processo de produção textual, para que possa fazer com que o aluno entenda o que lhe é pertinente para sua execução, em especial, compreenda o objetivo, a intenção e as especificidades do(s) texto(s)-base aplicado(s) no processo de escrita. De acordo com as ideias de Marcuschi (2010), Benfica (2012) ratifica que as atividades de retextualização não são mecânicas, uma vez que se faz necessário um planejamento a partir de situações propícias ao ensino em sala de aula cuja finalidade é fazer com que o aluno reflita sobre o que deve ser mantido regular, linguística, textual e discursivamente nos gêneros envolvidos nessa prática discursiva (BENFICA, 2012).

A autora aborda as atividades de retextualização como uma maneira eficiente de apropriação das práticas de leitura e escrita que envolvem todo o processo de produção textual. Ela também lembra que “a atividade de retextualização se apresenta como uma das várias possibilidades de se trabalhar o ensino da produção de texto de forma a tornar essa tarefa mais situada” (BENFICA, 2012, p.36). A

autora, de acordo com a ideia de Dell'Isola (2007), parafraseia, em seu artigo *A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas*, a eficácia da utilização dessas atividades de produção a partir do princípio de que “a atividade de retextualização vem se mostrando eficiente e associa-se à premência de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso” (BENFICA, 2012, p.36).

Nesse sentido, vários são os mecanismos de produção acionados para que o resultado das atividades de retextualização alcance seu objetivo satisfatório acerca de produções significativas e dotadas de sentido, haja vista que no processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. As operações envolvidas nesse processo permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual (DELL'ISOLA, 2007). Silva (2012) reforça a necessidade de acionar os vários aspectos linguísticos, ao lembrar que se “trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e avaliação textual possuem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de retextualização” (SILVA, 2012, p.41).

Félix e Lemos (2013) apontam outras operações textuais utilizadas no processo de retextualização, apresentadas como elementos intertextuais, ao lembrar que

a mudança que um texto pode sofrer, adotando o princípio da retextualização, pode acontecer de duas formas, através da paródia ou da paráfrase. O elemento de conservação do estilo, ou da marca do autor original, aponta para a estilização, e é essa que funciona como orientação, no sentido de marcar o diálogo entre as duas obras, a original e a retextualizada. (FÉLIX & LEMOS, 2013, p.7-8)

Em acréscimo aos fatores abordados pelas autoras, Dell'Isola (2007) aponta mais critérios a serem considerados no processo de retextualização ao considerar que este processo demonstra ainda que há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias (DELL'ISOLA, 2007).

Em virtude dessas considerações, conforme cita Benfica (2012, p.32),

ensinar a produzir textos é uma forma de inserir o aprendiz nas práticas sociais de uso da língua, é possibilitar a ampliação da sua competência discursiva. Por isso mesmo, o trabalho com a atividade de retextualização em sala de aula não pode negligenciar a função sociocomunicativa do gênero. É importante criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. Trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge.

Em meio a tantos critérios necessários para que as atividades de retextualização sejam satisfatórias - referente ao produto final, ou seja, a produção textual resultado de um processo de escrita sistemático e gradual, cujos fatores textuais e extratextuais deverão sempre ser levados em consideração – destacamos os seguintes: propósito ou objetivo da retextualização, relação entre sujeito retextualizador e produtor do texto-base, relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização (BENFICA, 2013).

Além da apropriação desses mecanismos de produção, acionados em meio ao procedimento de retextualização, Silva (2012) ainda reforça o fundamental papel do “retextualizador”, enquanto agente idealizador de todo o processo de produção, ao evidenciar que “somente ao agir por meio da produção de um texto com base em outro, o produtor se apropria adequadamente dos propósitos comunicativos do texto-base e da função do gênero produzido” (SILVA, 2012, p.40).

O autor percebe a importância de se apropriar de todos os mecanismos e critérios que envolvam as atividades de retextualização, a fim de que o produtor/retextualizador entenda seu papel na produção textual, pois transcende a mera compreensão do(s) texto(s)-base. O produtor dará um olhar diferenciado a um texto escrito anteriormente, para isso é de extrema relevância que ele apresente ter clareza das condições de funcionamento do novo texto, visto que permitirá ao retextualizador planejar sua escrita, em função do propósito discursivo, do interlocutor e do circuito comunicativo previsto para o texto (MATENCIO, 2002).

Desse modo, o processo de retextualização se mostra relevante ao atingir funcionalidade nas práticas de produção textual, uma vez que “a retextualização

propicia aos produtores a oportunidade de exercer um papel social” (SILVA, 2012, p.41). Com isso, entendemos a necessidade de promover práticas que auxiliem a correlação entre escola e sociedade.

Ao considerar todo o processo de ensino e aprendizagem proporcionado através das atividades de retextualização, percebemos que atende a todos os critérios de uma produção textual qualitativa e funcional, pois o aluno acionará os mecanismos linguísticos que foram ensinados e adquiridos ao longo de todo o percurso do ensino, a fim de que a construção da aprendizagem se efetive. Assim, a estratégia teórico-metodológica nas atividades de retextualização se mostram como eficientes instrumentos no processo de produção textual.

O capítulo seguinte nos dará o detalhamento da metodologia empregada nesta pesquisa, de modo a servir como uma consulta de todo o processo de ensino e aprendizagem.

3 EM PRÁTICA, AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A pesquisa apresenta como eixo norteador práticas de leitura e escrita e sua aplicabilidade em sala de aula, haja vista que, muitas vezes, são aplicadas de modo descontextualizado e pouco significativo para o aluno. Nesse sentido, apresentaremos uma estratégia metodológica que julgamos ser adequada para que se contextualize essas práticas, a fim de que o aluno enxergue em todo o processo de aprendizagem sentido e funcionalidade nas produções textuais sugeridas nas aulas de língua materna.

É sabido que as competências linguísticas, sejam elas orais e/ou escritas, fazem parte do currículo educacional, bem como são vistas como funções essenciais da escola, como norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – logo em sua apresentação:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p.15)

Nesse sentido, é imprescindível revermos as práticas de leitura e escrita, bem como as estratégias metodológicas de ensino para que possamos promover uma inversão de resultados negativos, e acima de tudo garantir uma aprendizagem qualitativa, assegurando aos alunos as básicas competências linguísticas necessárias à efetiva comunicação social, atendendo às suas necessidades tanto pessoais quanto profissionais.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa apresenta como objeto de estudo o processo de retextualização no gênero textual conto de fadas, aplicado através do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Essa sequência apresenta-se como uma alternativa metodológica na tentativa de rever as práticas de leitura e de escrita, a fim de tentarmos reverter um

pouco o quadro estatístico da educação brasileira de que alunos concluem a educação básica sem ao menos saberem ler nem escrever proficientemente. Assim, o objetivo primordial deste projeto se baseia em aplicar práticas significativas de leitura e escrita, em consonância com o contexto cotidiano dos alunos, a fim de promover um ensino mais autônomo e qualitativo.

3.1 Sobre a pesquisa

Para se começar uma pesquisa, Asti Vera (1979, apud DALFOVO, LANA & SILVEIRA, 2008) defende a ideia de que o propulsor para um estudo é o problema, pois sem ele não há razão de realizar a pesquisa. Assim, as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de práticas de leitura e escrita serão mostradas numa possibilidade de serem revistas, ou seja, repensadas, reavaliadas.

Desse modo, as estratégias metodológicas utilizadas como ferramentas de ensino não podem ser estanques, inflexíveis, o professor tem que estar consciente de que se faz necessário revê-las, reformulá-las, sempre que necessário. Cientes de que, durante todo o percurso de ensino, devemos considerar os níveis de aprendizagem dos alunos, bem como as dificuldades apresentadas por eles, nossa avaliação será realizada progressiva e continuamente durante todo o percurso da sequência didática; então, todos os dados para análise serão levantados durante a pesquisa.

Sem pretensão de alcançarmos resultados homogêneos de produtividade nem genericamente positivos, acreditamos que nossa pesquisa se enquadra numa análise qualitativa, como define Dalfovo, Lana & Silveira (2008, p.9):

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

No sentido de considerarmos mais o processo do que os resultados, algumas características básicas da pesquisa qualitativa são apresentadas de modo sucinto e objetivo por Cassel & Symon (1994, apud DALFOVO, LANA & SILVEIRA, 2008, p.10), como:

- a) um foco na interpretação ao invés da quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo;
 - b) ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
 - c) flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
 - d) orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa;
 - e) preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
 - f) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.
- (CASSEL; SYMON, 1994, apud DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p.10)

Nesses vieses, é que nossa pesquisa procura cumprir seu objetivo didático em promover oportunidades de aprendizagem a partir de estratégias de ensino contextualizadas e aplicáveis ao seu contexto social de uso, sem estarmos atrelados a resultados unificados em caráter homogêneo de aprendizado.

Cientes de que se tratam de sujeitos reais, com dificuldades e níveis de aprendizagem diferentes, nossa pesquisa foi submetida a um processo de submissão para aprovação junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cuja relatoria, datada em 30 de maio de 2016, em Campina Grande – PB, culminou num parecer favorável à sua execução, sob o número 56331516.4.0000.5187, emitido no Certificado de Apreciação para Apreciação Ética (CAAE). Respaldados legalmente, almejamos que no final do processo todos os alunos aumentem seu grau de conhecimento, levando em consideração suas especificidades e limitações.

3.2 Campo da pesquisa

Para compor o *locus* desta pesquisa, foi escolhida uma escola pública estadual, situada no município de Logradouro – cidade interiorana do estado da Paraíba –, localizada no agreste paraibano. Uma escola de pequeno porte, com aproximadamente 300 alunos, distribuídos em turmas do Ensino Fundamental e

Ensino Médio, nas modalidades regulares e EJA (Educação de Jovens e Adultos), cujo funcionamento é mantido nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Para *corpus* da nossa pesquisa, optamos pela turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 alunos. A escolha pela referida turma se deu pela verificação de que mesmo sendo alunos concluintes do ensino fundamental ainda se constata grandes dificuldades de aprendizagem nos processos que envolvem a leitura e a escrita e suas práticas de produção.

Ao utilizar dados de um instrumento diagnóstico nacional, o IDEB⁴ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), verificamos que ainda há um caminho a percorrer para que possamos alcançar um resultado satisfatório nas metas almejadas para o exame, cuja projeção para 2017 é de 3,5 e o resultado em 2013 foi de 3,0 – em 2015 a escola não pontuou, devido ao número insuficiente de alunos nas turmas as quais a prova fora aplicada. Assim, entendemos que um novo olhar para as estratégias de leitura e escrita, vinculadas ao ensino da língua, possibilitará um resultado ainda mais satisfatório, visto que são competências e habilidades aplicadas ao exame.

3.3 A sequência didática como estratégia metodológica para aplicação das atividades de retextualização

Visto o panorama de atuação deste projeto de intervenção, bem como alguns dos principais motivos que nos levou a pensar e planejar sua execução, tentaremos aplicar práticas de leitura e escrita familiarizadas ao contexto do aluno, e para isso aliaremos ao uso de gêneros textuais numa perspectiva interacionista e sociodiscursiva, cuja colaboração atentaria para as “reflexões acerca da transposição didática [...] de estudos de gêneros textuais com atenção à linguagem em funcionamento nas atividades culturais e sociais” (CRISTOVÃO & NASCIMENTO, 2011, p.34). Partindo dessa premissa, em atenção didática voltada ao ensino de língua materna, Marcuschi (2008, p.154) afirma que

⁴ Os resultados foram extraídos do endereço virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=987103>> Acessado em agosto de 2016.

toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística.

Cientes de que a utilização dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, certamente, promoverá mais significância ao processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”, como nos lembra Marcuschi (2008, p.161). O professor, como mediador desse processo, alia a prática didática a tais ferramentas discursivas; neste caso, iremos fazer uso de atividades de retextualização, vistas por Matencio (2002) como uma nova produção a partir de um ou mais textos-base. As autoras Félix e Lemos (2013, p.7) reforçam tal conceito ao definir que

o processo de retextualização está, assim, confirmado pelo mecanismo de um autor se apropriar da ideia ou mesmo da linguagem de um outro autor, modificando-a conforme sua intencionalidade, dando uma nova roupagem à obra, o que traz, além de um novo formato, uma nova leitura.

As autoras definem o processo de retextualização de uma maneira mais ampla e completa, pois, muitas vezes, a retextualização é vista como uma espécie de transposição apenas da oralidade para a escrita. Em conformidade com as autoras, Marcuschi (2010, p.48) apresenta como possibilidades de retextualização:

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

Em consonância com o autor, percebemos que o processo de retextualização transcende a mera transposição da oralidade para a escrita, pois pode ser aplicado em modalidades distintas ou não, cujo objetivo de produção se trata de “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido do texto” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

Em virtude desse processo de produção textual, a escolha do(s) texto(s)-base utilizado(s) se mostra tanto como ponto de partida das atividades de retextualização quanto estratégia utilizada no ensino e aprendizagem dos alunos nas práticas de leitura e produção de texto escolarizadas, ao partirmos da ideia de que “a busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente” (DELL’ISOLA, 2007, p.38).

Nessa perspectiva de produção a partir de um referente textual, como aborda a autora, acreditamos que dará maior e melhor condição de os alunos produzirem seus próprios textos, sem desconsiderar as demais estratégias de produção textual utilizadas no ambiente escolar. Assim, acreditamos que, com a retextualização, os alunos se sentirão mais confiantes no processo de escrita, pois partirão de um “produto” já conhecido, ou seja, o(s) texto(s)-base. Dell’Isola (2007, p.41) corroborada com essa ideia, nos afirma que

a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro [...], mantendo a fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva.

Nesse sentido, faz-se necessário nos apropriarmos do(s) texto(s)-base utilizados nesta pesquisa, como um condicionamento para esse processo de produção textual. Os textos utilizados correspondem as primeiras versões dos contos de fadas propagadas pelo francês Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm (vide ANEXOS) – dado o caráter original do gênero conto de fadas pelas tradições orais dos povos antigos, não há como apresentar uma versão original, e, sim, versões; uma vez que não podemos delimitar qual dos textos se originou primeiro, mas, releituras daqueles que posteriormente registraram tais contos.

Vários são os contos de fadas existentes em nossa sociedade, mas para uma orientação didática da pesquisa, delimitamos em quatro, os contos apresentados aos alunos, são eles: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida, com ênfase nas versões divulgadas pelos Irmãos Grimm e Charles Perrault.

Assim, em nossa pesquisa, o processo de retextualização abarca as inúmeras possibilidades de produção, se considerarmos que acontece da fala para a escrita ao entendermos que o gênero conto de fadas se originou na oralidade e foi

modificado e propagado na escrita – e ainda em várias versões, pois não há como delimitar qual seria a original e/ou a primeira; ainda o gênero foi retextualizado para que fosse adaptado às intenções comunicativas, bem como ao público-alvo infantil, das versões que seriam divulgadas mundialmente pelo Walt Disney⁵, cujas adaptações ao cinema se basearam nas versões dos irmãos Grimm.

Historicamente, algumas das primeiras versões de Charles Perrault foram censuradas devido a conteúdos macabros e aterrorizadores transferidos das versões orais, cujos contos tinham a intenção tanto de educar as crianças quanto de entreter os adultos através de uma ideia de amedrontamento.

Esses processos de retextualização ocorridos no decorrer do tempo serão apresentados aos alunos no desenvolvimento da sequência didática para que estes percebam o propósito comunicativo de quem os produziam, bem como formulem sua própria releitura de um determinado conto de fadas, a fim de que se apropriem deste mecanismo de produção textual.

Para isso, entenderemos de modo detalhado, no tópico a seguir, o esquema de uma sequência didática.

3.3.1 O esquema da sequência didática

Neste projeto, as atividades de retextualização serão aplicadas em um dado gênero textual – conto de fadas – a partir de uma sequência didática, na expectativa de que os alunos se apropriem do gênero estudado, ao longo da sequência, e possam produzir uma releitura de um dos contos de fadas apresentados ao longo do processo, pois para Dolz, Gagnon & Decândio (2010, p.66),

o dispositivo das sequências didáticas tem por objetivo, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero particular e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas. Esse dispositivo propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados em uma produção inicial.

⁵ Walt Disney (1901-1966) foi um cineasta, produtor estadunidense de desenhos animados e animador. Não criou nenhum conto, mas ficou conhecido pelas releituras que fez dos contos de fadas. As histórias são facilmente compreensíveis, refletindo os valores médios da tradição americana. (COSTA e BAGANHA, 1989)

Compreendida como um instrumento didático-pedagógico eficaz na apropriação de estratégias de leitura e escrita que acarretam num processo significativo de aprendizagem e assimilação das competências sociodiscursivas do aluno, as sequências didáticas são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para adequação de gêneros em particular e são vistas como instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Para que a sequência didática obtenha êxito em seu resultado final, o professor tem que estar ciente de que seu papel de interventor no processo é perceber que, antes de qualquer ação ou tomada de decisão, a definição dos objetivos de uma sequência didática deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Desse modo, os autores levantam estratégias que devem ser consideradas para que se alcance a progressão na aprendizagem dos alunos:

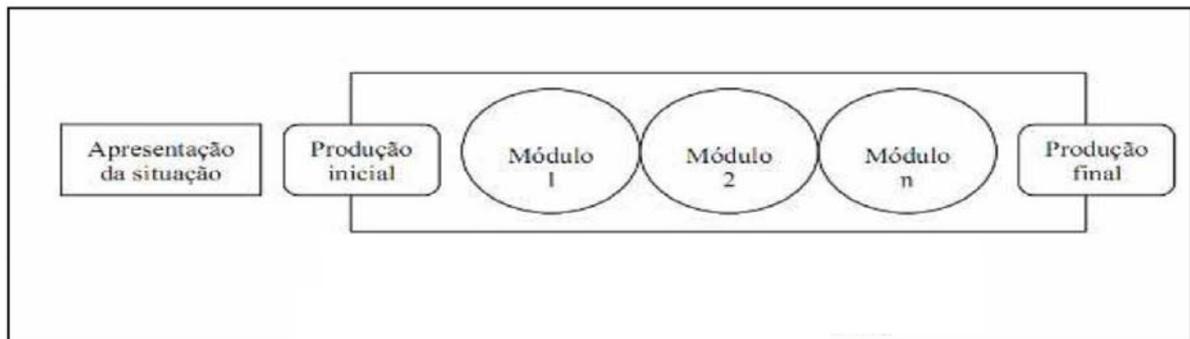
1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedam as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.54)

Na adequação dessas estratégias de planejamento, cabe ao professor entender que a elaboração de uma sequência didática não pode nem deve se mostrar estanque nem irredutível, pois no desenvolvimento dos módulos, a progressão do aluno se torna crucial para que o professor prossiga. A flexibilidade de ações e planejamento fazem parte de todo o processo de aplicabilidade da sequência didática, por isso é que o domínio das etapas de cada sequência pelo professor é decisivo na efetivação dos resultados almejados.

Teremos como base a estrutura de uma sequência didática representada por Dolz & Schneuwly no seguinte esquema:

Figura 1: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p.98

Dado o esquema, os autores ainda detalham cada uma das etapas descritas no esquema exposto:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante uma sequência. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Nesse esquema sucinto de uma sequência didática, percebemos a importância de cada etapa: a partir das etapas iniciais – apresentação da situação e primeira produção – uma vez que a partir delas é que o professor avalia as necessárias adaptações cabíveis aos módulos posteriores. Neste primeiro contato, os alunos podem se mostrar adversos à proposta – o que poderá acarretar num

empecilho crucial para o desenvolvimento da sequência, bem como será mais difícil de reverter em estímulo para que a turma queira prosseguir. Sendo assim, acreditamos que o professor deve se mostrar ao máximo aberto às discussões e interesses dos alunos, bem como expor de maneira clara e atraente a proposta de ensino. Para oferecer mais sentido às práticas escolares – neste caso, a sequência didática – faz-se necessário, na medida do possível, que as sequências didáticas sejam realizadas no âmbito de um “*projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.100).

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que a sequência didática – vista na perspectiva de projeto – seja flexível sempre que necessário, atenda às necessidades e expectativas de aprendizagem dos envolvidos no processo de formulação e direcionamento, além de que sua culminância deva ser pensada em algo, preferencialmente, palpável que possa servir de amostra na comunidade escolar local, resultado de um trabalho coletivo e elaborado pelo interesse e empenho de todos os agentes envolvidos.

Com base em todos esses dispositivos e aparatos metodológicos de ensino, elaboramos nosso projeto de intervenção, seguido estas etapas de execução:

- 1) No primeiro módulo apresentamos a Apresentação da Situação através dos objetivos e justificativas para execução do projeto, situando os alunos em todo o contexto de produção: o porquê do gênero, o percurso que será percorrido, as expectativas e processo de produção e para quê. Em seguida, a exposição do que se almeja “concretamente” no final do processo: confecção de uma coletânea das retextualizações, acerca das releituras de contos de fadas produzidas pelos alunos que será doada à Biblioteca Municipal e à Biblioteca da Escola, bem como divulgado para comunidade.

