



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Aluizio Moreira de Oliveira Filho

Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração
de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental

João Pessoa - PB

2023

Aluizio Moreira de Oliveira Filho

Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, na área de concentração de *Linguística e Ensino*, para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

João Pessoa - PB

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO -
PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
ALUIZIO MOREIRA DE OLIVEIRA FILHO

Aos dez dias de fevereiro de dois mil e vinte três (10/02/2023), às 14h, realizou-se o exame de defesa do mestrando **ALUIZIO MOREIRA DE OLIVEIRA FILHO**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental*”. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (PGLE/UFPB) – orientador –, pela Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (UNB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

Atender as recomendações da Banca Examinadora para revisão final do trabalho.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 10 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

(Presidente da Banca Examinadora)

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da

Silva Esvael

(Examinadora)

Ormezinda Maria Ribeiro

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

(Examinadora)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 27/02/2023

ATA Nº 1/2023 - MPLE (11.01.15.59)

(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 27/02/2023 10:28)

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

1701396

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 1, ano: 2023, documento (espécie): ATA, data de emissão: 27/02/2023 e o código de verificação: 3359fde496

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48c Oliveira Filho, Aluizio Moreira de.

Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental / Aluizio Moreira de Oliveira Filho. - João Pessoa, 2023.
123 f.

Orientação: Tiago de Aguiar Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CHLA.

1. Linguística. 2. Linguística e Ensino. 3. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 4. Eixos de integração - Língua portuguesa. 5. Multimodalidade. I. Rodrigues, Tiago de Aguiar. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801(043)

Aluizio Moreira de Oliveira Filho

Conto maravilhoso: uma proposta de ensino a partir dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC anos finais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Aprovado em: 10/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB/PGLE)

Presidente/Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (UFPB/PGLE)

Avaliadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Ormezinda Maria Ribeiro (CAD/UnB)

Avaliadora Externa

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, à minha filha, às minhas irmãs, às minhas sobrinhas, ao meu companheiro de vida e a todos os profissionais que acreditam que a educação é o caminho para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e me ajudar a continuar nesta caminhada docente em busca de melhoramentos para serem colocados em prática para benefício dos meus alunos, apesar dos obstáculos que surgem no caminho (como foi o caso da pandemia do novo coronavírus).

Ao professor Tiago de Aguiar Rodrigues, pelo aceite na orientação deste trabalho e pela relação orientador-orientando vivenciada. Eu era o único da minha linha de pesquisa a estar sem orientador, vez que surge Tiago com o olhar humano e cuidadoso durante todo o processo que foi imprescindível para que eu não desistisse de alcançar o objetivo de continuar e finalizar este curso, apesar de todas as perdas de pessoas tão especiais durante a pandemia.

Aos meus pais (Aluizio e Bernardete), à minha filha (Letícia), às minhas irmãs (Elisabethy, Elisanya e Ana Amélia), às minhas sobrinhas (Ana Luiza, Maria Rita, Júlia Beatriz e Emanuely) e ao meu companheiro de vida (Thiago) que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho, principalmente na reta final.

Ao querido amigo Lucas Dantas, que nunca desistiu de mim e sempre estimulou a minha entrada no mestrado enviando, desde que nos conhecemos em 2012, todos os editais que fossem abertos para que eu buscasse um aprimoramento em minha formação docente.

À amiga abençoada Rafaela Andrade, que fez a graduação comigo de 2006 a 2009 na Universidade de Pernambuco no campus Nazaré da Mata e que, por um acaso, enviou o edital da seleção deste mestrado em um grupo de *whatsapp* do qual fazemos parte e se prontificou a montar o projeto comigo para que eu pudesse participar do processo seletivo, visto que eu tinha menos de um mês para isso, e aqui estou.

Aos amigos que torcem pelo meu crescimento pessoal e profissional e que estiveram comigo durante todo o mestrado, estimulando, enviando materiais, discutindo possibilidades, em especial Mariana Bezerra, Adriana Alves e Jaqueline Ribeiro.

Aos professores e às professoras do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba pelo acolhimento e pelas tardes enriquecedoras que fomos oportunizados, em especial ao professor João

Wandemberg pelas trocas e pela atenção durante a disciplina ministrada por ele no curso do mestrado.

A todos os meus colegas de turma do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino pelas trocas e pela parceria, em especial aos colegas-amigos da linha de pesquisa 1, principalmente, aos amados amigos Eurico Rosa e Valker Quirino, pois, juntos, pudemos externar todas as nossas angústias e alegrias em grupo de Whatsapp só nosso por termos o mesmo orientador, destacando ainda mais Valker que foi o causador da aproximação da nossa linha de pesquisa antes mesmo de o resultado final ser divulgado. Foi ele quem entrou em contato comigo informando sobre a minha entrada na seleção para fazer parte deste curso incrível (quando eu achava que estava fora das vagas ofertadas). Aproveito para agradecer também às queridas amigas Sioneide Norberto e Cintya Jiminni que sempre estiveram em contato comigo incentivando, dando suporte e se mostrando disponíveis e solícitas para o que eu precisasse, mesmo sendo de outras linhas de pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, torcem pelo meu crescimento e pelas minhas conquistas pessoais, profissionais e acadêmicas.

RESUMO

Em 2020, toda a população mundial foi acometida por algo inesperado: a pandemia do novo coronavírus. No âmbito educacional, todas as instituições, privadas e públicas, viram-se obrigadas a pensar, a estudar e a testar possibilidades, de forma rápida, para continuar realizando seu trabalho das suas casas. Diante de tantos desafios, professores montaram estúdios improvisados em um cômodo da residência, muitos se depararam, pela primeira vez, com a necessidade de estar diante de uma câmera, aprenderam a utilizar recursos tecnológicos para que fosse possível ministrar as aulas e, acreditamos ser a mais difícil, interagir e acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno através da aula remota. Nessas idas e vindas, descobriu-se a plataforma *Google Meet*, que possibilitou o contato virtual entre alunos e professores. Em uma turma do 7º ano de uma instituição privada, mote deste estudo, situada na cidade do Recife, percebeu-se que, ao trabalhar o gênero textual conto maravilhoso, adicionado no plano anual da série em 2021, a interação dos discentes aumentou devido ao próprio texto e seus sentidos, à liberdade de construir narrativas maravilhosas e à maneira como foi proposta a produção dos contos maravilhosos colaborativamente através de ferramentas digitais. Entretanto, constatamos algumas limitações ao trabalhar os quatro eixos de integração de Língua Portuguesa na BNCC a partir do gênero textual citado durante o processo de elaboração, incorporando-se os recursos tecnológicos previstos na Base em um tempo curto de aulas programáticas para apresentar o gênero textual proposto. Este trabalho é uma pesquisa-ação com pesquisa bibliográfica e vivência virtual que objetiva, de forma geral, apresentar uma proposta de curso com a temática “conto maravilhoso”, pautada nos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa da BNCC, para discentes do 7º ano do ensino fundamental a partir das lacunas e avanços identificados na discussão sobre o gênero durante as aulas remotas, ministradas durante a pandemia e, de maneira mais específica, atrelando-os às discussões e às reflexões apresentadas por autores como Solé (1998), Kleiman (2004), Koch e Elias (2018) que debatem o eixo leitura; Marcuschi (2008, 2010), Guedes (2009), para o eixo produção textual; Schnewly e Dolz (2004) discutindo a oralidade; Vargas (2011), Abraçado (2020) para endossar a análise linguística/semiótica. Julgamos importante trazer os conceitos da teoria dos gêneros textuais na perspectiva de Marcuschi (2008), do gênero textual conto, discutir a diferença entre conto fantástico e conto maravilhoso nas concepções de Propp (1984) e Reis (2014), e apresentar as definições sobre a multimodalidade e os novos gêneros textuais a partir de Marcuschi (2010), Rojo (2012) e Ribeiro (2021) fazendo com que os alunos reconheçam os elementos constitutivos do gênero textual escolhido para que eles reconstruam os textos elaborados inicialmente durante o momento de explanação nas aulas previstas no planejamento anual de forma a produzir, ao final do curso proposto, um *e-book* e um *audiobook*.