Ainda neste primeiro momento, realizamos uma retomada dos contos de fadas conhecidos pelos alunos – exposição oral de alguns dos contos “ouvidos” desde a infância deles – para que, em seguida, houvesse exposição das “primeiras versões” – como é sabido que os contos de fadas tiveram sua origem em tradições orais, muitas vezes não se sabe qual é a versão original, por isso trabalharemos com as versões de Charles

Perrault, inclusive com as censuradas e a dos irmãos Grimm. Após o primeiro contato com as “versões originais”, provavelmente, houve um confronto com as versões expostas inicialmente, haja vista que antes de se tornarem contos de fadas – divulgados e expandidos mundialmente – tais narrativas eram denominadas contos de amedrontamento, pois seu principal objetivo era a educação das crianças e entretenimento dos adultos por meio do medo, da imposição de atitudes e para isso as narrativas eram contadas a fim de que, principalmente, os pequenos se amedrontassem com aquelas situações; sendo assim, as “versões originais” podem não ser conhecidas pelos alunos. Trabalharemos com quatro contos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida.

Depois desse primeiro confronto entre as “versões originais” dos quatro contos de fadas expostos e as conhecidas pelos alunos, iniciamos a reflexão da retextualização. Os alunos perceberam que houve o processo de retextualização para que tais contos fossem recontados e apresentados socialmente, a partir de pontos e realidades distintas das “originais”. A partir desse entendimento inicial sobre o que é retextualização, compreendemos que o aluno refletirá e perceberá o que de fato contribuiu para que fossem realizadas essas releituras. Para isso, foram feitas algumas perguntas aos alunos, cuja resposta será oral e coletiva: Se as releituras não tivessem sido feitas, a sociedade do século XX aceitaria as versões da Idade Média? Será que as “versões originais” seriam lidas pelos pais para seus filhos? A “venda” dessas releituras produzidas pelo Walt Disney para o público infantil seria a mesma? O objetivo dessas indagações será de promover uma reflexão/discussão das mudanças sofridas no processo de releitura dos contos de fadas para que fossem propagados mundialmente.

Por fim, houve uma exposição em detalhes do que de fato mudou em cada conto – neste caso, a atividade foi em grupo, divididos a partir dos quatro contos apresentados, cuja intenção foi a percepção das mudanças ocorridas em cada versão/releitura apresentada. Para isso, cada grupo teve acesso ao conto na versão de Charles Perrault e na sua versão apresentada inicialmente – provavelmente, a dos irmãos Grimm e/ou Walt

Disney. Assim, eles pontuaram as diferenças e semelhanças de cada versão que foram expostas ao grande grupo posteriormente em forma de tabela demonstrativa.

Este primeiro contato com várias versões de contos pré-estabelecidos e selecionados teve o objetivo de os alunos perceberem que cada versão não foi realizada/produzida aleatoriamente, que nenhum texto é produzido sem intenção alguma, que há sempre intenções comunicativas por trás de cada releitura, de cada retextualização.

- 2) No segundo módulo, o foco foi o entendimento do que, de fato, os alunos sabem sobre o gênero e a proposta apresentada no módulo anterior. Para isso, os alunos fizeram sua primeira produção textual: uma releitura de um dos quatro contos estudados no primeiro módulo. Esta atividade foi individual, realizada na própria sala de aula.
- 3) O terceiro módulo esteve voltado à ampliação do repertório de releitura dos contos expostos, para isso fizemos uso de *trailers* de filmes, leitura compartilhada de versões tanto de Charles Perrault quanto dos Irmãos Grimm, bem como paródias produzidas por alunos de outras instituições de ensino.

Inicialmente, os alunos tiveram acesso às versões dos contos de fadas de Charles Perrault: A bela adormecida no bosque, O Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira ou A Sapatilha de Vidro e Branca de Neve. Em seguida, serão apresentadas as versões dos Irmãos Grimm: Rosicler, A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Branca de Neve e os Sete Anões (vide ANEXOS). Todas as versões foram expostas em leituras compartilhadas, individuais e/ou intercaladas (quando houver diálogos na história)

Para maior ampliação de releituras, utilizamos os *trailers* de filmes⁶, referente a cada conto de fadas, como: *Malévola* (2014) que reconta a versão de A Bela Adormecida, sob o olhar de uma mulher ingênua e pura que sofre uma terrível maldição, cuja vingança recai sobre a recém-nascida filha de um rei; *A garota da capa vermelha* (2011), versão do

⁶ Os trailers dos filmes estão disponíveis, respectivamente, em um canal do youtube: www.youtube.com/watch?v=SavftMEu7uk; www.youtube.com/watch?v=Ibk4QI8-JY; www.youtube.com/watch?v=j13eKWueq-4; www.youtube.com/watch?v=zeaFgcEka04. Acessados em janeiro de 2016.

conto da Chapeuzinho Vermelho, narra a história de uma bela garota ligada a dois homens. Ela é apaixonada por um melancólico forasteiro, enquanto seus pais querem que ela se case com o abastado. Inconformados com a situação, os apaixonados decidem fugir, até que tomam conhecimento de que a irmã mais velha da moça foi morta pelo lobisomem que vaga pela escura floresta que rodeia o vilarejo onde moram; *Outro conto da nova Cinderela (2008)*, retextualizando o conto da Cinderela em uma versão bastante moderna sobre uma jovem que perdeu os pais durante a infância e foi adotada por uma cantora; e *Branca de Neve e o caçador (2012)*, no reconto de Branca de Neve, traz em sua trama um caçador que é contratado pela rainha má para encontrar a enteada dela, Branca de Neve, mas, quando descobre que a rainha quer, na verdade, matar a donzela, ele a ajuda a escapar.

Após as releituras sugeridas, os alunos ainda tiveram acesso às produções⁷ de outros alunos de diferentes níveis de ensino: Chapeuzinho Vermelho (ensino fundamental, aluno de 6º ano); Deu a louca na história da Chapeuzinho (ensino médio); Um Chapeuzinho Vermelho bem brasileiro (ensino superior, alunos do 1º período de Jornalismo).

Ao final deste módulo, os alunos pesquisaram novas releituras, em suportes de produção distintos para que sejam socializadas para a turma.

- 4) No quarto módulo, o gênero textual estudado, no caso o conto de fadas, ganha destaque, pois o principal objetivo será a compreensão textual, cuja didática se voltou a observação e levantamento das características textuais. Para isso, escolhemos um dos contos expostos e iniciamos as estratégias de leitura e análise oral do gênero textual.

A abordagem observatória do conto iniciou com sua estrutura simples e fixa, quase sempre, rígida, como sua fórmula inicial – “Era uma vez...” – e final – “... foram/viveram felizes para sempre”. Dando seguimento a essa estrutura encontrada nos contos de fadas, foram observadas suas características peculiares, como, por exemplo: a presença ou não das fadas, mas o uso da magia e encantamentos; o núcleo problemático é

⁷ Os textos estão disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços virtuais: aleituraestanoar.blogspot.com.br/galeria-dos-contos/chapeuzinho-vermelho/; rafaelakaroyne.blogspot.com.br/2011/04/parodia-de-contos-de-fadas.html; www.revelacaoonline.uniube.br/a2002/geral/chapeu.html

existencial, ou seja, o herói ou heroína busca a realização pessoal; a função básica é de refletir sobre alguns valores sociais; o título do conto normalmente se remete à personagem principal da história; entre outras.

Sequencialmente, a tipologia narrativa – predominante no gênero – foi demarcada por traços particulares, como o enredo (a história propriamente dita, cujos fatos são organizados de acordo com uma sequência lógica de acontecimentos). No enredo, há presença dos elementos narrativos responsáveis pela verossimilhança da história, mesmo que seja fictícia, são eles: a introdução (ou apresentação); a complicação (ou desenvolvimento) – marcado pelo conflito, clímax; e o desfecho. Além de atentar-se ao tempo, seja cronológico ou psicológico, e o espaço – estes dois últimos elementos da narrativa, nos contos de fadas especificamente, são marcados pela indefinição inicial: “era uma vez”, “numa floresta”, “uma menina”, entre outros.

Após a exposição dos elementos textuais descritos acima, abordamos os elementos gramaticais pertinentes ao gênero textual, como as categorias gramaticais indefinidas (artigo, numeral, pronome); tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo); pontuação (em especial o uso de sinais necessários para o discurso direto e indireto presentes no gênero); os marcadores de tempo responsáveis pela coerência e coesão à sequência narrativa.

Como exposto no início deste módulo, selecionamos uma das versões já estudadas e trabalhamos os conceitos/conteúdos acima citados, contextualizando-os no próprio conto.

- 5) O quinto módulo trabalhou o processo de retextualização, de modo mais sistemático: definição do conceito, exposição dos tipos de retextualização: paráfrase e paródia, contato com textos que sofreram este processo – leitura, análise, inferências. Para isso, selecionamos um filme, a critério dos alunos, para que houvesse o confronto com a versão na qual o produtor do filme se baseou.
- 6) O foco do sexto módulo foi a identificação da proposta de produção – a retextualização, com base numa releitura de um dos contos de fadas –, verificando o que foi assimilado no transcorrer da sequência didática apresentada. Didaticamente, mediado pelo professor, os alunos

produziram coletiva e oralmente uma releitura, a partir de uma das versões de Charles Perrault ou Irmãos Grimm.

Uma observação para esta produção coletiva: o papel do professor apenas como escriba e suas intervenções no processo de produção devem ser mínimas.

- 7) O sétimo módulo marcou todos os conhecimentos aprendidos durante a sequência didática, pois os alunos produziram o “produto final”, ou seja, a produção final baseada no processo de retextualização: uma releitura de um dos contos de fadas estudados.

Após a produção final dos alunos, verificamos se ocorreu a retextualização, ou seja, conferimos a verificação do atendimento às condições de produto, pois o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido (Dell’Isola, 2007). Para isso, o acompanhamento individual das produções finais foram de extrema importância para conclusão deste módulo, haja vista que os alunos devem estar cientes de qual versão de conto de fadas seu texto foi baseado, bem como quais elementos foram pontuados na releitura (se sua produção foi feita baseada no ponto de vista de um dos personagens, se houve mudanças na história/enredo com acréscimo de elementos narrativos, entre outros).

- 8) O oitavo módulo serviu para aprimoramento dos recursos linguísticos textuais utilizados na produção final. Para isso fizemos uso de um Roteiro de Revisão (baseados nos cadernos de aplicação dos gêneros Memórias e Crônicas, do concurso nacional Olimpíadas de Língua Portuguesa).

O Roteiro de Revisão trouxe as seguintes considerações a respeito da produção final dos alunos:

- Sua releitura se baseou em qual versão dos contos de fadas?
- Que elemento(s) foram modificados propositalmente em sua releitura?
- Houve mudança no título do conto? Por quê?
- Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo estão usados corretamente?
- Os elemento gramaticais indefinidos (artigo, pronomes, entre outros) estão usados corretamente?

- No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- Os diálogos dos personagens, se utilizados na narrativa, são pontuados corretamente?
- Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?

Após a discussão e reflexão das considerações apresentadas no Roteiro de Revisão, os alunos reescreveram seus textos, a fim de que se confeccione uma coletânea de releituras de contos de fadas que foi entregue na biblioteca da escola e na municipal.

Ainda nesse módulo, foram repassados aos alunos alguns “códigos” colocados nas produções finais deles, para que os oriente no processo de reescrita dos textos. Segue a listagem dos “códigos” abaixo, visando mostrar a ocorrência de desvios gramaticais:

- * (asterisco sobre a palavra): ortografia
- + (sinal de adição sobre a palavra): acentuação
- _ (traço abaixo das palavras): concordância
- ° (círculo num local determinado): pontuação
- # (jogo da velha na palavra ou expressões): rever o significado
- () (parênteses na palavra ou expressões): substituição
- / (barra entre palavras): rever estruturação do parágrafo.

Embora o “código” apresentado não contemple nem dê conta de todos os desvios gramaticais encontrados nos textos dos alunos, ele ainda se mostrará como um norteador eficiente nesse processo de produção, cuja intervenção e monitoramento do professor será de extrema importância.

- 9) O nono módulo refere-se à culminância do projeto de intervenção: Noite literária.

Os alunos apresentaram suas produções finais, sejam dramatizadas ou não, à comunidade escolar, e entregaram um exemplar da coletânea de releitura de contos de fadas à biblioteca da escola e a um representante convidado da biblioteca municipal.

Desse modo, pretendemos contribuir na proficiência de práticas de leitura e escrita, das quais Dolz e Schneuwly (2004) apontam a contribuição no que se refere à didática, numa perspectiva interacionista, tão defendida e propagada pelos autores, ao considerar que

o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência da mestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. O objetivo primeiro é o de *instrumentalizar o aprendiz* para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações comunicativas de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de uso efetivo. Nessa segunda opção estratégica, as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.47)

Os autores trazem à tona a importância de se trabalhar em sala de aula com estratégias de ensino que envolvam o aluno, dando a este condições de domínio sobre o que é ensinado, para quê e porquê, a fim de que se chegue nesta troca de aprendizagem a um resultado mais significativo, cabendo ao professor o importante papel de mediador do processo, pois o interesse mútuo entre professor e aluno se faz imprescindível no alcance de tal resultado. Os autores ainda defendem, nesta visão interacionista, que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.51), ou seja, a interação é dada através da sistematização do ensino vista de modo que o professor procure adequar sua prática às necessidades sociais dos alunos para que estes participem interativamente de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, apresentaremos no capítulo a seguir o resultado dessa metodologia exposta, numa amostra de análise de alguns textos produzidos pelos alunos.

4 ANÁLISE DE DADOS

A partir das atividades de retextualização como uma alternativa metodológica a ser aplicada nas práticas de leitura e escrita, a fim de que o aluno perceba que tanto para ler quanto para escrever um texto, ele precisa estar ciente de que há um processo, dado através do conhecimento/familiarização do gênero que se adequa à situação comunicativa até os mecanismos linguísticos necessários ao propósito que se deseja alcançar, devemos considerar todo esse processo de construção do aprendizado a fim de que haja a compreensão necessária na aplicação das práticas de leitura e escrita.

No intuito de auxiliar os alunos nesse processo de ensino e aprendizagem, referente à produção textual, entendemos que a retextualização se apresenta como uma grande aliada, pois eles partirão de uma ideia finalizada, ou seja, o(s) texto(s)-base para uma escrita autônoma – a produção final, em conformidade com a proposta de intervenção detalhada na metodologia desta pesquisa. Assim, acreditamos que o percurso aprendido com as atividades de retextualização ajudarão os alunos para além das produções escolarizadas, pois “a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária” (DELL’ISOLA, 2007, p.37).

Desse modo, visamos um aprendizado que transcende às barreiras da escola, devido às muitas transformações textuais ocorridas no dia a dia, nas mais diversas situações comunicativas – ao opinar sobre uma notícia, ao contar sua versão de um determinado fato, entre outras. Assim, a comunicação social se efetiva a partir de outros textos já propagados.

Percebemos também que, na prática escolarizada, a retextualização se mostra como um instrumento metodológico eficiente justamente por possibilitar a flexibilização textual a partir de marcas de autoria e produção, pois o retextualizador precisa marcar no produto final, ou seja, no texto retextualizado sua particularidade, sua visão e intenção, a fim de que não se trate apenas de uma mera reprodução ou simplesmente uma cópia.

Nesta pesquisa, ao buscarmos, na conclusão do projeto de intervenção, uma releitura de um conto de fadas, não poderíamos utilizar estratégia mais eficaz do que a retextualização, haja vista que as mudanças ocorridas na produção final dos alunos deverão ser marcadas propositalmente a partir do olhar, interpretação e

compreensão dos alunos, uma vez que eles precisam apreender com propriedade e clareza o que se deve utilizar na produção final para que, sobretudo, seu propósito comunicativo tenha êxito.

No decorrer do percurso, várias foram as dificuldades encontradas pelos alunos: seja pela falta de hábito na leitura, seja pela dificuldade em registrar as ideias compartilhadas oralmente, seja pela organização das ideias na escrita. O gênero textual escolhido – conto de fadas – contribuiu no processo pelo fato de os alunos já o conhecerem desde crianças esse gênero e pela familiaridade com a tipologia textual predominante – a narrativa.

Entretanto, por se tratar de um gênero destinado ao público infantil, e o público-alvo da pesquisa já serem adolescentes, concluintes do ensino fundamental II – 9º ano –, precisávamos de uma exposição mais atraente, mais próxima aos interesses dos alunos. Assim, a retomada dos contos de fadas na sua essência oral, quando eram tratados como contos de amedrontamento, cujos temas não eram nada infantis – como canibalismo, estupro, vingança, entre outros – serviram como um mecanismo de interesse por parte dos alunos, por aguçar suas curiosidades e tratar de uma maneira até então desconhecida por eles.

Esse ponto de partida se tornou essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois a sequência didática precisa ser interessante às vistas dos alunos, precisa fazer sentido ao seu aprendizado, motivá-los para que, apesar das dificuldades apresentadas, consigam concluir satisfatoriamente o processo, mesmo com limitações.

Ao considerarmos, inicialmente, as produções iniciais e finais a partir de um mesmo conto de fadas foram selecionados doze textos – seis produções iniciais e seis produções finais dos mesmos alunos – para compor nossa análise da pesquisa, a fim de exemplificar a intervenção aplicada na turma pesquisada. No total, foram produzidos vinte e sete textos – mesmo a turma sendo composta por 15 alunos, nem todos concluíram o processo de escrita, os quais três deles produziram apenas a produção inicial, embora tenham participado dos módulos da sequência didática.

A falta de conclusão no processo final de produção – apesar de toda exposição introdutória de que a escrita é um processo e que os módulos da sequência didática irão permitir a apropriação dos mecanismos necessários para um resultado final satisfatório – nos permite inferir que a escrita ainda é vista, por eles, como um produto acabado, que o simples fato de produzir um determinado texto já o

isenta de mudá-lo, de reescrevê-lo, de reeditá-lo. Esse fato também nos permite inferir a ausência de práticas escolarizadas que fomentem o processo de escrita como uma estratégia de melhoramento, aprimoramento textual, sob o qual o aluno deverá expor seu olhar, sua marca autoral, o que acarretará em produções mais conscientes, significativas, em cumprimento ao propósito comunicativo almejado por ele.

Com o intuito de apresentar um resultado transparente, em consonância com a realidade vivenciada na sala de aula, optamos por considerar inicialmente textos cujas produções pertencem ao mesmo conto – tanto na produção inicial quanto na produção final –, visando uma análise do progresso de aprendizagem no decorrer da sequência ministrada. Como houve poucas recorrências de produções dos mesmos contos, continuaremos a análise com produções iniciais e finais de contos distintos.

No decorrer dos módulos da sequência didática apresentada à turma, os alunos se mostraram tendenciosos a determinado conto de fadas – no caso, Chapeuzinho Vermelho – tanto nas atividades que envolviam pesquisa quanto em leituras e socialização. Entretanto, na produção oral coletiva, os alunos seguiram sua sugestão cinematográfica – Espelho, Espelho Meu (2012)⁸ –, cujo filme foi assistido na íntegra por toda a turma e esta produção seguiu a releitura do conto de fadas Branca de Neve. Em meio a tantas disposições, houve um maior número de produções finais de releituras voltadas aos contos de fadas da Chapeuzinho Vermelho, seguidas de Branca de Neve.

Dessa forma, teremos poucas produções textuais com a releitura do mesmo conto de fadas em produções iniciais e finais. Cientes de que devemos analisar uma amostra considerável para validar a pesquisa apresentada, analisaremos também produções iniciais e finais do mesmo aluno, mas com releituras de contos distintos, a fim de que a pesquisa cumpra seu papel de exposição real de nossas aulas.

Assim, as primeiras análises serão de produções iniciais e finais numa releitura do mesmo conto e as demais de contos distintos, sempre do mesmo aluno/retextualizador, a fim de comparar sua progressão de aprendizado no decorrer da intervenção.

Os alunos se mostraram mais cautelosos na produção final por saberem que o seu texto ficará exposto nas bibliotecas da escola e do município, o que nos faz

⁸ O filme escolhido pelos alunos está disponível em www.youtube.com/watch?v=8-12krisFCU. Acessado em julho de 2016.

elencar a importância de atribuir funcionalidade às produções dos alunos, seja para um material exposto por um curto ou médio período de tempo, seja para que se torne acervo de alguma instituição. O fator social atribuído ao texto efetiva a proposta de produção e, conseqüentemente, o sentido de produzir textos em ambientes escolares.

Sob essas perspectivas, apresentaremos no tópico a seguir as análises das produções reais dos alunos, transcritas de modo literal como foram produzidas por eles.

4.1 As atividades de retextualização nas produções textuais dos alunos

A retextualização proposta nesta pesquisa compreende duas partes principais: a primeira envolve a leitura, compreensão e identificação do gênero trabalhado, ou seja, dos contos de fadas; a segunda envolve o desafio da produção escrita, neste caso, uma releitura de um dos contos de fadas estudados durante o processo de aprendizagem – durante a sequência didática.

Os exemplos de retextualização, analisados a seguir, correspondem as produções iniciais e finais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, conforme a metodologia desta pesquisa. Delimitaremos nossa análise a averiguar se os alunos compreenderam o processo de retextualização e se este foi aplicado em seus textos, principalmente no texto equivalente à produção final.

Para composição do material, analisaremos 12 textos de produção dos alunos: 6 de produção inicial e 6 de produção final, é relevante enfatizar que a transcrição dos textos apresentados nesta pesquisa segue fiel à escrita dos alunos. Trataremos os textos com a denominação PI-A1 (onde lê-se, produção inicial do aluno 1), PF-A1 (onde lê-se, produção final do aluno 1); PI-A2 (lê-se, produção inicial do aluno 2), PF-A2 (lê-se, produção final do aluno 2); e assim por diante, ou seja, haverá apenas a alteração numérica para distinção dos textos, assim, as siglas PI equivalem a Produção Inicial e PF, Produção Final.

Na produção inicial, feita nos primeiros módulos da sequência didática após o módulo de apresentação, foi solicitado aos alunos que produzissem uma releitura de um dos contos de fadas expostos na apresentação do projeto: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida. Vale ressaltar que essa primeira produção é de cunho diagnóstico, não cabendo avaliações nem atribuição

de notas, pois os alunos produziram sua releitura sem estar muito ciente do que se tratava, apenas com o prévio conhecimento adquirido na exposição inicial do projeto.

Já a produção final partiu de todo o conhecimento adquirido ao longo da sequência didática, cuja proposta de produção mantém a mesma da produção inicial que era uma releitura de um contos de fadas supracitados, partindo de uma das versões apresentadas como texto(s)-base, expostas nos ANEXOS. Nesta produção, espera-se que os alunos já estejam familiarizados com a proposta de retextualização, a fim de que as releituras atendam satisfatoriamente à proposta de produção textual.

Passemos a seguir, a análise dos textos/produções dos alunos selecionados, bem como as análises referentes à proposta de produção: releitura de um dos contos de fadas já estudados, baseada em uma ou mais versões apresentadas.

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez...

Uma menina que todos os dias ia levar pão e jeleia de uva para sua avó, ela caminhava pela floresta, cantando, quando via um animal em perigo sempre o ajudava, no meio do caminho o lobo desfarsado de lenhador a parou e perguntou o que ela levava na cesta. Chapeuzinho disse pão e jeleia de uva, o lobo que tinha passado semanas sem comer ficou com água na boca, pediu um pouco ela não deu, disse que era para sua avó, o lobo perguntou onde morava a sua avó, ela disse ao lobo, esperto foi pelo caminho mais curto, chegando na casa da velhinha, bateu na porta, toc, toc, toc.

Quem é? – disse a velhinha.

Sou eu sua neta – disse o lobo.

Entre Chapeuzinho, a porta tá aberta – disse a avó.

O lobo entrou prendeu a velhinha no sotam e se deitou na sua cama, esperando a Chapeuzinho. Não demorou muito para ela chegar.

Toc, toc, toc. Sou sua neta vovó.

Entre, minha querida – disse o lobo.

Chapeuzinho entrou deixou a cesta encima do armário e foi ver sua avó chegando lá, ela achou a sua avó diferente.

Que olhos grandes a senhora tem vovó – disse Chapeuzinho.

É prático melhor – disse o lobo.

Que pelos enormes você tem – disse Chapeuzinho.

É pra te esquentar minha neta – disse o lobo.

E que dentes afiados a senhora tem – disse Chapeuzinho.

É pra te devorar – disse o lobo.

Então, Chapeuzinho saiu correndo, despistou o lobo, voltou para a casa de sua avó e a encontrou presa, no sotam toda amarrada, Chapeuzinho shoutou, as duas saíram correndo e viram um pescador, contaram a história, o pescador então foi atrás do lobo e o matou. Chapeuzinho e sua avó voltaram para casa e não tiveram mais perturbações.

PI-A1

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho vermelho, todos os dias ela ia levar os lanches dos trabalhadores no outro lado do bosque, ela ia se distraíndo vendo a beleza dos animais, quando derrepente se deparou com um lobo faminto, que perguntou o que era tudo aquilo que estava na cesta ela disse é pão com queijo, suco de maracujá e jelleia de uva, o lobo ficou com água na boca e teve uma grande ideia que ia se disfarçar de trabalhador e poder comer todas aquelas comidas maravilhosas, então ele foi pelo caminho mas curto, quando chegou lá viu todos aqueles homens trabalhando e nada de Chapeuzinho chegar, aí o lobo foi trabalhar mode ninguém desconfiar que ele estava ali de entruso, quando o lobo estava cansado de tanto trabalhar foi bebe água no rio, quando voltou, Chapeuzinho vermelho já tinha chegado e dado os lanches para os trabalhadores, o lobo ficou com tanta raiva que quando viu Chapeuzinho vermelho sosinha, descansando na sombra de uma árvore não pensou duas vezes ia devorala, só que um dos trabalhadores viu, e quando o lobo foi dormi ele abriu a barriga do lobo e tirou Chapeuzinho vermelho de dentro e encheo a barriga do lobo de metais, quando o lobo acordou sentio sua barriga tão pesada que não pode nem se levanta, e Chapeuzinho vermelho voltou para casa sam e sauva.

PF-A1

A PI-A1 apresenta mudanças significativas de elementos textuais em seu enredo narrativo o que nos permite afirmar que há familiaridade com o conceito de releitura. O autor/retextualizador toma como base a versão dos Irmãos Grimm (vide ANEXOS) no conto da Chapeuzinho Vermelho, em que podemos verificar nos personagens – exceto o caçador, que na versão do aluno/retextualizador é modificado pelo pescador; mas que ainda podemos nos remeter a este texto-base, pois nas versões apresentadas de Charles Perrault não havia a figura do caçador, como o salvador da menina e sua avó – nos ambientes, no diálogo entre a menina e o lobo. Enfim, elementos que evidenciam, mesmo com as mudanças de releitura, o texto-base para a produção inicial dos irmãos Grimm.

A retextualização foi bem demarcada pelos elementos descritos acima, e a releitura aconteceu de modo significativo nas mudanças a seguir: quanto aos personagens, o lobo se disfarça de lenhador, o lenhador é substituído por um pescador; o ambiente da casa da avó também é modificado ao ser acrescentado o sótão, o lugar onde a vovó é presa pelo lobo; há também mudança no desfecho da história em relação ao acontecido com a avó que não é mais engolida pelo lobo,

mas apenas presa no sótão; o pescador, substituto do caçador, mata o lobo, mesmo que não tenha devorado a avó.

Fica evidente que o aluno/retextualizador já demonstra consciência do que se trata a releitura de um texto. As mudanças foram pontuais e ocorreram para que sua intenção comunicativa fosse alcançada. Percebemos uma carga autoral relevante já na produção inicial. Mesmo apresentando desvios linguísticos evidentes e diversos, a coerência textual é mantida, bem como a compreensão das mudanças ocorridas nessa primeira releitura.

Na PF-A1, verifica-se que os desvios linguísticos ainda são recorrentes e diversos (paragrafação, ortografia, pontuação, entre outros) e que a versão dos irmãos Grimm, como texto-base, é mantida. Entretanto, as modificações propositais ocorridas no enredo do conto de Chapeuzinho Vermelho se tornaram ainda mais evidentes, o que nos faz afirmar que a releitura foi apreendida de maneira satisfatória no aprendizado do aluno.

As mudanças, na produção final do aluno, foram pontuadas de modo mais acentuado e consistente. O início do conto com a expressão “Era uma vez...” é mantido – o que configura marcas do gênero textual conto de fadas estudadas durante a sequência didática –, mas, em seguida, verifica-se a relevante alteração dos elementos narrativos referente aos personagens: os trabalhadores, provavelmente substituem a mãe de Chapeuzinho Vermelho, cuja missão diária é de levar lanches para eles – altera completamente as versões apresentadas e difundidas ao longo dos anos –; o foco do lobo não está em se alimentar da menina, mas do lanche que ela leva para os trabalhadores; a possível morte de Chapeuzinho Vermelho não ocorre para saciar a fome do lobo, e sim como vingança pelo lobo, após trabalhar tanto à espera da chegada da menina, não conseguir lanchar por um mero descuido dele; o trabalhador salva a Chapeuzinho da barriga do lobo, ou seja, o caçador foi substituído por um dos trabalhadores para justamente progredir com a coerência das ações na versão apresentada.

No desfecho da história em sua releitura, o aluno-retextualizador retoma a versão-base dos irmãos Grimm em que o caçador abre a barriga do lobo e a enche com pedras; na versão do aluno, o caçador é substituído pela figura de um dos trabalhadores que enche a barriga do lobo de metais ao retirar a menina de dentro, não fica claro que o lobo veio a morrer por este ato do trabalhador, apenas que a

menina – Chapeuzinho Vermelho – voltou para casa sã e salva, o que configura um final feliz.

Assim, percebemos que mesmo o aluno apresentando um conhecimento prévio da proposta de intervenção – releitura de um conto de fadas, tomando como base uma das versões estudadas – desde a produção inicial, o percurso realizado nos módulos sequenciais proporcionou um aprendizado mais coerente e consistente com a proposta, o que nos permite afirmar que o processo é válido para que se efetive a apropriação dos conhecimentos adquiridos e utilizados satisfatoriamente na produção final, referente as atividades de retextualização e de releitura.

Segue mais uma amostra da análise, PI-A2 e PF-A2:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma linda menina, que amava a natureza os animais, e ela se chamava “Chapeuzinho Vermelho”. Muitas pessoas achavam o nome dela ridículo mais ela amava porque a sua avó lhe deu uma capa linda e o nome dela foi feito através dessa linda capa vermelha.

Um certo dia a sua mãe Helena falou a Chapeuzinho Vermelho:

- Minha filha vou lhe dar um pote de manteiga e bolaxas para você levar para sua vóvó e aproveite e veja como ela estar se ela estar mais melhor pois ela estar muito doente, ouviu?

- Sim mamãe. Respondeu Chapeuzinho.

- Não fale com estranhos. Disse Helena.

E então Chapeuzinho caminha alegremente pelo bosque, as vezes se distraia pois avia muitos animais no meio do caminho.

Logo no meio do caminho Chapeuzinho Vermelho se encontrou com um lobo bem defaçado, o lobo falou para Chapeuzinho:

- Olá! Onde essa linda menina estar indo?

Chapeuzinho Vermelho com tanta inosencia responde:

- Vou a casa da minha vóvó.

- E qual o caminho para casa da sua vó? Disse o lobo.

- Fica bem pertinho é só você ir reto aqui por esse caminho passar pela primeira cachoeira e você chega na casa dela. Mais porquê você está me perguntando isso? Disse Chapeuzinho.

- É que eu sou muito amigo dela, e quero fazer uma grande visita, ela vai ficar surpresa. Disse o lobo.

- Tá bom eu vou indo, tcháú. Falou Chapeuzinho.

Chapeuzinho caminhou pelo caminho sem saber que, quem falou com ela foi um lobo, enquanto ela caminhava o lobo já havia chegado na casa da vóvó, o lobo não bateu na porta entrou na casa e engolio a vóvó, poucos minutos Chapeuzinho chegou a casa da vóvó dela e bateu na porta toc, toc, toc, vóvó sou eu sua neta. E o lobo respondeu entre minha neta a porta está aberta. Chapeuzinho entrou e passou uma bolaxa com manteiga para o lobo mais sem saber de nada. Aí ela viu o lobo e fez perguntas.

- Vóvó que olhos grandes a senhora tem?
- É pra tiver melhor querida.
- Que braços grandes vóvó!
- É para abraçar você melhor minha neta.
- Que boca enorme a senhora tem vóvó!
- São para te comer!

Chapeuzinho ver que é um lobo e corre o mais rápido que pode para fugir do lobo e lobo se aproximou-se dela pronto para devorar a Chapeuzinho e um caçador que era muito amigo da dona Helena mãe de Chapeuzinho. O caçador deu um tiro no lobo e o lobo por causa do impacto da bala pois a vóvó inteira pra fora.

E todos ficaram felizes muito alegres!

PI-A2

Triste história da Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma linda garotinha chamada Chapeuzinho Vermelho, devem estar se perguntando porquê Chapeuzinho Vermelho? Vou lhe explicar melhor.

Chapeuzinho era uma menina bela, meiga e muito inocente, ela não tinha mãe nem pai apenas tinha a sua avó que morava muito longe da casa dela e já é velhinha sem poder andar muito, um certo dia a avó de Chapeuzinho a convidou para ir visita-lá, então Chapeuzinho Vermelho aceitou e foi bem sedinho preparou tortas e vários bolinhos para levar para a sua querida vóvó, então ela foi prosseguindo no meio do caminho e lembrou do que sua querida mamãe dizia, cuidado com estranhos se você não os conhece não pare para conversar, então ela tava tomando cuidado, mais acabou esquecendo, mais continuou prosseguindo e com algum tempo se encontrou com um lobo não tinha uma aparência muito feia, mais ela ia prosseguir o seu caminho e o lobo parou na frente dela e perguntou.

- Para onde vai essa bela menina?
- Vou a casa da minha vóvó. Disse Chapeuzinho com toda sua inosencia.
- Fica muito longe? Perguntou o lobo.
- Não muito tem dois caminhos o mais longo e o mais curto eu vou pelo caminho mais curto pois quero chegar rápido.
- Vou lhe dizer algo esse caminho curto é muito perigoso, antes não era mais agora estar assustador. Disse o lobo.
- Então irei pelo caminho mais longo.
- Vou visitar a sua vóvó também ela é minha amiga, vou pelo caminho mais curto é mais perigoso mais não tem problemas, vamos ver quem chega primeiro? Perguntou o lobo.
- Vamos sim. Então adeus nos vemos lá!

Chapeuzinho então prosseguiu pelo caminho longo, sem saber a estratégia do lobo, porém o lobo com muita preça chegou muito rápido nem bateu na porta

entrou e devorou a vóvó da Chapeuzinho deitou na cama e esperou Chapeuzinho chegar, poucos minutos Chapeuzinho chega e bate na porta e o lobo responde.

- Entre querida.
- Trouse uma torta e vários bolinhos para a senhora vóvó.
- Deixe ai e beba e coma alguma coisa.

Chapeuzinho então pegou carne e suco de uva, mais na verdade era carne de sua avó e o seu sangue quando Chapeuzinho terminou, o lobo devorou ela rapidamente. E essa foi a triste história da Chapeuzinho Vermelho.

PF-A2

A PI-A2 demonstra uma tentativa de produzir uma releitura do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, pois expõe em sua versão elementos textuais “novos”, como: a visão das pessoas referente ao apelido da menina, Chapeuzinho Vermelho; a identificação nominal da mãe de Chapeuzinho Vermelho; e, principalmente, o desfecho referente ao resgate da avó na barriga do lobo que se dá através do impacto das balas projetadas pelo caçador.

Embora a PI-A2 apresenta desvios linguísticos recorrentes durante toda a narrativa (pontuação, ortografia, truncamentos sintáticos, entre outros), há a compreensão textual e a intenção comunicativa é alcançada, por isso consideramos que o aluno compreendeu a proposta da intervenção – releitura de contos de fadas a partir de uma das versões estudadas – desde a primeira produção textual, apesar de o texto necessitar de todo um trabalho de reescrita.

Quanto ao(s) texto(s)-base utilizado(s) na PI-A2, percebemos que houve a junção de duas versões apresentadas à turma: uma versão de Charles Perrault e a outra dos Irmãos Grimm, ambas expostas na sessão ANEXOS deste trabalho.

Encontramos ao longo de toda a narrativa do aluno/retextualizador elementos textuais que comprovem o embasamento dessas versões na produção dele. Referente a versão de Charles Perrault: a semelhança das comidas levadas na cesta da menina para sua avó; a capa vermelha dada pela avó, a qual se tornou o motivo do apelido da menina – Chapeuzinho Vermelho; o diálogo entre o lobo e a menina, tanto no encontro deles no bosque quanto na casa da avó.

Entretanto, em todas as versões apresentadas pelo francês Charles Perrault não há a figura do caçador, sempre a avó e a Chapeuzinho Vermelho foram mortas pelo lobo. Na versão do aluno/retextualizador, encontra-se o caçador como salvador

da menina e da avó que nos remete a versão dos Irmãos Grimm – este é o principal elemento dessa versão colocado pelo aluno, que por sua vez demonstra marca de autoria ao modificar o resgate da avó na barriga do lobo.

Isso nos permite inferir que mesmo tendo como base outro(s) texto(s) e apresentando mudanças sutis no enredo da narrativa, o aluno não deixou de se revelar em sua versão, é perceptível encontrar elementos autorais, o que configura como um instrumento de produção textual autônomo e significativo no processo de aprendizagem.

Na PF-A2 ainda percebemos que as mudanças textuais continuam sutis, mas há marcas de autoria, o que não nos impede de afirmar que mais uma vez a proposta de intervenção foi alcançada satisfatoriamente. Desta vez, o aluno tomou como base a versão original de Charles Perrault, *Chapéuzinho Vermelho* (vide ANEXOS), cujo principal elemento de semelhança é o fato de a menina ter se alimentado do sangue e da carne da avó, pensando ser carne e vinho – na versão de Charles Perrault – e na releitura do aluno/retextualizador é carne e suco de uva.

Mesmo que o aluno tenha apresentado uma releitura em ambos os textos – produção inicial e produção final – neste verificamos que as sutilezas se mostram mais consistentes ao considerarmos que desde a introdução o aluno/retextualizador dialoga com o leitor, o que não é tão comum no gênero textual conto de fadas, ao optar pela construção: “...devem estar se perguntando porquê Chapeuzinho Vermelho? Vou lhe explicar melhor”. Com isso, o aluno/retextualizador já se mostra como “autor” desta versão e não apenas um mero reproduzidor.

Tudo isso evidencia que as atividades de retextualização se configuram como um método eficaz de leitura e produção textual, uma vez que não condiciona o aluno a mera reprodução mecânica do(s) texto(s)-base, e sim proporciona outras interpretações, outras releituras, com configurações autorais como descritas na análise das PI-A2 e PF-A2.

Segue mais uma análise, PI-A3 e PF-A3:

A Branca de Neve

Era uma vez...

Um reino distante, que morava nele um rei, uma rainha e sua filha chamada Branca.

Num dia a mãe de Branca faleceu e foi um dia de desgosto para o rei e sua filha.

E no dia o rei ficou sabendo que vinha um exército para atacar seu reino, e o rei foi a luta, quando ele chegou lá lutou com o exército, quando acabou a luta ele viu que tinha uma refém, e ele a levou para o castelo, quando foi a noite a madrasta deu uma bebida ao rei envenenando e quando o rei bebeu a bebida ficou com falta de ar, e a madrasta o matou com uma facada no peito, enquanto isso Branca viu a cena no quarto do seu pai.

E quando foi se passando os anos Branca cresceu numa cela do castelo que sua madrasta a prendeu.

Ela fugiu do castelo e correu pra floresta e quando ela ia andando avistou uma cabana, e de repente ela viu sete sombras numa rocha grande, e quando ela percebeu que essas sombras iam para a casa aonde ela está, ela se escondeu de trás da porta. E a madrasta se disfaça de uma velhinha e vai até a casa e dá uma maçã envenenada para Branca de neve comer.

Dessa vez os sete anões chegam tarde demais e nada fez a Branca de neve acordar, como sua aparência era boa e ela tinha bochechas coradas, eles não tiveram coragem de enterrar e fizeram uma cripta de vidro para ela. Um dia um príncipe viu a cripta com a princesa e quis comprá-la dos anões. Os anões se recusaram a vendê-la, mas acabaram dando para o príncipe com pena, pois ele pediu muito. Aí depois o príncipe dá um beijo em Branca de neve, ela despertou.

O príncipe e Branca de Neve planejaram uma festa de casamento. Tiveram filhos e viveram felizes.

PI-A3

Branca de Neve

Era uma vez, em uma realeza uma menina linda que por ter sua cor de pele tão branca da cor de neve, e por isso seus pais lhe deram o nome de Branca de Neve. A mãe de Branca que era a rainha morreu durante o parto, então ela foi criada pelo seu pai sozinho até seus dez anos de idade, daí por diante ele percebeu que não ia conseguir criá-la e educá-la sozinho, ele precisava de uma esposa para lhe ajudar e ter Branca de Neve como filha. Um dia ele foi a um baile e conheceu uma mulher bonita, pela sua aparência tinha uma boa educação para educar e ensinar coisas boas a Branca de Neve, mas aquela mulher tinha duas filhas, o rei que não queria criar filha de outro homem acabou aceitando.