Palavras-chave: BNCC, Eixos de integração, Conto maravilhoso, Multimodalidade, Interação digital.

ABSTRACT

In 2020, the entire world population was affected by something unexpected: the new coronavirus pandemic. In the educational field, all institutions, private and public, were forced to think, study and quickly test possibilities to continue carrying out their work from home. Faced with so many challenges, teachers set up improvised studios in a room in the residence, many were faced, for the first time, with the need to be in front of a camera, they learned to use technological resources so that it would be possible to teach classes and, we believe to be the more difficult, interact and follow the student's learning evolution through the remote class. In these comings and goings, the Google Meet platform was discovered, which made virtual contact between students and teachers possible. In a 7th grade class at a private institution, the subject of this study, located in the city of Recife, it was noticed that, when working with the textual genre wonderful tale, added in the annual plan of the series in 2021, the students' interaction increased due to the text itself and its meanings, the freedom to build wonderful narratives and the way in which the collaborative production of wonderful tales through digital tools was proposed. However, we found some slips when working the four axes of integration of the Portuguese language in the BNCC from the textual genre mentioned during the elaboration process, incorporating the technological resources foreseen in the Base in a short time of programmatic classes to present the textual genre proposed. This work is an action-research with bibliographical research and virtual experience that aims, in general, to present a course proposal with the theme "wonderful tale", based on the four axes of integration of the Portuguese Language of the BNCC, for students of the 7th year of elementary school based on the gaps and advances identified in the discussion on gender during remote classes, taught during the pandemic and, more specifically, linking them to the discussions and reflections presented by authors such as Solé (1998), Kleiman (2004), Koch and Elias (2018) who debate the reading axis; Marcuschi (2008, 2010), Guedes (2009), for the textual production axis; Schneuwly and Dolz (2004) discussing orality; Vargas (2011), Abraçado (2020) to endorse the linguistic/semiotic analysis. We believe it is important to bring the concepts of the theory of textual genres from the perspective of Marcuschi (2008), the textual genre short story, discuss the difference between fantastic tale and wonderful tale in the conceptions of Propp (1984) and Reis (2014) and present the definitions about the multimodality and the new textual genres from Marcuschi (2010), Rojo (2012) and Ribeiro (2021) making students recognize the constitutive elements of the chosen textual genre so that they reconstruct the texts in order to produce, as a didactic proposal, an e-book and an audiobook.

Keywords: BNCC, axes of integration, Wonderful tale, Multimodality, Digital interaction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IPL – Instituto Pró-Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LT – Linguística Textual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC – Tecnologias digitais da informação e da comunicação