O rei pediu-lhe em casamento, e disse que não havia nenhum problema as suas filhas porque, também tinha uma filha e juntos formariam uma família, a mulher que era ambiciosa logo aceitou o pedido de casamento, no outro dia marcaram o casamento para a semana seguinte. O rei contou a Branca que ia se casar com uma mulher e que ela tinha duas filhas, Branca de Neve ficou feliz porque ia ter duas irmãs e uma madrasta. Uma semana depois, e logo chegou o dia do casamento, todos estavam felizes e ansiosos, a festa aconteceu no palácio do rei foi tudo bonito, a mulher se tornou rainha e as filhas princesas.

Oito anos depois, o rei teve que viajar a negócios e não tinha previsão de volta, teve que deixar Branca de Neve com a rainha e tudo em seu comando, Branca era tão bonita que as filhas da rainha tinham inveja de tudo, pela beleza, pelos príncipes que gostavam de Branca de Neve, e a filha mais velha disse a rainha:

- Mãe todos os príncipes só admiram a Branca de Neve, não sobra nenhum pra mim. Eu nunca vou me casar.

E a rainha responde:

- Não se preocupe está tudo no meu comando, eu vou dar um jeito nela e o caminho ficará livre pra você.

Mas sem a madrasta saber, Branca de Neve estava a fazer planos para ir a um baile, pois ela tinha escutado a notícia pelo rádio, e Branca sabendo que se pedisse a sua madrasta para ir ao baile ela não deixaria, ela não disse nada e ao anoitecer viu que a sua madrasta e as filhas tinham ido pro quarto, ela se vestiu e foi, sabendo que antes da meia noite teria que está em casa sem que a rainha desconfiasse de nada. Ela foi ao baile e dançou com vários príncipes, quando estava dançando com o príncipe Arthur que é o mais belo de todos, já era quase meia noite, ela teve que sair correndo para o palácio e deixando cair a sua coroa, o príncipe pegou e guardou, no outro dia ele foi até o palácio próximo de onde aconteceu o baile e chegando lá avistou a rainha e perguntou:

- Sabe se tem alguma princesa neste palácio?

E a rainha sabendo que era um príncipe muito rico disse:

- Têm as minhas duas filhas, porque você pergunta?

- Minha senhora eu fui pro baile ontem e dancei com uma menina e tenho certeza que é uma princesa muito bonita, ela saiu correndo e deixou a sua coroa caída no chão, não lembro, porque tomei umas doses de vinho, mas pretendo me casar com ela, pode chamar suas filhas? Disse o príncipe.

A rainha foi chamar as filhas. E Branca de Neve por ter ido sem avisar recebeu um castigo e estava cumprindo, estava limpando o chão do palácio. Quando as princesas foram apresentadas ao príncipe, ele foi provar a coroa, provou primeiro na mais velha e disse:

- Esta princesa não foi, pois sua cabeça é muito grande.

Então foi provar na mais nova.

- Esta também não é, pois sua cabeça é menor que a coroa.

O príncipe ao ir saindo, avistou Branca de Neve limpando o chão, e perguntou a rainha:

- Esta moça que está a varrer o chão, chame-a por favor.

A rainha se recusa.

- Ela é uma simples empregada, a coroa nunca vai dar na cabeça dela.

O príncipe insiste: - Chame-a por favor!

A rainha sem querer chama Branca de Neve, o príncipe provou a coroa, e ficou perfeito em sua cabeça. A rainha com muita raiva, o príncipe pediu Branca de Neve em casamento, mas Branca diz:

- Terá que esperar meu pai chegar de viagem.

Branca de Neve ao terminar de falar seu pai chega no palácio e de imediato o príncipe pede ao rei a mão de Branca em casamento e o rei permite. O casamento deles foi muito bonito, dançaram, comeram, beberam e divertiram-se, já a rainha e suas filhas foram colocadas para fora do palácio. Branca meses depois ficou grávida de sete gêmeos e viveram felizes para sempre.

PF-A3

Em ambos os textos, PI-A3 e PF-A3, o aluno produz uma releitura acerca do conto de fadas Branca de Neve. As mudanças propositais são demarcadas nos dois textos produzidos, o que os diferencia é que na produção final, o aluno demonstra uma maior adequação textual tanto no gênero quanto na tipologia, embora as duas produções tenham alcançado a proposta de releitura da pesquisa.

Na PI-A3, o aluno mostrou marcas de autoria ao modificar o enredo, haja vista que encontramos elementos que não pertencem as versões mais conhecidas do conto de fadas. Podemos citar: no desenvolvimento da narrativa, a partir do quarto parágrafo, o ataque de um exército ao reino de Branca de Neve, a prisão de um refém (a qual fica implícita ser a futura madrasta de Branca) e a morte do pai de Branca por envenenamento.

Esses elementos textuais modificados propositalmente nos permitem afirmar que o aluno conhece o conceito de releitura e o aplica em sua produção, mesmo que esta apresente desvios linguísticos com quebra da sequência narrativa em determinadas ações, como a falta explícita de relação sequencial do casamento do pai de Branca de Neve com a refém, a qual podemos deduzir que seja a futura madrasta. Essa omissão sequencial das ações na narrativa prejudica a coerência do enredo, o que nos implica inferir que ainda o aluno precisa se apropriar desses mecanismos textuais, embora tenha cumprido a proposta de produção.

A partir do quinto parágrafo da PI-A3, o autor deixa claro que o texto-base de sua produção é a versão da Branca de Neve apresentada no início da sequência didática (vide ANEXOS). Os elementos em comum entre a versão apresentada e a do aluno são demarcadas mais visivelmente nos sétimo e oitavo parágrafos: o disfarce da madrasta em velhinha, seguido do envenenamento de Branca pela mordida na maçã; a chegada dos anões sem poder reanimar Branca de Neve; a verificação da boa aparência facial da Branca de Neve, o que impede que a

enterrem e faz com que a deixem num caixão de vidro; a chegada do príncipe, seguida do beijo e do despertar da jovem; o casamento dos jovens apaixonados e o final feliz.

Percebemos todos esses elementos na versão difundida do conto Branca de Neve, mas na versão do aluno há um olhar singular, quando expõe que Branca de Neve foi criada numa cela no castelo, os anões fizeram uma cripta de cristal, Branca de Neve teve filhos. Essas mudanças no enredo configuram satisfatoriamente uma releitura do conto; entretanto, como já dissemos, o aluno demonstra uma necessidade de apropriar-se tanto do gênero quanto da tipologia predominante da produção textual, quando os fatos narrados não seguem uma sequência lógica da narrativa, ou seja, há quebra nas ações narradas.

Após a sequência didática apresentada à turma, percebemos que o aluno demonstra um domínio maior na produção do gênero e tipologia textuais, pontuadas na PF-A3, cujas ações estão marcadas numa sequência mais lógica, cumprindo as características tipológicas para que a compreensão textual seja alcançada efetivamente.

No primeiro parágrafo da PF-A3, o aluno demonstra ter tido como base as versões mais propagadas do conto Branca de Neve: a justificativa pelo nome Branca de Neve, a morte precoce da mãe da menina, o novo casamento do pai, entre outros. Percebemos que o aluno procura detalhar as ações da narrativa, de modo a justificar/situar o leitor nas muitas mudanças ocorridas – o que não acontece em sua produção inicial. Um dos elementos modificados pelo aluno nos primeiros parágrafos com relação às versões conhecidas é o fato de a madrasta ter duas filhas e o detalhamento de como foi o encontro entre o pai de Branca de Neve e sua futura esposa – a madrasta de Branca.

A partir do terceiro parágrafo da PF-A3, percebemos marcas de outro conto de fadas – Cinderela – ao retratar as duas irmãs, filhas da madrasta; a beleza da menina que gera ciúmes em suas irmãs “postiças”; a ida ao baile; a dança com o príncipe; a perda de um pertence da menina; a busca do príncipe pela dona do pertence; a tentativa de enganar o príncipe por parte da madrasta e irmãs; o encontro entre a menina e o príncipe, seguido do casamento deles. Todos esses elementos configuram na utilização de um processo de produção denominado de intertextualidade, que se configura pela utilização de outras vozes pelo autor, de outros textos para fazer parte de sua produção.

O aluno/retextualizador ao fazer uso da intertextualidade, não a fez como mera paráfrase ou reprodução do outro conto utilizado em sua produção, mas permaneceu com seu olhar diferenciado em mudanças propositais, ou seja, produziu uma releitura satisfatória.

Ao utilizar o conto da Cinderela em sua releitura de Branca de Neve, o aluno procurou demarcar sua releitura em mudanças pontuais, como a viagem do pai de Branca de Neve sem definição de retorno; o conhecimento do baile por Branca de Neve através da rádio; a ida de Branca de Neve ao baile às escondidas, na surdina da noite; o pertence deixado pela menina foi uma coroa – e não um sapato de cristal, como relatam as versões de Cinderela –; a limpeza do castelo por Branca se deu como castigo de ter ido ao baile sem avisar, e não como um afazer diário; a chegada do pai, simultânea ao pedido de casamento do príncipe à Branca de Neve; o casamento dos jovens, seguido da expulsão da madrasta e suas filhas pelo pai da menina; e, por fim, a gravidez da jovem de sete bebês.

Verifica-se que o autor, na PF-A3, produziu sua releitura do conto da Branca de Neve com os elementos textuais que remetem às versões mais conhecidas deste conto. Nos parágrafos de desenvolvimento, há presença de elementos de um outro conto – Cinderela. E para o desfecho da história em sua versão, o aluno/retextualizador retoma ao conto relido ao apresentar os sete “anões” que agora não são tidos como “anões” que cuidaram da menina perdida na floresta, mas os sete filhos gêmeos gerados na primeira gravidez da moça.

Ambos os textos demonstram que o aluno compreendeu e aplicou a proposta de produção: releitura de um dos contos estudados, com base em uma(s) versão(ões) apresentada(s). Isso evidencia que a sequência didática permitiu o entendimento do aluno, fazendo que com ele se apropriasse mais do processo de produção, o que acarretou em uma produção mais autônoma e consistente. A retextualização não “trava” a autoria do retextualizador, mas o possibilita atribuir seu olhar, sua releitura, a partir de um texto já existente.

A seguir, a antepenúltima análise – PI-A4 e PF-A4:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma menina que era muito bonita, pequena, de cabelos pretos e longos, de olhos castanhos que por onde passava expandia sua beleza, era chamada de Chapeuzinho Vermelho por causa de um gorro que usava. Certo dia, fazia muito tempo que Chapeuzinho tinha visitado sua avó, a

sua mãe colocou em uma cesta pão e leite para Chapeuzinho levar para a casa da avó.

Alegremente Chapeuzinho foi fazer o que sua mãe pediu. No meio do caminho encontrou um bicho feio que era um lobo, quando o bicho avistou ela perguntou-lhe:

- O que leva nessa cesta? O lobo perguntou.
- Levo leite e pão para a minha avó que não vejo faz tempo.

Chapeuzinho respondeu:

- Mas aonde mora essa sua vó?
- Mora bem ali na frente, uma casa não muito nova.

O lobo que não foi otário, foi com toda sua velocidade e passou a frente da menina, chegando lá bateu na porta, a velhinha logo mandou entrar, ele pegou escondeu a vovó e vestiu a roupa da velha, recebeu a menina com toda sua frieza, mandou ela entrar e perguntou:

- O que trouxe pra mim hoje minha netinha?
- Trouxe pão e leite.
- Bote aí em cima da mesa e venha aqui.
- Me diga o que vovó, mas antes deixe-me lhe fazer uma pergunta.
- Diga minha neta estou ao seu dispor.
- Que orelha tão grande é essa vovó.
- É pra te escutar melhor.
- E que nariz tão enorme.
- É para te cheirar melhor.
- Que olhos tão grandes são os seus.
- É pra te ver melhor.
- Que boca grande é a sua vovó.
- É pra te devorar.

A menina saiu correndo e pode se salvar, quando foi depois ela voltou e conseguiu salvar a sua vó do lobo que já não estava mais lá.

PI-A4

Chapeuzinho vermelho moderna

Num certo dia a mãe de Chapeuzinho vermelho pediu para que ela fosse pagar a conta de telefone:

- Chapeuzinho! gritou a mãe.
- Sim, senhora!
- Pague a conta de telefone antes que a lotérica feche.

Chapeuzinho pegou a conta e o dinheiro e saiu para pagá-la. No meio do caminho ela avistou dois homens e ficou com medo, pois ela estava com uma quantia alta, então ela foi andando toda desconfiada quando de repente gritaram:

- Passa tudo, passa tudo!

A garota sem entender, deu tudo o que tinha e começou a chorar. Havia algumas pessoas por perto até tentaram pegar os ladrões, mas tudo foi em vão, eles fugiram.

Chapeuzinho muito assustada chamava pela sua mãe, um moço que passava por perto, presenciou a cena e acompanhou até em casa, quando chegaram a mãe ficou inconformada com o ato e queria justiça, foi quando o

moço resolveu ajudá-las levando-as à delegacia para fazer um boletim de ocorrência. Ao chegarem na delegacia eles foram interrogados e também foi feito o retrato falado dos assaltantes que foram espalhados por toda a cidade.

Após alguns dias depois, a delegacia foi informada que tinham reconhecido os assaltantes, os policiais seguiram as pistas da denúncia e conseguiram prende-los.

A mãe de Chapeuzinho ficou muito feliz por terem preso os ladrões, porem ficaram triste por terem cortado a linha do telefone, pois com a confusão a conta acabou sendo não paga.

Mesmo assim, todos viveram felizes para sempre.

PF-A4

É notório que ambos as PI-A4 e PF-A4 alcançaram o propósito da proposta da pesquisa – releitura de um dos contos de fadas, a partir de uma das versões estudadas –, o que implica em afirmarmos que houve um melhoramento de aprendizagem do aluno verificado na PF-A4 a partir das informações e conhecimento adquiridos ao longo da sequência didática, o que pontua o quão necessário se faz a intervenção e mediação de um instrumento pontual e progressivo no aprendizado acerca das práticas de leitura e escrita escolarizadas.

A PI-A4 sintetiza a noção de retextualização pelo aluno, à medida que este toma como base para sua produção a versão de Charles Perrault, O Chapeuzinho Vermelho (vide ANEXOS), mas de modo a demonstrar sua autoria.

Desde a introdução da releitura produzida, tanto a descrição da personagem Chapeuzinho Vermelho quanto a justificativa por este apelido, nos remete a um olhar singular do aluno/retextualizador. No desenvolvimento da narrativa, percebemos elementos comuns entre a versão do aluno e a de Charles Perrault: o encontro com o lobo e a menina na floresta, o diálogo entre os dois neste ambiente, a rápida chegada do lobo à casa da avó, o disfarce do lobo e a conversa entre o lobo – disfarçado de avó – e a menina.

Entretanto, mesmo com as evidentes semelhanças, o aluno/retextualizador ainda se mostra autor de sua versão, não se delimitando a uma mera reprodução: a descrição do lobo; o fato de o lobo não ter devorado a avó, mas apenas escondê-la; até mesmo o conteúdo que Chapeuzinho Vermelho levava para sua avó era diferente das versões apresentadas.

Percebemos ainda que é no desfecho da narrativa, que o aluno/retextualizador retoma a sua “carga autoral” e narra que Chapeuzinho Vermelho conseguiu fugir do lobo, em seguida retorna a casa para salvar a avó. O desfecho foi bastante pontual, pois em todas as versões de Charles Perrault o lobo sempre saía na vantagem; por outro lado, a Chapeuzinho Vermelho e a avó sempre eram mortas.

Desse modo, entendemos que o aluno percebe que o fato de se basear em outro texto não lhe permite a mera reprodução deste, fica claro que a todo momento da narrativa da PI-A4, ele busca sua autoria, seu olhar, sua releitura.

Notamos, também, a quebra sequencial na narrativa que resulta numa falha de veracidade do conto – mesmo se tratando de um gênero fictício – como no desfecho da história, por exemplo, quando Chapeuzinho Vermelho foge correndo do lobo, após ele dizer que ia devorá-la, em seguida volta para resgatar sua avó, mas o lobo não se encontrava mais. O leitor pode questionar, pois não está explícito o que aconteceu com o lobo no momento da fuga da menina, como ela conseguiu, como sabia onde a avó estava escondida, ou seja, mesmo se tratando de uma história fictícia, o enredo fica prejudicado pela ausência dos detalhes. Assim, acreditamos que a sequência didática solucionará essas “falhas” neste processo de produção textual, resultando numa apropriação maior tanto da proposta de produção quanto da tipologia e gênero textuais estudados.

Após toda a sequência didática, a PF-A4 demonstra o entendimento de produção pelo aluno/retextualizador, uma vez que a sequência narrativa, um tanto prejudicada na produção inicial, apresenta-se nesta versão mais consistente, mais elaborada.

Depreende-se que o aluno se baseia nas versões do conto de Chapeuzinho Vermelho apresentadas a partir do pedido da mãe da menina ao levar algo para determinado lugar; a obediência da menina ao pedido da mãe; o encontro inesperado com “alguém” que interrompe o caminho tranquilo da menina; a ação perversa desse “alguém” sobre a menina; a vingança sobre esse “alguém”; a menina salva pela ajuda de outrem. Esse enredo nos remete às versões dos Irmãos Grimm, cuja representação desse “alguém” possa ser atribuída ao lobo, e, principalmente, pelo desfecho, pois em todas as versões de Charles Perrault a menina não se salva.

Cientes de que na versão apresentada pelo aluno houve toda uma modificação nas versões mais conhecidas do conto, percebemos ainda que se trata

de uma releitura do conto de Chapeuzinho Vermelho, totalmente parodiada pelo aluno/retextualizador. Os módulos da sequência didática permitiram uma maior apropriação dos conceitos de retextualização e releitura, cuja produção final atendeu satisfatoriamente aos resultados almejados pela pesquisa.

A mudança já inicia no título “Chapeuzinho vermelho moderna”, de fato cria uma expectativa no leitor do que está por vir nesta versão. As marcas introdutórias do gênero textual conto de fadas, como “Era uma vez...” foram quebradas nesse primeiro momento ao apresentar uma temporalidade indefinida “Num certo dia...”, seguida de um pedido completamente inusitado da mãe à menina “pagar uma conta de telefone na lotérica”.

Tais mudanças, ao compararmos a versão do aluno com uma dos Irmãos Grimm, evidenciam os seguintes elementos: a conta de luz é a cesta de comida levada pela menina a pedido da mãe; a lotérica é a casa da avó; os ladrões são o lobo; o moço que levou Chapeuzinho Vermelho e sua mãe à delegacia é o caçador. As demais modificações servem para dar coerência a narrativa, o que configura numa apreensão de aprendizado a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo da sequência didática.

A quinta e penúltima amostragem da análise – PI-A5 e PF-A5:

A bela adormecida

Bela era uma menina muito linda cabelos longos cacheados, mas uma farda amaldiçoou-ela, que aos 15 anos, ela vai furar seu dedo e morreria.

Passa se uns anos, e ela completa 15 anos.

Ate que o rei se desespera pois sua filha tão bela morreria, vai então atrás de uma fada para reverter o feitiço que ao invés de morrer ela adormeça.

Bela então vai ao jardim, como tinha dito a fada, ela fura o seu dedo e de imediato adormece.

Seu pai com muito desgosto à coloca em uma torre e vai embora.

Passam-se os anos, e um príncipe caçando encontra a torre e vê Bela, linda branca, a mas bela de todo o reino. E se apaixona.

Assim todos os dias ele vai visitá-lá, na esperança dela acordar. Mas parecia que ela nunca acordaria.

Passam-se os meses e o príncipe não passa um dia sequer sem visitá-la, até que um dia ele não resiste e á beija. E vai embora!

Ao voltar no outro dia ele se assusta, cadê á minha bela. E sai pela floresta, e se surpreende a vê-la acordada.

Então a beija!

Ele a leva para o seu reino, casa-se com ela e vive feliz para sempre.

PI-A5

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez em uma cidadezinha chamada Tacima, havia uma menina chamada Elizabeth mas conhecida como Chapeuzinho Vermelho, pois não tirava um gorro que sua vó havia lhe dado.

Em um certo dia sua vovózinha havia adoecido, e sua mãe mandou Chapeuzinho Vermelho levar comida para sua vó.

- Chapeuzinho vá levar comida para sua vovózinha – disse a mãe de Chapeuzinho.

- Ta mamãe.