TICS – Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do livro didático.....	16
Figura 2 – Esquema de textualização.....	38
Figura 3 – Práticas orais.....	46
Figura 4 – O trem da meia-noite.....	63
Figura 5 – Projeção de personagens de contos maravilhosos em slide.....	66
Figura 6 – Relação entre a reflexão e a ação do professor.....	73
Figura 7 – Esquema de sequência didática.....	79
Figura 8 – Elaboração coletiva do conto maravilhoso no <i>Google Docs</i>	80
Figura 9 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 01.....	83
Figura 10 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 02.....	83
Figura 11 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 03.....	84
Figura 12 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 04.....	84
Figura 13 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 05.....	84
Figura 14 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 06.....	85
Figura 15 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 07.....	85
Figura 16 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 08.....	86
Figura 17 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 09.....	87
Figura 18 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 10.....	87
Figura 19 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 11.....	88
Figura 20 – Acesso ao <i>Drive</i>	88
Figura 21 – Acesso ao documento salvo no <i>Drive</i>	89
Figura 22 – Compartilhamento do documento.....	89
Figura 23 – Alteração de acesso ao documento compartilhado.....	90
Figura 24 – Tornar o documento editável para os jovens escritores.....	90
Figura 25 – Cópia do <i>link</i> para compartilhamento do documento com os alunos.....	91
Figura 26 – Envio do <i>link</i> para o acesso pelo <i>chat</i> do <i>Google Meet</i>	91
Figura 27 – Vídeo de A Bela Adormecida no <i>Youtube</i>	97
Figura 28 – Conhecimentos linguísticos.....	99
Figura 29 – Quadro das formas de coesão referencial.....	101
Figura 30 – Esquema da referência pronominal.....	102
Figura 31 – Estratégias de produção BNCC.....	104
Figura 32 – <i>Layout</i> do <i>Canva</i> pelo computador.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Automonitoramento de elaboração do conto maravilhoso.....	96
Tabela 2 – Reconhecendo os elementos constitutivos do conto maravilhoso.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização e delimitação do tema	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	BNCC e os eixos de integração de Língua Portuguesa	26
2.1.1	BNCC e Leitura (Hora do conto!)	30
2.1.2	BNCC e Produção de texto (Faz o conto!)	35
2.1.3	BNCC e Análise linguística (Vamos analisar o conto!)	40
2.1.4	BNCC e Oralidade (Conta o conto!)	44
2.2	Gêneros textuais, conto e multimodalidade	49
2.2.1	Gêneros textuais e ensino	50
2.2.2	Gênero textual conto	54
2.2.3	Conto Fantástico X Conto Maravilhoso	61
2.2.4	Multimodalidade e multiletramentos	67
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – CURSO SOBRE CONTO MARAVILHOSO COM BASE NOS 4 EIXOS DA BNCC	77
4.1	A Produção Inicial	82
4.2	Curso: Módulos e produtos finais	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – Plano de ensino de Língua Portuguesa – II Unidade	118
	APÊNDICE B – Planos de aula	119
	APÊNDICE C – Ficha com o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho	120
	ANEXO A – Conto maravilhoso 01 (2020)	122
	ANEXO B – Conto maravilhoso 02 (2020)	123
	ANEXO C – Conto maravilhoso 01 (2021)	124
	ANEXO D – Conto maravilhoso 02 (2021)	125

1 INTRODUÇÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

É importante situar que este trabalho começou a ser desenvolvido durante um período de muitos desafios para toda a população mundial nos anos de 2020 e 2021: a pandemia do novo coronavírus. Falando sobre a realidade da educação brasileira, nós, professores, vimo-nos obrigados a estudar e a testar possibilidades para continuarmos a realizar o nosso trabalho da melhor maneira possível com um detalhe: remotamente, de nossas casas. Como as pessoas tiveram de ficar isoladas em suas residências para tentar evitar o contágio do vírus, grandes obstáculos surgiram no âmbito profissional docente, visto que nem todos os professores tiveram em sua formação inicial e/ou continuada algum tipo de preparação para exercer seu ofício em *home office* para alcançar o discente onde ele estivesse. Então, como acessar o aluno na casa dele? Como tornar a aula interativa estando sentado diante de um computador o dia inteiro sem vê-los ou ouvi-los? Como adaptar as aulas para o formato digital? Diversos foram os questionamentos para que fosse possível colocar em prática algo palpável, funcional e significativo nesse estudo.

Foi um trabalho exaustivo de tentativas, mesmo porque, a carga horária do professor de Língua portuguesa é grande, e algumas instituições não flexibilizaram os horários das aulas, além do trabalho de pesquisa e montagem de material para o formato *on-line*. Passar dois turnos inteiros sentados diante de um computador não foi tarefa fácil para os docentes, já que, muitos deles, sempre estão em movimento nas salas de aula. Foram muitos slides, videoaulas, jogos virtuais, sempre buscando uma forma diferente para tentar estar mais próximo dos estudantes. Para investigação deste trabalho em específico, tivemos como sujeitos agentes os alunos do 7º ano de uma instituição privada da cidade do Recife. Pensando em aproximar os estudantes e fazer com que houvesse uma maior interação, mesmo que remotamente, foram criadas algumas estratégias pelo professor ministrante¹ da disciplina, dentre elas, fazer com que os alunos se tornassem repórteres durante as aulas. Sim, repórteres.

¹ O autor deste estudo.

Sempre que se trabalhava o processo de oralização² no livro didático, colocava-se uma vinheta de abertura de telejornal escolhida no *YouTube*³ e o texto era dividido entre os estudantes para ser lido como se estivessem dando uma notícia mediados pela plataforma *Google Meet*⁴. Até que surge dentro do planejamento anual, a partir do livro didático adotado pelo colégio, o gênero textual conto fantástico a ser trabalhado durante o 2º bimestre de 2020 como mostra a imagem a seguir.

Figura 1 – Sumário do livro didático

Unidade 2	84
Capítulo 3	86
Por dentro do texto: Leitura e compreensão textual	86
Conhecendo o gênero textual: Conto fantástico	89

Fonte: AFONSO; SÁ, 2019, p. 4

Porém, diante da experiência enquanto docente, esse gênero textual é mais bem trabalhado com alunos do 9º ano devido à maturidade que eles já têm em relação à escrita e às características do próprio gênero. Como o tempo didático foi curto para explorar o conteúdo proposto pelo livro didático e por precisar dar conta de todo o conteúdo programático do ano letivo em um ano tão atípico, os estudantes criaram contos fantásticos, mas observamos, em suas construções, características dos contos maravilhosos (que é mais propício para a faixa etária). A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) não explicita quais tipos de contos devem ser trabalhados em cada série, o que há são apenas sugestões como mostraremos posteriormente. O documento é bastante tímido em relação à literatura. Por esse motivo, os contos maravilhosos entraram como conteúdo programático no plano de ensino em 2021 (v. Apêndice A) e observamos, mais uma vez, a questão do tempo disponível durante as aulas para a execução de um trabalho de construção escrita multimodal que fosse significativa para os estudantes.

² Fazer com que algo passe a ser oral. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oralizar/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

³ Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “youtube” poderia ser “**você transmite**” ou “**canal feito por você**”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/youtube/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

⁴ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Em 2020, os alunos foram orientados a ficar mais atentos à entonação da voz e a respeitar as pontuações, pois agora eles seriam contadores de histórias fantásticas (que seria o gênero textual a ser estudado nesta pesquisa). Em 2021, foram dadas as mesmas orientações, entretanto foi percebido o encantamento dos jovens pelo gênero textual conto maravilhoso surgindo, assim, a ideia de tomá-lo como mote para trabalhar, num projeto piloto de curso no contraturno das aulas em 2023, os eixos de integração de Língua Portuguesa dispostos pela BNCC.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), espera-se que o aluno finalize a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) identificando a função social de textos referentes ao seu cotidiano; que consiga localizar informações explícitas em textos diversos, nas mídias impressa, de massa ou digitais; que tenha habilidade de interagir oralmente em diferentes contextos comunicativos, tais como apresentar uma opinião, informar algo, descrever uma cena do seu dia a dia.

Porém, a realidade aponta discentes dos anos finais do EF com muita dificuldade em ler, escrever, interagir oralmente e utilizar, de maneira confortável, os recursos linguísticos como é possível observar, através da pesquisa Retratos da Leitura⁵ realizada pelo Instituto Pró-Livro⁶ (IPL) em parceria com o Itaú Cultural⁷, que considera leitora toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses. Os resultados da última pesquisa foram publicados em setembro de 2020 e apontaram que cerca de 52% dos brasileiros têm o hábito de ler e houve uma queda de aproximadamente 4,6 milhões de leitores no Brasil. De acordo com o levantamento da Retratos da Leitura, a média de livros lidos por pessoa é de 4,2 por ano. Durante o período de pandemia, o acesso ao aluno foi mais complicado, pois, mesmo utilizando uma plataforma que possibilitou a interação através de áudio e vídeo, muitos jovens não faziam uso desses mecanismos, o que dificultou ao professor uma avaliação mais próxima do aluno observando as possíveis dificuldades que esse apresenta para poderem ser sanadas dentro do previsto para a faixa etária e série em curso.