- Mas não fale com ninguém e muito menos passe pelo rio lá é muito perigoso e cuidado com Jussiliano ele é muito mal – disse a mãe de Chapeuzinho.

Chapeuzinho então sai para a casa de sua vó.

Ela era uma menina muito teimosa e nem ligou para o que a mãe lhe falou e foi pelo rio.

Pegou seu celular e ainda ligou para Jussiliano, pois ele era um cara bonito e ela gostava muito dele.

Chegando no rio ela encontrou Jussiliano e começaram a namorar. E Jussiliano era muito esperto pediu para ir para a casa da vovózinha com ela.

Então ela o leva.

Chegando na casa da vó ela entra com Jussiliano. A sua vó fica muito brava com ela, manda Jussiliano ir embora, deu lhe uma surra, e nunca mais Chapeuzinho Vermelho sequer pensou em namorar.

PF-A5

Na PI-A5, verifica-se a tentativa de a releitura ser feita, pois o aluno demonstra ter uma noção de que deve haver mudanças na produção de um texto baseado em outro, ou seja, na retextualização. O aluno entende que elementos textuais precisam ser modificados, para isso descreve a personagem principal diferente das versões conhecidas “Bela era uma menina muito linda cabelos longos cacheados”, ainda apresenta a maldição da fada má sobre a menina sem nenhum contexto de referência, seguida da preocupação do pai em salvar a filha apenas ao passar dos quinze anos, ou seja, quando a maldição for concretizada.

Mesmo de modo pouco desenvolvidos, esses elementos introdutórios do conto produzido pelo aluno levam a tentativa de atribuir a versão dele um olhar singular, visando a legitimidade autoral do conto. Entretanto, a falta de contextualização desses elementos, dificulta a compreensão para o leitor das

cenar/situações narradas, pois o leitor precisa de um referencial para “imaginar” toda a história contada – característica típica dos contos de fadas: descrição mais acentuada, principalmente, nos parágrafos introdutórios, visando a “visualização” do leitor nos cenários, personagens, situações iniciais e conflituosas, entre outros elementos perceptíveis a “imaginação” do leitor.

A falta de desenvolvimento e/ou descrição desses elementos introdutórios, por parte do aluno, nos permite inferir de que ele não quer se ater a mera reprodução das versões já conhecidas do conto A Bela Adormecida, embora isso não sirva de justificativa para o apagamento de elementos tão importantes no gênero conto de fadas.

Ainda sobre a PI-A5, a partir do 5º parágrafo, o aluno/autor apresenta uma retomada da versão de Charles Perrault – a colocação da princesa na torre pelo pai, o príncipe caçador que encontra a princesa, a visita diária do príncipe à princesa adormecida –, isso demonstra que o aluno estava se baseando em uma das versões apresentadas, ou seja, fez uso da retextualização como instrumento de produção. Em seguida, há uma “quebra” do que foi desenvolvido por Perrault, e o aluno assume seu novo olhar ao conto: o príncipe beija Bela e somente ao retornar à torre percebe que já não está adormecida, mas que anda pela floresta e após beijá-la novamente, leva a moça para seu reino, casam-se e vivem felizes para sempre.

Percebemos que, mesmo não desenvolvendo os elementos narrativos como o gênero conto de fadas exige, o aluno oscila entre a versão de Perrault e sua releitura. Apesar das dificuldades apresentadas no desenvolvimento das ideias autorais durante a narrativa, nota-se que o aluno apresenta conhecimento do que seja releitura, tanto que há marcas de autoria no conto produzido por ele, embora não estejam bem desenvolvidas.

Em contraponto a produção inicial, a PF-A5 apresenta um desenvolvimento dos elementos narrativos de modo satisfatório, cuja mudança proposital destes está atrelada a sua intenção comunicativa, culminando num novo texto a partir de uma leitura/familiarização/apropriação de outro já estudado.

O aluno inicia sua produção com recursos gramaticais indefinidos (artigo, pronome) típicos do gênero contos de fadas, para só situar esses elementos posteriormente: “...em uma cidadezinha”, “...uma menina”, entre outros. Embora esse recurso seja característico do gênero produzido, a mudança nos nomes pode ser configurada como uma intenção proposital de apresentar autoria: “uma

cidadezinha chamada Tacima”, “uma menina chamada Elizabeth”. Até o capuz vermelho, objeto que tipifica a personagem principal do conto, é substituído por um gorro, o qual fica subentendido que é vermelho. Ao fazer uso desse recurso de modificação, percebemos que o aluno se apropriou do conceito de releitura, exposto no decorrer da sequência didática, o que acarretou na aplicabilidade em sua produção textual.

Verifica-se também que – embora haja mudanças nos nomes de personagens, ambientes – a “representação” das versões anteriores já propagadas foi mantida, pois o leitor precisa identificar a qual conto está relacionado a releitura produzida, o que mostra a familiarização com o gênero trabalhado, bem como com a proposta apresentada.

Nas versões apresentadas, os ambientes são a casa da Chapeuzinho Vermelho, a floresta/bosque onde a Chapeuzinho se encontra com o Lobo que ao mesmo tempo é o caminho para a casa da vovó. O aluno apresenta em sua releitura, respectivamente, a cidade de Tacima – faz uma alusão que a casa onde a menina mora com sua mãe situa-se nesta cidade –, o rio e a casa da vovozinha.

Com relação as mudanças nos personagens, a Chapeuzinho Vermelho passa a ser chamada de Elizabeth; entretanto, a mudança mais acentuada está no Lobo, que já não é mais um animal, é um homem chamado Jussiliano, cuja principal característica mantida das versões difundidas é o temor da mãe no possível encontro dele com a filha; mas, nesta nova versão, ele é o namorado da menina/Chapeuzinho/Elizabeth. Essas mudanças configuram num novo enredo proposital causado pelo autor.

O acréscimo de elementos ao conto até então inusitados, como a ligação da menina pelo celular para Jussiliano, o namoro no rio, a ida dos namorados à casa da vovó, seguida da expulsão de Jussiliano e da surra de Elizabeth pela avó, resulta numa releitura autêntica e autônoma do conto de Chapeuzinho Vermelho. Nesse sentido, o leitor facilmente retoma alguma versão desse conto, ou seja, reconhece que o texto exposto partiu de outro já produzido, ocorreu com êxito a retextualização.

Assim, o retextualizador/aluno mostra entendimento com a proposta de releitura logo na produção inicial, mas fica perceptível a adequação da proposta na produção final, após todo o percurso da sequência didática, com clareza e marcas de autoria visíveis no decorrer do processo.

Por fim, a última análise da amostragem – PI-A6 e PF-A6:

Cinderela

Era uma vez pai e mãe e filha eram uma família feliz até que a mãe ficou muito doente.

Algum tempo depois pai se casou com outra mulher, que já tinha duas filhas apelidavam a menina de cinderela.

O rei anunciou três bailes e cinderela foi obrigada a ajudar as irmãs a se arrumar para o primeiro baile.

No dia seguinte as irmãs más contaram sobre a misteriosa princesa que dançou com o príncipe. E na mesma noite haverá o 3º baile.

Dessa vez a cinderela ganhou um vestido com pedras preciosas e sapatilhas feitas de ouro então a segunda irmã experimentou os sapatos e precisou corta os dedinhos para servir.

O príncipe voltou para casa e perguntou se havia outra garota e a madrasta não queria mas ele fez chamar a cinderela.

Eles vão se casar e quando as irmãs vão para assistir os pássaros bicam seus olhos e elas ficam cegas.

PI-A6

Chapeuzinho Vermelho: uma nova história

Vivia em um vilarejo uma garota com cabelos vermelhos, tão grandes que chegava a cobrir sua cabeça, como um gorro e lhe deram o apelido de Chapeuzinho vermelho.

Certo dia sua mãe pediu que levasse doces a sua avó doente do outro lado do vilarejo. Sua casa ficava localizada nas entranhas da floresta e o caminho era bastante perigoso. Saiu bem cedo para que pudesse chegar enquanto ainda estivesse claro mas enquanto caminhava nem podia imaginar que esse caminho mudaria sua vida completamente.

Ao caminhar ouvia barulhos na moto, que chegavam a lhe causar medo e a cada passada os barulhos ficavam cada vez mais forte. Quando menos esperava, deparou-se com um lobo que vivia na floresta, assustada ela corria mas não tinha forças suficientes para fugir, logo, o lobo a alcançou. Quando pensou que seria devorada, o lobo deu lhe um beijo e disse que há muito tempo a observava passar mas nunca teve coragem de se declarar.

Chapeuzinho decidiu seguir seu trajeto, mas acompanhada de seu novo namorado o lobo mal, e foram felizes para sempre.

PF-A6

Na PI-A6, o autor reproduz, quase que fielmente a versão de Cinderela dos Irmãos Grimm, pois verificamos claramente todos os elementos apresentados pelos Irmãos Grimm: a felicidade dos pais de Cinderela, seguida da tristeza pela morte da mãe, o segundo casamento do pai com uma mulher mãe de duas filhas, os três bailes oferecidos pelo pai, o descaso das irmãs por Cinderela, a falta de permissão em Cinderela ir aos bailes, a princesa misteriosa, o sapato deixado pra trás pela princesa misteriosa, a procura do príncipe pela dona do sapato, as tentativas frustradas das irmãs de Cinderela em calçar o sapato, a recusa da madrasta em chamar Cinderela para provar o sapato, o casamento de Cinderela com o príncipe. Enfim, todos os elementos narrativos que compõem uma das versões dos Irmãos Grimm estão expostos na PI-A6, mesmo que com grandes e falhas omissões. É notório o encurtamento do conto pelo aluno, cujo enredo fica prejudicado pela falta de relação lógica e sequencial entre os fatos narrados.

A PI-A6 não apresenta uma releitura do conto Cinderela, apenas uma mera reprodução – embora precária – de uma das versões estudadas. Com isso, fica evidente a falta de familiarização com o conceito de releitura pelo aluno, bem como o processo de retextualização que se deteve ao mero apagamento de determinadas ações da narrativa.

Contudo, na PF-A6, cuja releitura foi baseada no conto de Chapeuzinho Vermelho, o aluno apresenta evidentes modificações propositais, o que marca sua autoria, a começar pelo título “Chapeuzinho Vermelho: uma nova história” – geralmente, os títulos dos contos de fadas apresentam apenas o nome do(a) personagem principal. Com isso, o título já sugere uma mudança de paradigmas, pois cria uma expectativa no leitor do que pode vir de “novo” no enredo da narrativa.

O parágrafo introdutório já dá indícios de que se trata de uma nova história, em consonância com o título: a justificativa do apelido Chapeuzinho Vermelho se mostra bastante inusitada e criativa – nas versões mais conhecidas é pelo fato de um capuz vermelho, dado de presente ou não pela avó da menina, e nesta releitura é o próprio cabelo “avermelhado” da menina que faz jus ao apelido –, o que evidencia que o autor/aluno está ciente das mudanças propositais no enredo da narrativa, a fim de uma releitura exitosa.

Os ambientes e personagens da narrativa seguem os modelos das versões mais difundidas – floresta, mãe de Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho, avó doente (mesmo que na releitura do aluno apareça meramente mencionada) e o lobo –, o próprio desenvolvimento da narrativa não se distancia dessas versões.

No entanto, a partir do clímax (alcance do lobo na menina), o autor/aluno retoma a expectativa lançada no título ao alterar o desfecho mais conhecido (a chegada do lobo a casa da avó antes da menina, o abocanhamento do lobo na avó, a chegada tardia de Chapeuzinho, o disfarce do lobo na avó ...) e surpreende o leitor ao narrar que o lobo estava a seguir a menina não para devorá-la, como esta pensara, mas para beijá-la e declarar seu amor. Em seguida, a aceitação amorosa da menina que cumpre seu trajeto – a ida a casa da avó doente – acompanhada de seu novo namorado, o lobo.

Com o desfecho inesperado, o autor/aluno faz menção ao título de sua versão, ao cumprir a proposta de releitura. Percebe-se, evidentemente, a cautela que o autor/aluno demonstra ao ser coerente em toda a narrativa, a começar pela escolha na mudança do título. Assim, entende-se que houve a apropriação satisfatória de retextualização e de releitura aprendidas durante a sequência didática desenvolvida na pesquisa.

Em consonância com os textos analisados anteriormente, podemos afirmar que em ambas as produções dos alunos – inicial e final – houve a percepção da eficiência nas atividades de retextualização. Verificamos também que a retextualização se apresenta como um instrumento didático-metodológico relevante no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, referente a produções textuais, pois permite ao aluno reconhecer que um texto pode ser modificado, a depender da intenção de quem o produz, além de não ser um produto acabado, pronto, imutável.

Grandes foram os desafios encontrados no decorrer desta pesquisa, justamente por tentar desconstruir, junto com o aluno, essa ideia de “produto final” no processo de produção textual, uma vez que para se produzir um texto precisa acionar simultaneamente estratégias de leitura, compreensão, adequação linguística, entre outras oriundas desse processo de construção textual; mas que os alunos consideram enfadonhas e até desnecessárias.

Na tentativa de promover uma abordagem mais restrita aos recursos linguísticos das produções textuais dos alunos – as quais a análise não contemplou, pois sabemos de nossas limitações e não é o nosso objeto de estudo neste momento –, vamos apresentar uma mostra de quais “pontos” relacionados a tais recursos poderiam ser analisados em prol de uma intervenção mais acentuada; mas, não poderíamos nos tornar alheios a esses recursos cruciais em qualquer produção textual. Para isso, mostraremos a seguir uma análise sucinta e presunçosa da etapa de reescrita.

4.2 A importância da etapa final das atividades de retextualização: a reescrita

Em conformidade com o tópico desta pesquisa *Processo de retextualização: um recurso nas práticas de produção textual*, no qual mostramos, de modo detalhado e teoricamente embasado, a distinção entre retextualização e reescrita, tanto no conceito quanto na aplicação no texto, contemplaremos, neste tópico, uma análise acerca da reescrita nas produções finais dos alunos apresentadas na seção anterior.

Nesse sentido, entendemos que como finalidade social desta pesquisa também consiste em oferecer à biblioteca da escola, onde esta foi realizada, uma coletânea dos textos produzidos pelos alunos, bem como entregar a cada um deles que fê-la acontecer ao produzir seus textos, a reescrita se torna uma aliada na compreensão das releituras dos contos de fadas pelos futuros leitores. Além do mais, consiste em transmitir o cuidado que devemos ter na exposição de textos dos nossos alunos, pois também nosso trabalho está sendo exposto no material divulgado.

Nessa etapa final do projeto de intervenção, os alunos se mostraram um tanto exausto em cumprir as atividades de revisão e reescrita, argumentaram que as produções finais atenderam satisfatoriamente com a proposta, não havendo necessidade de reavê-las. Entretanto, ao responderem o questionário de revisão individualmente (vide a seção O esquema da sequência didática), monitorados pelo professor-pesquisador, perceberam a necessidade de reavaliar o seu texto, ou seja, deixá-lo com a mesma ideia, o mesmo propósito comunicativo, mas adequado aos recursos linguísticos da norma-padrão da língua portuguesa.

Vale ressaltar a importância da mediação do professor em esclarecer o principal papel da atividade de reescrita aos alunos, pois não se trata de uma nova produção textual, mas um melhoramento linguístico em seu próprio texto. Com isso, os alunos entenderam e se propuseram a reescrever sua produção final, visando a um produto mais adequado às normas gramaticais da língua materna e sua exposição aos ambientes públicos com diferentes leitores.

A atividade de reescrita se mostrou uma das mais difíceis etapas a serem executadas no projeto, pois, mesmo com a constante intervenção do professor-pesquisador a cada aluno individualmente durante a execução dessa etapa, ainda verificamos a insistência de alguns desvios gramaticais, o que nos permite afirmar que para que haja uma minimização desses desvios nos textos dos alunos, faz-se necessária uma intervenção mais específica e minuciosa, o que configuraria num novo recorte para futuras pesquisas.

É relevante ressaltar que a intervenção do professor-pesquisador deve ser realizada de modo a fazer com o que o aluno perceba e reflita sobre os desvios gramaticais em seu texto, e não apenas que os aponte dando-lhe a “correção” cabível. Para auxiliar nesta etapa de reescrita, além do Questionário de Revisão, foram repassados alguns códigos para “correção” gramatical (vide tópico O esquema da sequência didática).

Devido aos muitos “erros” encontrados, a atividade de reescrita não atingiu sua plenitude, pois nos remeteria a outras indagações no ensino, o que mudaria o foco desta pesquisa. Entretanto, fica a possibilidade de revermos esse recurso de produção textual em atividades didáticas posteriores à pesquisa, a fim de promover uma proficiência linguística maior aos nossos alunos, pois não daríamos conta de abarcarmos tantas problematizações em uma única pesquisa.

Em cumprimento à análise das produções finais dos alunos-pesquisadores-retextualizadores, apresentaremos a seguir uma amostragem das produções reescritas dos mesmos textos analisados no tópico anterior. Trataremos aqui com o código: PFR-A1, quer dizer Produção Final Reescrita do Aluno 1 – e assim por diante, cuja alteração será apenas no número correspondente a cada texto.

Ao considerarmos que, mesmo em caráter relevante no processo de produção textual, a reescrita não é o nosso foco de análise, por isso apresentaremos

apenas uma mostra das três primeiras produções finais analisadas no tópico anterior, selecionadas aleatoriamente apenas para composição dessa sucinta abordagem. Apreciaremos, também, esses primeiros textos por apresentarem o mesmo conto relido nas produções inicial e final dos alunos.

A análise a seguir é apenas uma amostragem do quão importante é a atividade de reescrita no processo de produção textual, por isso que não iremos explorar todos os desvios gramaticais das produções finais dos alunos, apenas pontuar alguns. Para isso, faremos uma ponte entre a produção final (vide tópico As atividades de retextualização nas produções textuais dos alunos) e a produção final reescrita.

A seguir, a análise da Produção Final Reescrita do Aluno 1:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, todos os dias ela ia levar os lanches dos trabalhadores no outro lado do bosque. Ela ia se distraíndo vendo a beleza dos animais, quando de repente se deparou com um lobo faminto, que perguntou o que era tudo aquilo que estava na cesta. Ela disse:

- É pão com queijo, suco de maracujá e geleia de uva.

O lobo ficou com água na boca e teve uma grande idéia que era de se desfarsar de trabalhador e poder comer todas aquelas comidas maravilhosas. Então ele foi pelo caminho mais curto. Quando chegou lá viu todos aqueles homens trabalhando e nada de Chapeuzinho chegar, o lobo foi trabalhar para que não desconfiassem que ele estava ali de intruso.

O lobo estava cansado de tanto trabalhar, foi beber água no rio, quando voltou, Chapeuzinho Vermelho já tinha chegado e dado os lanches para os trabalhadores. O lobo ficou com tanta raiva que quando viu Chapeuzinho Vermelho sozinha descansando na sombra de uma árvore não pensou duas vezes ia devorá-la, só que um dos trabalhadores viu, e quando o lobo foi dormir, ele abriu a barriga do lobo e tirou Chapeuzinho Vermelho de dentro, encheu-a de metais.

O lobo acordou, sentiu sua barriga tão pesada que não pôde se levantar. E Chapeuzinho Vermelho voltou para casa sã e salva.

PFR-A1

Em uma análise comparativa entre a PF-A1 e a PFR-A1, percebemos desvios gramaticais recorrentes em ambos; entretanto, com a intervenção da atividade de reescrita, houve uma diminuição considerável de tais desvios na PFR-A1. Mesmo

assim não podemos afirmar que esta etapa sanou a problemática de adequação linguística na produção final reescrita.

A PF-A1 apresenta vários desvios gramaticais consoante à norma-padrão da língua portuguesa. A começar pelo título que traz o nome da personagem principal “Chapeuzinho vermelho”, em que o adjetivo correspondente ao substantivo aparece com letras minúsculas. Na parte estrutural, temos um conto de fadas em apenas um único parágrafo, o que configura erro primário em estruturação textual, até pela característica do gênero produzido.

Referente a ortografia, há desvios bastante acentuados: “derrepente”, “jeleia”, “entruso”, “sosinha”, “sam”, “sauva”. A conjugação verbal na desinência da terceira pessoa no pretérito perfeito do indicativo também apresentou recorrentes desvios: “encheo”, “sentio”, “abrio” – como foram de uma certa maneira padronizados, ou seja, sempre colocado a desinência modo-temporal/número-pessoal “o” em vez de “u”, configura-se em um desconhecimento da flexão verbal nesta conjugação.

Devido a paragrafação ter sido um dos pontos mais cruciais na PF-A1, a pontuação se mostrou bastante prejudicada, por isso pontuaremos só algumas recorrências: “...ela disse é pão com queijo...”, “...suco de maracujá e jeleia de uva, o lobo ficou com água na boca...” – como não há divisão dos parágrafos nem dos períodos, a pontuação foi um dos recursos linguísticos mais prejudicados para compreensão do texto, o que dificulta também a sua leitura/decodificação. Ainda encontramos na PF-A1 marcas de oralidade na construção “...aí o lobo foi trabalhar mode ninguém desconfiar...”.

Com a intervenção e mediação do professor na atividade de reescrita, verificamos uma melhoria nos recursos gramaticais considerável na PFR-A1. O título foi adequado à colocação das letras maiúsculas “Chapeuzinho Vermelho”, por se tratar de um nome próprio deveria estar com as iniciais maiúsculas, conforme o aluno retificou. Houve também a divisão dos parágrafos, o que facilitou tanto a leitura/decodificação quanto a compreensão textual; acarretando, também, numa adequação no uso dos sinais de pontuação.

A ortografia pontuada na PF-A1 foi sanada na PFR-A1, entretanto os “erros” ortográficos não ocorridos naquele se mostraram neste: “desfarsar”; bem como a acentuação de “idéias” – conforme ao acordo ortográfico vigente. Neste caso, verificamos que há uma confusão das novas regras ortográficas voltadas à acentuação, pois na mesma regra – não são mais acentuados os vocábulos

paroxítonos com ditongos abertos “oi” e “ei” – o aluno mostra uma colocação adequada “geleia” e um desvio “idéia”. As marcas de oralidade foram retiradas para que o texto se adequasse à norma-padrão “...o lobo foi trabalhar para que não desconfiassem...”.

Isso evidencia a importância dessa etapa conclusiva no processo de produção textual, que pode não resultar eficazmente numa adequação a norma-padrão da língua portuguesa, mas que resulta num melhoramento satisfatório.

A seguir, a análise comparativa entre o PF-A2 e PFR-A2:

Era uma vez, uma linda garotinha chamada Chapeuzinho Vermelho. Devem estar se perguntando, por que Chapeuzinho Vermelho? Vou lhe explicar melhor.

Chapeuzinho era uma menina muito bela, meiga e muito inocente. Ela não tinha mãe nem pai, apenas sua avó que morava muito longe da casa dela e já é velhinha sem poder andar muito.

Um certo dia, a avó de Chapeuzinho a convidou para ir visitá-la. Chapeuzinho Vermelho aceitou e foi bem cedinho, preparou tortas e vários bolinhos para levar para a sua querida vovó. Ela foi prosseguindo no meio caminho e lembrou do que sua querida mamãe dizia “cuidado com estranhos, se você não os conhece não pare para conversar”.

Ela tava tomando muito cuidado, mas acabou esquecendo, continuou prosseguindo e depois de algum tempo se encontrou com um lobo, que não tinha uma aparência muito feia, mas ela ia prosseguir o seu caminho e o lobo parou na frente dela e perguntou:

- Para onde vai essa bela menina?

- Vou à casa da minha vovó. – Disse Chapeuzinho com toda sua inocência.

- Fica muito longe? – perguntou o lobo.

- Não muito, tem dois caminhos: o mais longo e o mais curto. Eu estou indo pelo caminho mais curto, pois quero chegar rápido.

- Vou lhe dizer algo: esse caminho curto é muito perigoso, antes não era, mas agora está assustador. – Disse o lobo.

- Então irei pelo caminho mais longo. – Decidiu Chapeuzinho.

- Vou visitar a sua vovó também, ela é minha amiga, vou pelo caminho mais curto, é perigoso mas não tem problema. Vamos ver quem chega primeiro? – perguntou o lobo.

- Vamos sim. Então adeus, nos vemos lá!

Chapeuzinho prosseguiu pelo caminho longo, sem saber a estratégia do lobo, porém o lobo com muita presa chegou muito rápido. Nem bateu na porta, entrou e devorou a vovó da Chapeuzinho, deitou na cama e esperou Chapeuzinho chegar. Poucos minutos Chapeuzinho chega bate na porta e o lobo responde:

- Entre, querida.

- Trouxe uma torta e vários bolinhos para a senhora vovó.

- Deixe aí, beba e coma alguma coisa.

Chapeuzinho então pegou carne e suco de uva mas, na verdade, era carne de sua avó e o sangue dela.
Quando Chapeuzinho terminou o lobo a devorou rapidamente.
E essa foi a triste história da Chapeuzinho Vermelho.

PFR-A2

Tanto na PF-A2 quanto na PFR-A2 há desvios gramaticais recorrentes. Entretanto, mais uma vez, a atividade de reescrita se mostrou relevante no processo de produção textual, uma vez que condiciona ao leitor uma leitura mais fluida do texto, sem a ocorrência de elementos que dificultem sua compreensão.

Na PF-A2, verificamos a ocorrência “errada” de sinais de pontuação no decorrer de todo o texto, principalmente, os que configuram como usuais em final de período: “...já é velhinha sem poder andar muito, um certo dia a avó...”, “e devorou a vóvó da Chapeuzinho deitou na cama e esperou Chapeuzinho chegar, poucos minutos Chapeuzinho chega e bate na porta e o lobo responde...” – ainda se estende aos sinais de pontuação no interior do mesmo período.

Os elementos coesivos também foram bem acentuados na PF-A2, com decorrentes desvios gramaticais: verifica-se a excessiva repetição “Deixe ai e beba e coma alguma coisa”, “...preparou tortas e vários bolinhos... foi prosseguindo no meio do caminho e lembrou do que sua querida mamãe dizia... continuou prosseguindo e com algum tempo...” – este último período também apresenta sérias inadequações nos sinais de pontuação –; o uso inadequado: “...antes não era mais agora estar assustador”.

Os desvios ortográficos, embora elementares – se considerarmos a utilização desses vocábulos em nosso dia a dia – não são bastantes: “sedinho”, “inosencia”, “preça”, “trouse”; como também a ausência, excesso ou transposição silábica de sinais de acentuação em alguns vocábulos: “inosencia”, “vóvó”, “visita-lá”. Ainda há presença de marcas de oralidade em algumas passagens do texto: “...ela tava tomando cuidado”, “Deixe ai e beba...” – nesta expressão oral ainda mostrou ausência de acento gráfico “aí”.

Como supracitado no início deste subcapítulo, a pontuação de alguns desvios gramaticais não atinge a plenitude verificada em ocorrências no texto, mas servem de amostragem que visa a importância de se trabalhar com a reescrita. Assim, na

PFR-A2 verificamos o melhoramento dos elementos pontuados na PF-A2, embora seja verificado outros desvios.

Na PFR-A2, o título foi omitido, o que nos permite inferir que o aluno achou desnecessário sua colocação ao considerar que se trata do mesmo texto produzido por ele. Na ocorrência do sinal de pontuação exposto na análise da PFR-A2, o autor não apenas procurou uma alternativa de minimizar a inadequação e transportou para um outro parágrafo (vide terceiro parágrafo).

Referente a excessiva repetição dos elementos de coesão, o aluno ainda continuou com a utilização do mesmo elemento no decorrer do texto; mas, dividiu os períodos com os sinais de pontuação, o que facilitou a fluência na leitura, bem como se mostrou como uma alternativa de melhoria pelo aluno.

A ortografia dos vocábulos mostrados na PF-A2, bem como a acentuação foram adequados à norma-padrão na PFR-A2 – o que configura num entendimento do aluno pela proposta da atividade. Entretanto, as marcas de oralidade ainda permaneceram na reescrita, mas com a devida acentuação do “ai”.

Mesmo não pontuando todas as inadequações linguísticas presentes em ambos os textos – PF-A2 e PFR-A2 – percebe-se que a atividade de reescrita é eficaz no processo de produção textual, o que permite que o aluno reavalie o seu próprio texto e que atenda com mais fluidez o propósito comunicativo almejado por ele.

Mais uma análise – PF-A3 e PFR-A3:

Era uma vez, em uma realeza, uma menina linda que por ter sua cor de pele tão branca da cor de neve, seus pais lhe deram o nome de Branca de Neve. A mãe de Branca, que era a rainha, morreu durante o parto, por isso ela foi criada por seu pai sozinho até os seus dez anos de idade. Daí por diante, ele percebeu que não ia conseguir criá-la e educá-la sozinho, precisava de uma esposa para lhe ajudar e ter Branca de Neve como uma filha.

Um dia, ele foi a um baile e conheceu uma mulher bonita, pela sua aparência tinha uma boa educação para educar e ensinar as coisas boas a Branca de Neve, mas aquela mulher tinha duas filhas. Mesmo o rei não querendo criar filha de outro homem acabou aceitando. O rei a pediu em casamento e disse que não havia nenhum problema as suas filhas, porque também tinha uma filha e juntos formariam uma família, a mulher que era ambiciosa logo aceitou o pedido de casamento. No outro dia marcaram o casamento para a semana seguinte.

O rei contou a Branca que ia se casar com uma mulher e que ela tinha duas filhas, Branca de Neve ficou feliz porque ia ter duas irmãs e uma madrasta.

Uma semana depois, logo chegou o dia do casamento, todos estavam felizes e ansiosos, a festa aconteceu no palácio do rei foi tudo bonito, a mulher se tornou rainha e as filhas, princesas.

Oito anos depois, o rei teve que viajar a negócios e não tinha previsão de voltar, teve que deixar Branca de Neve com a rainha e tudo em seu comando também. Branca era tão bonita que as filhas da rainha tinham inveja de tudo, pela beleza, pelos príncipes que gostavam de Branca de Neve. Então a filha mais velha disse a rainha:

- Mãe, todos os príncipes só admiram a Branca de Neve, não sobra nenhum para mim. Eu nunca vou me casar.

E a rainha responde:

- Não se preocupe, está tudo no meu comando, eu vou dar um jeito nela e o caminho ficará livre pra você.

Mas sem a madrasta saber, Branca de Neve estava a fazer planos para ir a um baile, pois ela tinha escutado a notícia pela rádio e Branca sabendo que se

pedisse a sua madrasta para ir ao baile ela não deixaria, ela não disse nada. Ao anoitecer, viu que a sua madrasta e as filhas tinham ido para o quarto, ela se vestiu e foi, sabendo que antes da meia-noite teria que está em casa sem que a rainha desconfiasse de nada.

Ela foi ao baile e dançou com vários príncipes, quando estava dançando com o príncipe Arthur, que é o mais belo de todos, já era quase meia-noite. Ela teve que sair correndo para o palácio e deixando cair a sua coroa, o príncipe pegou e guardou. No outro dia, ele foi até um palácio próximo, onde aconteceu o baile, e chegando lá avistou a rainha e perguntou:

- Sabe se tem alguma princesa neste palácio?

E a rainha sabendo que era um príncipe muito rico, disse:

- Têm as minhas duas filhas, por que você pergunta?

- Minha senhora, eu fui a um baile ontem e dancei com uma menina bonita, ela saiu correndo e deixou a sua coroa caída no chão, não lembro, pois tomei umas doses de vinho, mas pretendo me casar com ela. Pode chamar suas filhas? Disse o príncipe.

A rainha foi chamar as filhas. E Branca de Neve por ter ido sem avisar recebeu um castigo e estava cumprindo, limpando o chão do palácio. Quando as princesas foram apresentadas ao príncipe, ele foi provar a coroa, provou primeiro na mais velha e disse:

- Esta princesa não foi, pois sua cabeça é muito grande.

Então foi provar na mais nova.

- Esta também não é, pois sua cabeça é menor que a coroa.

PFR-A3

Numa comparação com os demais textos, a PF-A3 apresenta poucos desvios gramaticais, os quais podemos citar alguns truncamentos sintáticos causados por períodos longos, repletos de sinais de pontuação e repetições desnecessárias,

como, por exemplo: “Mas sem a madrasta saber, Branca de Neve estava a fazer planos para ir a um baile, pois ela tinha escutado a notícia pelo rádio, e Branca sabendo que se pedisse a sua madrasta para ir ao baile ela não deixaria, ela não disse nada e ao anoitecer viu que a sua madrasta e as filhas tinham ido pro quarto, ela se vestiu e foi, sabendo que antes da meia noite teria que está em casa sem que a rainha desconfiasse de nada”.

As marcas de oralidade também estão presentes ao longo do texto, como podemos verificar nas seguintes passagens: “...não sobra nenhum pra mim”, “...as filhas tinham ido pro quarto” – as marcas de oralidade presentes nesses fragmentos aparecem em outras passagens do texto. Ainda verificamos poucos desvios ortográficos, como em “preoculpe”, “enciste”.

Nesse sentido, a reescrita da PF-A3 tende a sanar a maioria dos desvios gramaticais apresentados acima. Entretanto, verificamos já no início da PFR-A3 mais uma ausência no título, o que deduzimos ser pela percepção do aluno de que se trata do mesmo texto, por isso há a omissão desse recurso textual.

Os truncamentos sintáticos causados pela extensão de períodos foram minimizados pelo uso de sinais de pontuação marcadores de final de período. Como uma amostra, apresentaremos o mesmo exemplo citado na PF-A3: “Mas sem a madrasta saber, Branca de Neve estava a fazer planos para ir a um baile, pois ela tinha escutado a notícia pela rádio e Branca sabendo que se pedisse a sua madrasta para ir ao baile ela não deixaria, ela não disse nada. Ao anoitecer, viu que a sua madrasta e as filhas tinham ido para o quarto, ela se vestiu e foi, sabendo que antes da meia-noite teria que está em casa sem que a rainha desconfiasse de nada”.

Houve ainda a diminuição das marcas de oralidade na PFR-A3, mas verificamos uma ocorrência em: “... o caminho ficará livre pra você”. Entretanto, configuramos como um avanço de percepção e adequação do aluno à norma-padrão, pois entendemos que essa ocorrência deve ter sido por um vício de linguagem.

Assim, mais uma vez, ressaltamos o quão importante e necessário é a etapa de reescrita no processo de produção textual, mesmo em textos cujos desvios gramaticais não sejam tão recorrentes nem prejudiquem tanto a compreensão do leitor.

À luz dessas perspectivas, a amostragem das produções finais após a atividade de reescrita confirmou a sua relevância no processo de escrita, desde que mediadas pelo professor e bem pontuadas em sua finalidade, pois os alunos tendem a considerá-la enfadonha, mas se bem conduzida irão entender sua relevância – o que aconteceu por viabilizar nosso fim didático acerca da exposição dos textos produzidos por eles.

No próximo tópico, abordaremos todas as etapas descritas sobre a retextualização na ótica do professor-pesquisador.

4.3 As práticas de retextualização sob o olhar do pesquisador

As práticas de produção textual escolarizadas ainda são vistas de modo “alheio” ao cotidiano do aluno, pois ainda o processo é entendido por ele como desnecessário – leituras, escrita, revisão, reescrita –, o aluno ainda enxerga o texto como um produto acabado, pronto. Talvez, por isso, lhe cause estranhamento o processo de escrita e reescrita.

Nesse sentido, a consciência de que um texto não é um produto acabado, que mesmo após sua revisão/reescrita ainda podemos atribuir a ele outros olhares, outras leituras é que as atividades de retextualização fazem sentido, ganham notoriedade ao se constatar que um texto pode se transformar em outro, a depender da leitura e intenção comunicativa do autor/retextualizador.

O aluno, ao se familiarizar e se apropriar desse mecanismo de produção, vai perceber que a retextualização não pode nem deve ser vista como uma prática de produção mecanizada, mesmo tendo auxílio de texto(s)-base não cabe a mera reprodução ou apenas a reescrita, pois a transformação textual consiste em apresentar um novo texto autoral e autônomo. Assim, o aluno/retextualizador produzirá o seu próprio texto baseado em outro, sem perda de identidade, pois prevalecerá o seu propósito comunicativo, cujas mudanças no(s) texto(s)-base servirão como suporte para que tal propósito seja alcançado com êxito.

Esse processo de produção permite a averiguação de que os gêneros textuais podem ser produzidos a partir de outros gêneros, como também a partir do mesmo gênero sem que haja perda de autoria, isso caracteriza a dinamicidade da língua no processo de produção textual.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa aponta que os alunos retextualizadores perceberam que desde as primeiras versões orais dos contos de fadas houve mudanças significativas nas novas versões criadas, com intenções comunicativas distintas daquelas, o que condiciona os alunos à criação de novas produções/versões/releituras dos contos de fadas, as quais atenderão os seus próprios propósitos comunicativos. Assim, as atividades de retextualização contribuem de modo satisfatório, dinâmico, interativo e funcional com a aprendizagem dos alunos no que tange às práticas de leitura e escrita escolarizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, cujo objeto de estudo se concentrou nas atividades de retextualização como instrumento-metodológico nas práticas de leitura e escrita escolarizadas, tendo a releitura de um conto de fadas como proposta de produção textual em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, podemos afirmar que atendeu satisfatoriamente nossas inquietações.

Não podemos, entretanto, atribuir a uma satisfação plena de resultados, haja vista que ainda percebemos algumas lacunas a serem revistas e presunçosamente sanadas, ao menos amenizadas, tais como: a proficiência dos recursos linguísticos adequados ao processo de produção textual, estratégias atrativas nas práticas de leitura, funcionalidade nas práticas de produção de texto – por que fazer, para quê, para quem –, entre outros. Assim, acreditamos na importância de trabalhar em sala de aula com metodologias de ensino-aprendizagem de modo eficaz e significativo aliadas ao mérito do aluno, partindo do princípio de que há interesse quando percebemos que será útil, funcional em nosso contexto pessoal e/ou profissional.

Estamos convencidos de que o professor precisa de elementos para avaliar as produções textuais dos alunos e que a metodologia diagnóstica e progressiva das sequências didáticas se mostrou eficaz nesse processo de avaliação. Aliada ao processo de retextualização, que consiste na transformação de um texto em outro (MARCUSCHI, 2010), averiguamos ser uma ferramenta dinâmica nas práticas de produção textual, devido às suas inúmeras possibilidades de (re)produção de um determinado gênero textual em releituras autônomas, cuja intenção comunicativa está voltada ao produtor/retextualizador.

Nessa perspectiva, o estudo com a retextualização possibilitou uma maior interação dos instrumentos didático-metodológicos com o contexto social do aluno, ao considerar que sua aplicabilidade é indissociável dos gêneros textuais, uma vez que eles se constituem integrantes do conhecimento linguístico de cada sujeito, se apresentando como referente, norteador em toda atividade interlocutiva ao longo da história (BENFICA, 2012).

Desse modo, não há como dissociar os gêneros textuais das práticas de leitura e de escrita. As atividades de retextualização como recurso no ensino dessas práticas de produção textual propõe um viés significativo no alcance das competências e habilidades linguísticas trabalhadas ao longo de todo o percurso

didático, atribuindo à produção de texto um caráter funcional, significativo. Em concretude metodológica, a sequência didática aplicada condicionou a identificação das capacidades e dificuldades dos alunos nas produções solicitadas durante os módulos de ensino, o que possibilitou uma avaliação mais qualitativa, a considerar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos averiguados ao longo do processo.

A retextualização proposta neste trabalho sobre o gênero conto de fadas, produzida a partir de uma releitura dos alunos, contempla práticas que atendem às necessidades deles em identificar, caracterizar, distinguir, produzir e (re)interpretar o gênero analisado; portanto, defendemos as atividades de retextualização como uma alternativa metodológica viável na compreensão do processo de produção textual, pois “aquilo que parece óbvio para o adulto leitor e escritor proficiente não é nada óbvio para o aprendiz da escrita; pelo contrário, pode representar um conhecimento a ser conquistado no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas” (GAGO & VIEIRA, 2006, p.59).

Além do mais a gama de possibilidades encontradas nessas atividades de produção permite ao aluno/retextualizador uma apreensão do conhecimento necessário para aplicação em diferentes situações: da fala para escrita, da fala para escrita, da escrita para fala, da escrita para escrita (MARCUSCHI, 2010), como também de um gênero textual para outro e/ou de um mesmo gênero textual – sendo esta a possibilidade de produção utilizada nesta pesquisa, pois os alunos mantiveram o gênero conto de fadas em sua produção final, mas sob um outro olhar, uma releitura.

Podemos, então, concluir, que nós, professores de língua portuguesa, temos um caminho a percorrer acerca das práticas de ensino voltadas à leitura e escrita, no sentido de reavaliá-las e adequá-las às necessidades comunicativas do aluno, numa perspectiva de tornar explícita para este as especificidades do processo de produção textual para que possa se apropriar delas e utilizá-las nos diversos gêneros textuais recorrentes nas mais variadas situações sociocomunicativas, oportunizando uma reflexão crítica sob as inúmeras possibilidades de produção (GAGO & VIEIRA, 2006). Assim, a retextualização se apresenta como um procedimento didático que atende a essas perspectivas, contribuindo relevantemente para compreensão dos processos de produção textual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2011.

ANDRADE, Kate Constantino Pinheiro de; PEREIRA, Rosana Batista. As fadas, de charles perrault. **Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura**. São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 2012.