⁵ É a única **pesquisa** em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros.

⁶ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e Snel – com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores.

⁷ Organização voltada para a pesquisa e a produção de conteúdo e para o mapeamento, o incentivo e a difusão de manifestações artístico-intelectuais.

Diante desses fatos, partimos do pressuposto de projetos de ensino que visem trabalhar os quatro eixos de integração da Língua Portuguesa previstos na BNCC de forma remota, podendo contribuir significativamente para mudar o quadro apresentado no parágrafo anterior, em torno dos quais estão organizados os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento do componente curricular em questão: **leitura, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica**. Para tanto, apresentaremos aqui um projeto que integre os quatro eixos a partir do gênero conto maravilhoso (gênero textual que possibilitou uma maior interação, mesmo que virtual, entre os sujeitos dessa pesquisa), até porque, se sabe da importância do incentivo à leitura e, por consequência, da produção textual desde cedo que faz com que o nível de analfabetos no Brasil diminua. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional⁸ (INAF), ao longo de dez edições realizadas em um período de 17 anos, houve uma queda considerável no número de analfabetos plenos no Brasil. Entre os anos de 2001 e 2002, o percentual de brasileiros analfabetos funcionais era de 12%, caindo para 4% em 2018, isso equivale a cerca de 14 milhões de analfabetos a menos no Brasil.

Nessa perspectiva, observa-se a relevância deste estudo em verificar possibilidades de aprimorar a prática docente visando a uma maior integração dos estudantes com os eixos da sua língua materna a partir de um gênero textual com que eles se identificam, levando em consideração a literatura como uma representação simbólica do que os sujeitos participantes⁹ dessa pesquisa vivem, percebendo a sociedade que estão inseridos atrelados aos seus valores axiológicos¹⁰ dentro da época deles.

A partir disso, analisando a BNCC, nota-se que o eixo leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71); o eixo da produção de textos se relaciona às práticas de linguagem no

⁸ É uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realizada com o apoio do IBOPE Inteligência e coordenada pela Conhecimento Social que analisa o nível de alfabetismo no Brasil com pessoas dos 15 aos 64 anos de idade.

⁹ Os estudantes que irão produzir as suas narrativas, mesmo que seja a partir de um tema principal, a partir das suas histórias de vida, das histórias que ouviram de seus familiares, amigos e revelar seus valores construídos nas suas histórias ficcionais.

¹⁰ Implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais.

que concerne à interação e à autoria (individual ou coletiva) do que for proposto¹¹; o eixo oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 78), podendo ser construído a partir de linguagens diversas para reprodução como peça teatral, *audiobook* ou *tiktok*, por exemplo. Para finalizar os eixos, o documento apresenta ainda a sua visão quanto à análise linguística/semiótica, afirmando que os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e de avaliação consciente precisam estar envolvidos durante o processo de leitura e de produção de textos (escritos, orais e multissemióticos) que são responsáveis pelos efeitos de sentido. A Base aponta essa construção de sentido a partir das materialidades dos textos que são “determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido” (BRASIL, 2017, p. 80).

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta de curso com a temática “conto maravilhoso”, pautada nos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa da BNCC, para discentes do 7º ano do ensino fundamental a partir das lacunas e avanços identificados na discussão sobre o gênero durante as aulas remotas, ministradas durante a pandemia.