Disponível em <<http://200.17.141.110/senalic>> Acesso em 20 jan. 2016, às 23:17h

ARAÚJO, Felipe. **Irmãos Grimm**. 2006.

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/irmaos-grimm/>> Acesso em 21/agosto/2016, às 14:57h.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português**: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados. Tese de doutorado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2013.

Disponível em

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9MQPQN/tese__maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf?sequence=1>

Acesso em 20 jan. 2016, às 1:40h

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

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL/MEC. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. Vários colaboradores. 4.ed. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3.ed. Brasília: SEF (Parâmetros curriculares nacionais; v.2), 2001.

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

CAMARGO, Lia. 2009. **A verdade e a origem dos contos de fadas**. Disponível em: <<http://www.justlia.com.br/2009/07/a-verdade-e-a-origem-dos-contos-de-fadas/>> Acesso em 12 jan. 2016, às 10:01h

CLARA, Regina Andrade. **Se bem me lembro**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa)

COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais/ caderno do professor**. Belo Horizonte/MG: Ceale/FaE/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento)
Disponível em <www.ceale.fae.ufmg.br> Acesso em, 20 jan. 2016, às 21:37h

COSTA, Isabel Alves; BAGANHA, Filipa. **Lutar Para Dar Um Sentido À Vida: os contos de fadas na educação de infância**. Portugal: Edições Asa, 1989.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
Disponível em <[www.http://goo.gl/PX9rdl](http://goo.gl/PX9rdl)> Acesso em 20 jan. 2016, às 22:31h

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.
Disponível em <<http://www.unisc.br>> Acesso em 21 jan. 2016, às 20:16h

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

_____. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: **Pontos de Vista: caderno do professor: orientação para a produção de textos**. 4.ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNCIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola/ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**/ Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. CAMPINAS, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÉLIX, Ana Maria Landim; LEMOS, Tércia Montenegro. A retextualização em imagens do “translendário”. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 09 -n.16–1º Semestre de 2013 -ISSN 1807-5193.

Disponível em <<http://www.letramagna.com>> Acesso em 13 jan. 2016, às 22:47h

GAGO, Paulo Cortes; VIEIRA, Lucilene Santos Lima. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v.6, n.1: 2006.

Disponível em <linguagem.unisul.br>pos>linguagem> Acesso em jan. 2016, às 16:30h

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, R.J.; FEBA, B.L.T. (orgs) **Leitura literária na escola** – Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo *In: Estratégias de (re)textualização na oralidade e na escrita*. v.6, nº11, 2 sem. Belo Horizonte: SCRIPTA, 2002.

Disponível em <<http://www.ich.pucminas.br>> Acesso em 11 jan. 2016, às 18:57h

PAIVA, Maria Beatriz Facciolla. **Os contos de fadas: suas origens histórico-culturais e implicações psicopedagógicas para crianças em idade pré-escolar**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em

Educação – Departamento de Psicologia em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br>> Acesso em 25/01/2016, às 23:03

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROJO, R.; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques**. Berne: Peter Lang, 1994. (tradução de Roxane Rojo)

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: Dell'Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Textos-base utilizados na sequência didática

TEXTO 1: Versão de Charles Perrault, O Chapeuzinho Vermelho⁹

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonitas. A mãe era doida por ela e a avó mais ainda. Por isso, sua avó lhe mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada, em toda parte, de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

- Vai ver como está passando tua avó, pois eu soube que ela anda doente. Leve uma torta e um potezinho de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um Lobo, disse para ele:

- Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

- Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

- Oh, sim! – respondeu Chapeuzinho Vermelho. – É pra lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

- Pois bem – disse o Lobo – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro?

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraído-se a comer avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

- Quem está aí?

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. – disse o Lobo, mudando a voz – Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou para você.

A bondosa avó, que estava na maca porque não passava muito bem, gritou:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

- Quem está aí?

Chapeuzinho Vermelho, ao escutar a voz grossa do Lobo, teve medo, mas pensando que a voz de sua avó estava diferente por causa do resfriado, respondeu:

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta para você e um potezinho de manteiga que minha mãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho Vermelho puxou a tranca e a porta se abriu.

⁹ Conto retirado de: [http://historiadavelhaama.blogspot.com.br/2013/03/que-olhos-grandes-voce-tem-havia-
numa.html](http://historiadavelhaama.blogspot.com.br/2013/03/que-olhos-grandes-voce-tem-havia-
numa.html). Postado por Bruno Mendes, em março de 2013.

Acessado em 19 de abril de 2016, às 15:48h

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

- Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como a sua vó estava diferente ao natural. Disse para ela:

- Minha avó, como você tem braços grandes!
- É pra te abraçar melhor, minha filha.
- Minha avó, como você tem pernas grandes!
- É pra correr melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem orelhas grandes!
- É pra escutar melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem olhos grandes!
- É pra ver melhor, minha menina.
- Minha avó, como você tem dentes grandes!
- É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

MORAL:

Vimos que os jovens,
Principalmente as moças,
Lindas, elegantes e educadas,
Fazem muito mal em escutar
Qualquer tipo de gente,
Assim, não será de estranhar
Que, por isso, o lobo as devore.
Eu digo o lobo porque todos os lobos
Não são do mesmo tipo.
Existe um que é manhoso
Macio, sem fel, sem furor.
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,
Persegue as jovens moças
Até em suas casas e seus aposentos.
Atenção, porém!
As que não sabem
Que esses lobos melosos
De todos eles são os mais perigosos.

TEXTO 2: Chapéuzinho Vermelho – Original de Charles Perrault¹⁰

Era uma vez...

Uma garotinha que tinha que levar pão e leite para sua avó. Enquanto caminhava alegremente pela floresta, um lobo apareceu e perguntou-lhe onde ia.

À casa da vovó - respondeu ela prontamente.

O Lobo muito esperto, chegou primeiro à casa, matou a vovó, colocou seu sangue numa garrafa, fatiou sua carne num prato, comeu e bebeu satisfatoriamente, guardou as sobras na despensa, colocou sua camisola e esperou na cama.

Toc. Toc. Toc. Soou a porta.

Entre, minha querida - disse o lobo.

Eu trouxe o pão e o leite para a senhora, vovó - respondeu Chapeuzinho Vermelho.

Entre minha querida. E coma algo, tem carne e vinho na despensa - disse o lobo.

A Menina comeu o que lhe foi oferecido, e enquanto comia o gato de sua vó a observava aos murmúrios:

"Meretriz! Então, comes a carne e bebes o sangue de tua avó com gosto. Ata teu destino ao dela."

Então o Lobo disse:

Dispa-se e venha para cama comigo

O que faço com meu vestido? - questionou Chapeuzinho.

Jogue na lareira. Não precisará mais disso - respondeu o lobo.

E para cada peça de roupa que a garota retirava, corpete, anágua, meias, a garota refazia a mesma pergunta, e o lobo respondia:

"Jogue na lareira. Não precisará mais disso"

Então a garota deitou-se ao lado do lobo, e ao sentir o toque do pelo roçar em seu corpo disse:

Como a senhora é peluda vovó – exclamou Chapeuzinho.

É para te esquentar, minha neta - respondeu o lobo.

Que unhas grandes a senhora tem!

São para me coçar, minha querida

Que dentes grandes a senhora tem!

São para te comer

E então a devorou.

¹⁰ Conto retirado de: <http://audazes.tumblr.com/post/120099449729/chap%C3%A9uzinho-vermelho-original-de-charles>. Postado em março de 2015.

Acessado em 19 de abril de 2016, às 16:02h

TEXTO 3: Chapeuzinho Vermelho - Um conto de fadas dos Irmãos Grimm¹¹

Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, 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 esquente 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 esqueças de dizer "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 vais, 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 de nogueiras, 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 quê não olhas ao redor de ti? Creio que nem sequer ouves o canto mavioso dos pássaros! Andas tão ensimesmada como se fosses 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 que 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 a 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.

¹¹ Conto extraído de: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho.

Acessado em 19 de abril de 2016, às 16: 12h

- 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 ficara 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 caída no rosto e tinha um aspecto muito esquisito.

- Oh, vovó, que orelhas tão grandes tens!

- São para melhor te ouvir.

- Oh, vovó, que olhos tão grandes tens

- São para melhor te ver.

- Oh, vovó, que mãos enormes tens!

- São para melhor te agarrar.

- Mas vovó, que boca medonha tens!

- 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:

- Ai que medo eu tive! Como estava escuro na barriga do lobo! Em seguida, saiu também a 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 trazidos por Chapeuzinho Vermelho e logo sentiu-se completamente reanimada; enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho dizia de si para si: "Nunca mais sairás da estrada para correr pela floresta, quando a mamãe to proibir!"

TEXTO 4: Branca de Neve e os Sete Anões¹²

O conto da Branca de Neve ficou popular através dos Irmãos Grimm (com o nome *Little Snow-White*), que haviam ouvido a história de duas irmãs chamadas *Jeannette e Amalie Hassenpflug*.

Branca de Neve tinha 7 anos quando provocou a ira da rainha-madrasta por causa de sua beleza. Então a rainha convoca um caçador e pede que leve Branca de Neve para a floresta e a mate, trazendo seus pulmões e seu fígado para provar a morte. O caçador tem pena de Branca de Neve e a deixa fugir, levando pra rainha os órgãos de um javali. Então a rainha come os órgãos. Enquanto isso, Branca de Neve acha a casa dos anões e em troca de lavar, passar, costurar, limpar e arrumar a casa, eles a deixam ficar.

Ao descobrir que Branca de Neve ainda está viva, a rainha vai até a casa dos anões 3 vezes. Primeiro, ela leva um corpete de seda, e tenta matar a garota apertando o corpete bem forte. Não funciona, então ela volta com um pente envenenado e tenta a matar penteando seus cabelos. Na terceira vez ela vai com a maçã envenenada.

Dessa vez os sete anões chegaram tarde demais e nada fez a Branca de Neve acordar. Como sua aparência ainda era boa e ela tinha bochechas coradas, eles não tiveram coragem de a enterrar e fizeram uma cripta de vidro para ela. Um dia um príncipe viu a cripta com a princesa e quis comprá-la dos anões. Os anões se recusaram a vendê-la, mas acabaram dando para o príncipe com pena, pois ele pediu muito. O príncipe tinha empregados para carregarem a cripta, mas um deles tropeçou e caiu, derrubando o caixão de vidro. Com a queda, Branca de Neve cuspiu o pedaço de maçã envenenada e voltou à vida.

O príncipe e Branca de Neve planejam então uma festa de casamento e convidam a madrasta má (que não sabe que Branca é a noiva). Ela se arruma e quando se olha no espelho e pergunta, descobre que Branca está viva. Ela decide ir ao casamento mesmo assim e fica apavorada quando vê que a noiva realmente é Branca de Neve. Então, colocam um par de sapatos de ferro na brasa. Tiram da brasa e vestem na madrasta, a fazendo dançar até cair morta.

¹² Conto retirado de: <http://www.justlia.com.br/2009/07/a-verdade-e-a-origem-dos-contos-de-fadas/>
Acesso em 19 de abril de 2016, às 20:32h

TEXTO 5: Branca de Neve¹³

Um dos mais populares contos de fadas de todos os tempos. Branca de Neve conta a história da linda princesa, com a pele mais branca que a neve, que sofre com a inveja de sua madrasta má. Obrigada a exilar-se na floresta, na casa de sete pequenos anões, a princesa é enganada pela madrasta/bruxa a comer uma maçã envenenada. Os anões a colocam em um caixão de cristal e um belo príncipe, de passagem pela floresta, a vê e resolve beijá-la. *Voilà!* O feitiço da bruxa má é quebrado e Branca de Neve vai casar-se com o príncipe e viver feliz para sempre.

O primeiro fato interessante sobre esse conto é de que ele possivelmente foi inspirado em fatos reais. No século XVI, viveu uma princesa chamada Margarete von Waldeck, conhecida por sua beleza. Ela cresceu na região de Waldeck – onde as crianças pequenas, que trabalhavam nas minas, eram conhecidas como “anões” – e era detestada por sua madrasta. Felipe II, da Espanha, decidiu casar-se com a bela jovem, mas antes que isso fosse possível ela morreu envenenada. Muito provavelmente, a história da linda jovem que perdeu a vida cedo demais ganhou força no imaginário popular, sendo depois adaptado pelos irmãos Grimm.

As primeiras versões, contudo, estavam longe de serem “fofas”.

Bom, todos devem lembrar que, no filme da Disney, a rainha má pede ao caçador que mate Branca de Neve, e traga como prova do feito o coração da moça. No original, o coração – e, em muitas variações, os pulmões, os rins, e outros órgãos internos – devem ser trazidos para que a rainha coma-os. Eca!

Um dos momentos mais românticos da história que conhecemos é quando o príncipe acorda Branca de Neve com um beijo de amor verdadeiro. Mas, originalmente, ele coloca a moça desfalecida em seu cavalo, para levá-la ao castelo – e ela acorda com o trotar do animal. O que o príncipe gostaria de fazer com o cadáver de uma bela moça dispensa comentários.

E um último detalhe que não podemos ignorar é o destino da vilã. Na versão original, ela é submetida a um tratamento digno de um dos filmes de Jogos Mortais: fazem ela dançar até a morte, calçando sapatos de ferro em brasa.

,

¹³ Conto retirado de: <http://www.justlia.com.br/2009/07/a-verdade-e-a-origem-dos-contos-de-fadas/>
Acesso em 19 de abril de 2016, às 19:47h

TEXTO 6: Cinderela¹⁴

Pai, mãe e filha eram uma família feliz até que a mãe ficou muito doente. Ela chamou a filha e disse-lhe para plantar uma árvore em seu túmulo, e sempre que precisasse de algo, fosse lá chacoalhar a árvore. Ela plantou e regou com suas lágrimas.

Algum tempo depois o pai se casou com outra mulher, que já tinha duas filhas más que apelidaram a menina de Cinderela. A madrasta logo botou a menina para trabalhar como empregada.

Um dia, o rei anunciou 3 bailes e Cinderela foi obrigada a ajudar as irmãs a se arrumar para o primeiro baile. Ela não tinha vestido e tinha que separar lentilhas antes que as irmãs voltassem. Depois que elas saíram para o baile, dois pássaros bateram na janela e se ofereceram pra ajudar Cinderela com as lentilhas. No dia seguinte as irmãs contaram do baile para Cinderela (que tinha visto tudo da janela). E na mesma noite, teve outro baile. Dessa vez Cinderela não pôde ir porque teve que separar sementes. Os pássaros novamente a ajudaram.

Quando eles acabaram, os pássaros disseram para ela ir ao túmulo da mãe, ela sacudiu a árvore e ganhou um esplêndido vestido prata com acessórios. Mas ela tinha que voltar antes da meia-noite. Ela voltou para casa e encontrou uma carruagem com serventes e cavalos para levá-la ao baile.

Assim que dançou com ela o príncipe percebeu que ela seria sua esposa. Antes da meia-noite ela voltou para casa.

No dia seguinte as irmãs más contaram sobre a misteriosa princesa que dançou com o príncipe. E na mesma noite haveria o 3º baile. Cinderela teve que ficar separando ervilhas e novamente os pássaros a ajudaram e ela chacoalhou a árvore de sua mãe.

Dessa vez, Cinderela ganhou um vestido dourado com pedras preciosas e sapatilhas feitas de ouro. O príncipe já a esperava na escadaria e dessa vez fez muitas perguntas a seu respeito. Cinderela quase perdeu o horário e teve que sair correndo, perdeu um dos sapatinhos e ainda perdeu a coroa, ficando no meio da rua com suas roupas velhas. O príncipe não a viu, mas encontrou seu sapatinho de ouro e proclamou que se casaria com a pessoa cujo pé coubesse nele.

Chegou a vez das irmãs experimentarem. A madrasta as chamou e disse que se o sapatinho não coubesse, elas deveriam usar uma faca e cortar um pedaço de seus pés. A irmã mais velha experimentou e não serviu, então cortou seu calcanhar e o sapatinho serviu. O príncipe já estava levando ela para o castelo quando os pássaros amigos de Cinderela cantaram dizendo que tinha sangue no sapato. O príncipe viu e levou a impostora para casa.

Então a segunda irmã experimentou os sapatos e precisou cortar os dedinhos para servir. Novamente o príncipe estava levando ela para o castelo e os pássaros deduraram o sangue. O príncipe voltou para a casa e perguntou se havia outra garota. A madrasta não queria, mas ele a fez chamar Cinderela. O sapatinho serviu e ele reconheceu sua noiva. Eles vão se casar e quando as irmãs vão para assistir, os pássaros bicam seus olhos e elas ficam cegas.

¹⁴ Conto retirado de: <http://www.justlia.com.br/2009/07/a-verdade-e-a-origem-dos-contos-de-fadas/>
Acessado em 19 de abril de 2016, às 18:23h

TEXTO 7: A Gata Borralheira ou A Sapatilha de Vidro (por Charles Perrault)¹⁵

Era uma vez um Gentil-homem que desposou em segundas núpcias uma mulher, a mais altiva e orgulhosa que se tenha visto. Tinha ela duas filhas com seu temperamento e que se pareciam com ela em tudo. O Marido, por sua parte, tinha uma filha jovem, mas de uma doçura e de uma bondade sem par; nisso ela puxara à mãe, que era a melhor pessoa do mundo. Mal se tinham celebrado às núpcias, a Madrasta deu largas ao seu mau humor; não podia suportar as boas qualidades daquela moça que tornavam as filhas ainda mais odiáveis. Encarregou-a das ocupações mais vis da casa: era ela quem limpava a louça e as escadas, que esfregava o quarto da Senhora e das Senhoritas suas filhas; dormia no lugar mais alto da casa, no sótão, num miserável colchão de palha, enquanto suas irmãs estavam em quartos assoalhados, onde tinham leitos da última moda e espelhos onde se viam dos pés à cabeça. A pobre moça sofria tudo com paciência, e não ousava queixar-se a seu pai que iria ralhar com ela, porque a sua mulher o governava inteiramente. Quando terminava o trabalho, ia colocar-se no canto da lareira e sentar-se nas cinzas do borralho, o que fazia com que, de costume, a chamassem em casa de Buncinzela. A caçula, que não era tão mal-educada como a primogênita, chamava-a de Gata Borralheira ou Cinderela, que lembra cinza; entretanto Gata Borralheira, com suas roupas horrorosas, era mesmo assim cem vezes mais bonita que as irmãs, ainda que estas se vestissem magnificamente.