Faz-se necessário citar outros objetivos deste estudo. São eles: 1) analisar as contribuições trazidas na BNCC quanto aos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental; 2) apresentar aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental ferramentas multimodais para a construção textual escrita e oral a partir da leitura de contos maravilhosos; 3) discutir os conceitos e as características do gênero textual conto maravilhoso; 4) colocar em prática a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística fazendo uso da multimodalidade; 5) fazer com que os alunos reconheçam os elementos constitutivos do gênero textual escolhido e produzam seus próprios contos maravilhosos multimodais.

Os gêneros textuais são importantes para o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos. Marcuschi (2010b, p. 20) afirma que “gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Focando no gênero conto, para Warner (1999), os contos trazem um

¹¹ Koch e Elias (2008, p. 21) afirmam que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” e essa produção multimodal precisa fazer sentido para o aluno.

certo conforto diante da realidade, pois o leitor passa a vivenciar um momento mágico trocando o medo pela coragem, o ódio em amor, o sonho pela conquista. A autora afirma ainda que essas narrativas são uma forma de autoconhecimento e de descobertas sobre o mundo exterior e não devem ser entendidas apenas como entretenimento para crianças e adolescentes, mas principalmente como ferramentas para o conhecimento de vida.

Para tanto, fez-se necessário investigar como o conto maravilhoso poderia estimular o aluno a ler, a produzir seus próprios contos maravilhosos de forma colaborativa e a retextualizá-los oralmente, visto que há a pretensão de criar *audiobooks* dos contos maravilhosos elaborados pelos jovens autores e, com isso, aprimorar o uso adequado da língua a partir da análise linguística ao escrever e ao falar. Os jovens escritores foram agrupados e se reuniram pela plataforma *Google Meet* para a construção destas narrativas na ferramenta de edição *Google Docs*¹² durante os anos de 2020 e 2021, tendo em vista a situação delicada ao qual nos encontrávamos não tendo, portanto, a possibilidade de agrupá-los presencialmente.

É importante frisar que a participação do aluno em atividade de leitura, ajuda a ampliar o repertório para produção de textos, indagações/reflexões orais tornando-o protagonista nessa crescente. Dessa forma, os novos textos maravilhosos apresentarão o ponto de vista dos jovens autores em relação ao mundo fantasioso que ele imagina, a partir de sua realidade vivenciada, por exemplo, um jovem que vive em situação financeira muito difícil com pais desempregados, poderá, talvez, apresentar um texto cuja família tenha posses e viva em um reino mágico que tudo que se deseja, torna-se real, ou, ainda, vislumbrar personagens com poderes mágicos os quais pudessem se teletransportar para outros lugares, ler pensamentos e, quem sabe, com um simples estalar de dedos, arrumar o quarto bagunçado, havendo, talvez, um estímulo para incentivar ainda mais a educação e a conquistar o que almeja.

Dessa forma, o aluno vai se tornando protagonista na construção do conhecimento fazendo com que estimule a leitura, a produção textual, a oralidade e fique atento ao uso da língua através da análise linguística a partir do trabalho elaborado em sala de aula direcionado pelo docente (é o que esperamos).

Com a análise dos contos maravilhosos dos jovens autores no tempo curto

¹² Editor de texto na nuvem do Google, totalmente gratuito para quem instalar o Google Chrome em seu computador.

previsto no planejamento didático, pudemos mapear o que ficou consolidado nas aulas remotas e o que ainda precisa ser mais bem trabalhado, e, para tanto, será ofertada em 2023 uma oficina no contraturno com o intuito de trabalhar/aprimorar os quatro eixos de integração a partir do que foi produzido inicialmente pelos estudantes para que se possa, de forma colaborativa, realizar o processo de reescrita e organização de um *e-book*, utilizando a ferramenta de edição *Google Docs*, no intuito de ser publicado em uma live da instituição de ensino, ou enviado para os *e-mails* dos responsáveis, ou, quem sabe, promover um momento de autógrafos presencialmente na instituição, além de produzir um *audiobook* com a narração dos textos construídos pelos próprios discentes. Independente da forma como acontecerá a culminância/divulgação, o mais importante é valorizar o que foi produzido pelo(a) estudante, mostrando que ele(a) é protagonista nesta construção multimodal.