Aconteceu que o filho do Rei deu um baile e convidou todas as pessoas de boa estirpe: nossas duas Senhoritas foram também convidadas, pois faziam bela figura da região. Lá estão elas muito felizes e ocupadíssimas em escolher as roupas e os penteados que lhes ficassem melhor; novo sacrifício para a Gata Borralheira, pois ela era quem passava as roupas das irmãs e engomava os punhos e plissados. Só se falava da maneira como iriam se vestir. “Eu”, diz a mais velha, “porei o meu vestido de veludo vermelho e minhas rendas da Inglaterra”. – “Eu”, diz a caçula, “só terei a minha saia simples; mas, em compensação, porei o meu manto de flores de ouro e o meu barrete de diamantes, que não é dos mais comuns”. Mandaram chamar a boa chapeleira para arrumar os chapéus de duas camadas e comprar pintas de tafetá preto na melhor artesã: chamaram a Gata Borralheira para pedir-lhe a opinião, pois tinha muito bom gosto. Borralheira as aconselhou o melhor que pôde e até se ofereceu para penteá-las, o que elas aceitaram. Enquanto eram penteadas, elas diziam: “Cinderela, você gostaria de ir ao baile?” – “Ora, Senhoritas, vocês estão zombando de mim. Aquele não é o lugar que me convém”. – “Tem razão, iriam dar muita risada se vissem a Buncinzela chegando no baile”. Qualquer outra que não Cinderela lhes teriam feitos penteados bem tortos; mas ela era boazinha e penteou-as perfeitamente bem. Elas ficaram uns dois dias sem comer de tanta alegria que sentiam. Foram arrebatados mais de doze cordões de tanto apertá-los para tornar a cintura mais fina, e ficavam o tempo todo na frente do espelho. Finalmente chegou o feliz dia, saíram, e Cinderela as acompanhou com o olhar enquanto pôde; quando não as viu mais, começou a chorar. Sua Madrinha, ao vê-la toda em prantos, perguntou-lhe o que tinha. “Bem que eu gostaria... bem que eu gostaria...” Ela chorava tanto que não conseguia terminar a frase. A Madrinha que era uma Fada, disse-lhe: “Você gostaria de ir ao baile, não é?” – “Ah, sim!” disse Cinderela suspirando. – “Pois bem, você vai ser uma boa menina?” disse a Madrinha, “eu farei com que você vá ao baile”. Levou-a ao seu quarto e lhe disse:

¹⁵ Conto extraído do livro Contos e Fábulas – Charles Perrault. 2009. P.109

“Vá até a horta e me traga uma abóbora”. Cinderela foi logo colher a mais bonita que pôde encontrar e a trouxe para a Madrinha, não entendendo como é que aquela abóbora poderia fazê-la ir ao baile. A Madrinha tirou o miolo da abóbora e, deixando apenas a casca, bateu nela com sua varinha, e a abóbora foi transformada imediatamente em uma bela carruagem toda dourada. Em seguida, foi olhar na ratoeira e ali encontrou seis ratinhos todos vivos; pediu a Cinderela que levantasse um pouco a tampa da ratoeira, e a cada ratinho que saía ela dava uma pancada com sua varinha e o ratinho era imediatamente transformado num belo cavalo; o que fez um belo tiro de seis cavalos, com uma bela cor cinza-camundongo tordilho. Como estava ela com alguma dificuldade para arranjar algo de que pudesse fazer um cocheiro: “Eu vou ver”, disse Cinderela, “se não caiu algum ratão na ratoeira, dele faremos o cocheiro”. – “Você tem razão”, disse a Madrinha; “vá ver”. Cinderela trouxe-lhe a ratoeira com três ratos grandes dentro. A Fada escolheu um deles por causa da senhora barba que tinha e, tocando-o, transformou-o num cocheiro corpulento, com um dos mais belos bigodes que jamais se viu. Em seguida ela disse: “Vá até a horta; você vai achar seis lagartos atrás do regador; traga-os para mim”. Logo que os trouxe, a Madrinha os transformou em seis Lacaios, que logo subiram atrás da carruagem com suas librés engalanadas, ali ficaram como se nunca tivessem feito outra coisa a vida toda. A Fada disse então à Cinderela: “Pois bem, você já tem tudo de que precisa para ir ao baile; está contente agora?” – “Estou sim. Mas eu vou ao baile assim, com roupas feias?” A Madrinha só a tocou com sua varinha e na mesma hora suas roupas foram transformadas em roupas de tecido de ouro e de prata incrustado de pedrarias; deu-lhe em seguida um par de sapatilhas de vidro, as mais bonitas do mundo. Uma vez assim bem arrumada, subiu na carruagem; mas a Madrinha recomendou-lhe acima de tudo que não passasse da meia-noite, avisando-a de que, se ficasse no baile um instante a mais, sua carruagem voltaria a ser abóbora, os cavalos ratinhos, os lacaios lagartos, e que as suas roupas velhas retomariam a sua primeira forma. Ela prometeu à Madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite. Então ela parte, não cabendo em si de alegria. O filho do Rei, a quem foram avisar que estava chegando uma grande Princesa que ninguém conhecia, correu a recebê-la; deu-lhe a mão para ela descer da carruagem e levou-a ao salão onde estavam os convidados. Fez-se então um grande silêncio; todos pararam de dançar e os violinistas não tocaram mais, tão atentos estavam a contemplar as grandes belezas daquela desconhecida. Ouviu-se um ruído confuso: “Oh! Como é bela!” O próprio Rei, embora já idoso, não parava de olhar para ela e dizer baixinho à Rainha que fazia muito tempo que não via uma mulher tão bela e amável. Todas as damas estavam atentas a considerar o seu penteado e as suas roupas para mandar fazer iguais no dia seguinte, desde que encontrassem tecidos tão bonitos e artesãos tão habilidosos. O filho do Rei colocou-a no lugar de honra e em seguida tirou-a para dançar. Ela dançou com tanta graça que foi admirada ainda mais. Foi servida uma belíssima ceia, mas o jovem Príncipe nada comeu, de tão ocupado que estava em contemplá-la. Ela foi sentar-se ao lado das irmãs e lhes fez mil gentilezas: repartiu com elas laranjas e os limões que o Príncipe lhe havia dado, o que as espantou muito, pois não a reconheciam. Enquanto conversavam assim, Cinderela ouviu tocar onze horas e três quartos. Imediatamente fez uma grande reverência aos presentes e saiu o mais depressa que pôde. Logo que chegou, procurou pela sua Madrinha e, depois de tê-la agradecido, disse-lhe que gostaria muito de ir de novo ao baile no dia seguinte, pois o filho do Rei lhe havia pedido. Enquanto estava ocupada em contar à Madrinha tudo o que ocorrera no baile, as duas irmãs bateram à porta; Cinderela foi abrir.

“Como vocês demoraram a voltar!” disse-lhes ela bocejando, esfregando os olhos e espreguiçando como se tivesse acabado de acordar; no entanto, ela não tinha tido vontade de dormir desde que as havia deixado. “Se você tivesse ido ao baile”, disse uma das irmãs, “teria gostado: chegou lá uma Princesa belíssima, a mais bela que se possa jamais ter visto; ela nos cobriu de amabilidades, deu-nos laranjas e limões”. Cinderela não cabia em si de alegria: perguntou-lhes o nome dessa Princesa; mas elas responderam que ninguém a conhecia, que o filho do Rei estava muito sentido por isso, e que daria tudo neste mundo para saber quem era ela. Cinderela sorriu e lhes disse: “Então ela era muito bonita mesmo? Meu Deus, como vocês têm sorte! Será que eu não poderia vê-la? Pobre de mim! Senhorita Javota, empreste-me o seu vestido amarelo que você usa todos os dias”. – “Realmente”, disse a Senhorita Javota, “só faltava essa! Emprestar seu vestido a essa Buncinzela feiosa: era preciso que eu estivesse completamente maluca”. Cinderela já esperava essa recusa, e gostou da resposta, pois iria ficar bastante embaraçada se a irmã lhe emprestasse o vestido.

No dia seguinte, as duas irmãs foram ao baile e Cinderela também, mas ainda mais bem vestida do que na primeira vez. O filho do Rei ficou o tempo todo perto dela e não parou de lhe dizer palavras doces; a mocinha estava se divertindo muito e se esqueceu do que a Madrinha lhe havia recomendado, de maneira que ouviu tocar a primeira pancada da meia-noite quando achava que ainda eram onze horas: levantou-se e fugiu rapidamente quanto faria uma gazela. O Príncipe foi atrás dela, mas não conseguiu pegá-la; ela deixou cair uma de suas sapatilhas de vidro, que o Príncipe recolheu cuidadosamente. Cinderela chegou a casa esbaforida, sem carruagem, sem lacaio, e com suas roupas feias, nada lhe restando da magnificência, a não ser uma das sapatilhas, o par daquela que deixara cair. Perguntaram aos guardas do palácio se não tinham visto sair uma Princesa; disseram que não tinham visto sair ninguém, a não ser uma moça malvestida que mais parecia uma camponesa do que uma fidalga. Quando as suas irmãs chegaram do baile, Cinderela perguntou se elas tinham se divertido bastante, e se a dama tinha estado lá; responderam-lhe que sim, mas que ela havia fugido quando deu meia-noite, tão às pressas que deixara cair uma de suas sapatilhas de vidro, a mais linda do mundo; que o filho do Rei a havia recolhido e que, durante o resto do baile, não tinha feito outra coisa senão olhar para ela, e que certamente ele estava muito apaixonado pela bela moça a quem pertencia a sapatilha. Começaram a experimentá-la nas Princesas, depois nas Duquesas, e em toda a corte, mas inutilmente. Levaram-na à casa das duas irmãs, que fizeram o possível para que seus pés entrassem na sapatilha, mas não conseguiram nenhum resultado. Cinderela, que estava olhando a cena e reconheceu a sapatilha, disse rindo: “Deixe-me ver se ela não serve em mim!” As irmãs puseram-se a rir e a zombar dela. O nobre cavaleiro que fazia experimentar a sapatilha, olhando atentamente para Cinderela e achando-a muito bonita, disse que era justo e que tinha ordem de experimentar a sapatilha em todas as moças. Mandou Cinderela sentar-se e, aproximando a sapatilha de seu pezinho, viu que entrava sem dificuldade e que se ajustava como cera. O espanto das duas irmãs foi enorme, mas maior ainda foi quando Cinderela tirou do bolso a outra sapatilha e a calçou no outro pé. Nesse momento chegou a Madrinha que, com um toque de sua varinha, transformou as roupas de Cinderela e as fez ficar ainda mais linda do que as outras.

Então as duas irmãs a reconheceram como sendo a bela moça que tinham visto no baile. Lançaram-se a seus pés para pedir-lhe perdão de todos os maus-tratos por que a tinham feito passar. Cinderela as ergueu e lhes disse, abraçando-

as, que lhes perdoava de coração e que lhes pedia que a amassem muito e sempre. Levaram-na para junto do Príncipe, arrumada como estava; ele achou que ela estava mais linda do que nunca e, poucos dias depois, casou-se com ela. Cinderela, que era tão boa quanto bela, trouxe suas irmãs para morar no palácio e fez com que se casassem, no mesmo dia, com dois grandes senhores da corte.

MORAL

Na mulher a beleza é um raro tesouro.
De admirá-la ninguém causa jamais;
Mas chamamos de graça algo que mais
Valor ainda tem que prata e ouro.

Foi o que à Cinderela ofertou a Madrinha,
Dando-lhe trato e instrução,
Tanto que dela fez uma Rainha.
(Assim é deste conto a moral e a lição)

Beldades, vale mais que estar bem penteadas,
O dom da graça para prender um coração,
É este, na verdade, o dom das Fadas;
A graça pode tudo, o resto é ilusão.

OUTRA MORAL

Por certo é uma grande vantagem
Ter inteligência e coragem,
Ser bem nascido, ter bom senso,
E outros dos mais, em rol imenso,
Que o céu nos dá como quinhão;
Mas tudo isso será vão
Para na vida ter sucesso, caso não
Houver para vos dar uma mãozinha
Algum bom padrinho ou madrinha.

TEXTO 8: A Bela Adormecida¹⁶

Uma farpa de linho entra sob a unha da princesa Tália e ela imediatamente cai morta. O rei coloca sua filha em uma cadeira de veludo do palácio, tranca e parte para sempre, para apagar a lembrança de sua dor.

Algum tempo depois, outro rei estava por ali caçando e encontra Tália. Ele apaixonou-se por sua beleza, mas como não consegue acordá-la, a estupra e vai embora. Nove meses depois Tália dá à luz a gêmeos, Sol e Lua, mas continua adormecida. Um dia um dos bebês não encontra seu seio para mamar e coloca a boca no dedo da mãe e suga. Suga com tanta força, que extrai a farpa e faz despertar.

Um dia o rei lembra de “sua aventura” com Tália e resolve ir visitá-la. A esposa do rei descobre o caso e manda cozinhar as duas crianças e servi-las para o rei. Mas o cozinheiro prepara cabritos no lugar. Depois a rainha manda buscar Tália para lançá-la ao fogo, mas o rei chega e lança a própria esposa no lugar de Tália. Ele casa-se com Tália e vive com ela e seus filhos.

¹⁶ Conto extraído de: <http://lelepistitiu.blogspot.com.br/p/as-versoes-verdadeiras-dos-contos.html>
Acessado em 20 de abril de 2016, às 9:38h

TEXTO 9: A Bela Adormecida no Bosque¹⁷

Um príncipe amava a caça de tal sorte que viva sempre nas florestas e tapadas, procurando peças. Uma vez perdeu-se num bosque e caiu a noite antes que lograsse sair dele. Lá pela noite cerrada encontrou a cabala de um lavrador que agasalhou como pôde, dando-lhe de cear e conversando. Pela manhã, o príncipe viu por cima do arvoredo as torres de um castelo desconhecido e perguntou quem ali morava. O lavrador respondeu que era história velha do tempo antigo. O príncipe insistiu para saber e o velho Ilha contou.

Era ali o palácio de um *rei* que não tinha filhos quando muito os desejava ter. Finalmente a rainha deu à luz e houve muita festa, convidando o rei todas as fadas para o batizado, mas esqueceu de convidar a fada mais velha porque não se ouvia mais falar nela, julgando todos que houvesse morri do. No dia do batizado as fadas compareceram e também a fada velha que vinha zangada por não ter sido chamada também. As fadas foram para perto do berço da menina que nascera e deram os dons de ser bonita, alegre, agradável, trabalhadora, prudente, fiel, etc. Quando acabaram, a fada velha fadou que a menina havia de meter às unhas uma pua de roca e morreria aos quinze anos. Todos ficaram muito tristes mas apareceu a fatela mais moça, que se escondera, dizendo que não podia desmanchar os fados já dados mas fadava a menina para que dormisse cem anos sem ficar velha e fosse despertada por um príncipe com quem casaria, sendo muito feliz. O rei proibiu que se fiasse no reino, para que a menina não cumprisse a sina, mas foi debalde porque, com quinze anos, a princesa encontrou uma roca e querendo-a mexer, meteu uma pua nas unhas e caiu como morta. Todos que estavam O castelo adormeceram também e os pais da menina já morreram; o reino mudou-se para longe e só ficou o castelo que é aquele que se vê todo cercado pela floresta.

O príncipe ficou ansioso para verificar a verdade e, despedindo-se do lavrador, dirigiu-se ao caseiro, atravessando com dificuldade a mata de espinhos que o cercava. Encontrou um palácio grande e bonito e cheio de gente dormindo por todos os cantos, criados, camareiros, soldados, oficiais, cozinheiros, até os animais dormiam no estábulo e cavalaria. O príncipe subiu e passou por muitas salas douradas onde as damas estavam adormecidas e, num quarto muito adornado, viu uma moça linda dormindo numa cama. Aproximou-se, tomou-lhe a mão, beijou-a e a moça abriu os olhos, sorrindo.

Logo todo palácio acordou e foi um barulho de ordens e passos, vozes de animais e músicas. O príncipe ficou muitos dias com a princesa, sem ter coragem de deixá-la.

Voltou para casa e sempre que podia vinha ter ao castelo para ver sua mulher e no correr dos anos, dois filhos vieram, um menino de nome Cravo e uma menina chamada Rosa. A rainha velha vivi desconfiada por seu filho não mais querer ficar na corte, mas nada descobriu. Quando morreu o rei o príncipe foi coroado e mandou buscar a princesa e os dois filhos, recebendo-a como rainha soberana A rainha velha ficou furiosa e pensou em mandar matar a nora logo que pudesse.

Sucedeu que o rei foi para a guerra e a rainha velha resolveu fazer mal à inocente princesa. Chamou um criado de sua confiança e mandou que agarrasse o menino Cravo e fizesse dele um guisado para ela comer. O criado furtou o menino, mas não teve coragem de o matar; escondeu-o na sua casa, matou um cabrito e guisou-o para a rainha velha, que o comeu todo, dizendo estar muito gostoso. Dias

¹⁷ Conto extraído do livro Contos e Fábulas – Charles Perrault. 2009. P.83

depois fez a mesma coisa com a princesa Rosa e novamente o criado escondeu a menina em sua casa e a rainha velha comeu uma ovelha pensando que comia a neta.

Faltava a nora que vivia chorando com a perda dos filhos. A rainha velha acusou-a de ser falsa ao filho e mandou prendê-la, condenando-a a ser queimada viva na praça pública. Arrumaram a fogueira e a princesa já estava amarrada ao poste e o carrasco com o archote na mão para pôr fogo a tudo, quando apareceu o rei, correndo a brida solta, em socorro de sua mulher, cuja sorte lhe fora comunicada pelo criado que fugira para ir ao seu encontro. O rei agradou muito a mulher, e a rainha velha, logo que o viu, saltou pela janela, quebrando o pescoço nas lajes do pátio. O criado foi buscar Cravo e Rosa e os entregou aos pais, contando o que fizera. O rei o recompensou muito bem, trazendo-o sempre perto a si, e todos viveram felizes.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de aprovação do projeto de pesquisa na qualificação



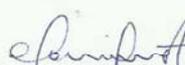
Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP
Centro de Humanidades – Campus III
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS



DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins de direito, que o(a) aluno(a) **CRISLANE MARQUES DE OLIVEIRA** foi aprovado(a) no Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob o título *Releitura de contos de fadas: a retextualização como prática de produção textual*, com orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino, no dia 25 de fevereiro de 2016.

Guarabira/PB, 25 de fevereiro de 2016.


Prof.^a Dr.^a M.^a Suely da Costa
Coor. Adjunta PROFLETRAS/UEPB
Mat. 322510-1

APÊNDICE B – Termo de autorização institucional apresentado ao diretor da escola



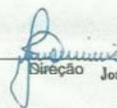
GOVERNO
DA PARAÍBA
Estado da Paraíba
Secretaria de Educação e Cultura

Escola Estadual Prefeito José Antônio Neves

Rua Francisco Xavier de Oliveira, 21, Centro
Logradouro – PB. CEP: 58254000
CNPJ: 01.663.401/0001-94
Inep: 25067737

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: a retextualização como prática de produção textual**, desenvolvido pela professora **CRISLANE MARQUES DE OLIVEIRA**, aluna do Curso de Mestrado em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino.


Direção José Wellington C. Vieira
Gestor Escolar
Matrícula 182828-6
Logradouro, 04 de maio de 2016.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos responsáveis legais dos alunos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de _____, de _____ anos, na Pesquisa **RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL** terá como objetivo avaliar e correlacionar o uso de estratégias de leitura e compreensão de textos, identificando os fatores que interferem no processo de compreensão leitora dos alunos.

- Ao responsável legal pelo(a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando for necessário, poderá revelar os resultados ao indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrerem danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083)99906-1541 e falar com a professora-pesquisadora Crislane Marques de Oliveira.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados como pesquisador; vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Cristiane Marques de Oliveira

Pesquisador responsável

APÊNDICE D – Termo de Assentimento apresentado aos alunos



Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL. Neste estudo pretendemos avaliar e correlacionar o uso de estratégias de leitura e produção de textos, atribuindo um caráter qualitativo através do processo de retextualização ao buscar funcionalidade nas práticas escolarizadas de leitura e produção textual. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a constatação de que, a cada ano, os alunos estão saindo da escola sem atender ao domínio linguístico na leitura e, sobretudo, na escrita.

Para esta pesquisa, de caráter descritivo e qualitativo, adotaremos os seguintes procedimentos: apresentação inicial de uma sequência didática, baseada no esquema de Dolz & Schneuwly (1998) com o gênero conto de fadas, cujo objetivo é a produção de uma releitura dos contos de fadas; primeira produção textual vista como ponto de partida para continuidade dos módulos da sequência; atividades sequenciais para conhecimento e apropriação do gênero proposto, bem como reflexão sobre o processo de retextualização; assim, chega-se a produção. Quanto à proposta de intervenção, utilizaremos as sequências didáticas com o gênero textual conto de fadas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados como pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988, Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente e Art. 27 do Código Penal Brasileiro, sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico, telefone (83) 999061541, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone(83)3315-3373. Estou ciente de que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento em e foi dada a oportunidade dele reesclarecer as minhas dúvidas.

Guarabira, 20 de maio de 2016.

Crislane Marques de Oliveira

Pesquisador responsável

APÊNDICE E – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Pesquisa:

**RELEITURA DE CONTOS DE FADAS: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA
DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Eu, **Crislane Marques de Oliveira**, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portadora do RG 3.033.539 – SSP-PB e CPF 054.646.394-03, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 20 de maio de 2016.

Crislane Marques de Oliveira

Pesquisador responsável

APÊNDICE F – Folha de rosto da apresentação do projeto ao Conselho de Ética

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Releitura de contos de fadas: a retextualização como prática de produção textual.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Cristiane Marques de Oliveira			
6. CPF: 054.846.394-03		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Aureliano Bezerra de Oliveira LOGRADOURO PARAIBA 58254000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83994003455	10. Outro Telefone:
11. Email: cristianemarques10@hotmail.com			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 05 / 05 / 2016		Cristiane Marques de Oliveira Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROponente			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ: 12.671.814/0001-37	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (83) 3315-3373		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: MARIA DE FÁTIMA DE S. AQUINO		CPF: 625.344.674-68	
Cargo/Função: COORDENADORA DO PROLETRAS		Prof.ª Dr.ª de Fátima de S. Aquino Matrícula 322738-3 Coord. Mestrado PROLETRAS/UEPB Assinatura	
Data: 05 / 05 / 2016			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE G – Parecer da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.



PARECER DO RELATOR: 04

Pesquisador: Crislane Marques de Oliveira

CAAE Plataforma Brasil: 56331516.4.0000.5187

Data da relatoria: 30 de maio de 2016

Apresentação do Projeto: O Projeto é intitulado "Releitura de Contos de Fadas: a retextualização como prática de produção textual". O projeto é para fins de pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Letras / UEPB.

Objetivo da Pesquisa: A pesquisa tem como objetivo geral: Refletir acerca das práticas escolarizadas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa e apresentar uma proposta de atividades de ensino que possa proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa e que atenda aos contextos sociais de uso da língua.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Será realizada uma pesquisa – ação em alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos encontram-se devidamente anexados.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sem pendências.

Situação do parecer: Aprovado