1.1 Contextualização e delimitação do tema

Durante o período de crise sanitária vivenciada a partir de 2020 com a pandemia do novo coronavírus, o mundo inteiro se viu refém de um inimigo invisível que ceifou a vida de milhões de habitantes ao redor do planeta. Todos os setores foram afetados de alguma forma. No que concerne à educação, foi preciso transformar o ambiente doméstico em local para estudo e trabalho.

Nesta perspectiva, alguns problemas surgiram e precisaram ser estudados para possibilidades de resolução. De acordo com Paiva (2019, p. 11), “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” e, em 18 de março de 2020, foi decretado o estado de pandemia no Brasil e todos nós fomos obrigados a estar dentro de nossas casas como medida de segurança em relação à nossa saúde e a de todos a nossa volta evitando o contágio daquele vírus tão fatal.

Diante da situação apresentada anteriormente, alguns questionamentos vieram à tona: Como colocar essa nova realidade de educação em prática sem ter alguma preparação/formação prévia? Como estimular o alunado a realizar atividades a partir de uma modalidade com que não está acostumado? Como promover a interação e a integração entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar? Como promover os eixos de integração de Língua Portuguesa previstos na BNCC na prática pedagógica?

O professor está preparado para inovar, buscar novos conhecimentos? Os alunos estão preparados para enfrentar os novos desafios?

As instituições de ensino buscaram diversas estratégias para que fosse viável continuar o trabalho educacional a partir das nossas residências. Durante um mês e meio (meados de março a abril de 2020), profissionais pesquisaram, testaram, estudaram possibilidades para que o aluno não tivesse prejuízos. Foram muitas gravações de aulas com estúdios improvisados montados de onde estivessem, tentativas de plataformas e recursos para que houvesse a interação com todos os discentes e, aos poucos, fomos vencendo os desafios propostos. Aprendemos em um mês e meio o que, possivelmente, aprenderíamos daqui a 10 anos. Ao conseguir continuar, percebemos que muitos alunos não interagiam como gostaríamos, até porque não poderíamos obrigá-los a abrirem as câmeras e os microfones, situação que nos angustiava de forma imensurável, diferente da vivência em sala de aula que podemos estar mais junto do aluno e perceber, com o olhar de sensibilidade que nos é precioso, a necessidade daquele jovem para poder enaltecer ou ajudar na construção do saber.

Diante de tantas tentativas com erros e acertos, acreditamos que o gênero textual conto maravilhoso foi uma possibilidade de interligar os alunos aos eixos de integração da Língua Portuguesa, pois foi percebido durante as aulas ministradas pelo autor deste estudo que os jovens estudantes do 7º ano de uma instituição privada da cidade do Recife gostam de narrativas fantasiosas, pois mexem com o imaginário deles fazendo com que a participação deles acontecesse de forma muito natural, quase como se estivessemos em sala de aula presencial. A partir do trabalho com esse gênero, os alunos puderam refletir a realidade em que vivem e como gostariam que fossem utilizados os elementos inverossímeis. Esses elementos incentivam a discussão oral entre os jovens para decidir, em conjunto, como se dará a narrativa construída por eles, tais como: o cenário, os personagens, os elementos mágicos. O docente é uma peça fundamental para este incentivo e para realizar as devidas adequações a fim de que o texto não fuja do gênero exigido e para que a escrita seja enriquecedora e válida para os interlocutores (autores, leitores, ouvintes) envolvidos, por isso, cabe ao professor diferenciar as características dos contos existentes para direcionar adequadamente suas aulas.

As indagações, apresentadas anteriormente, tornam possível o presente estudo que investiga, no fazer pedagógico, maneiras para incentivar a leitura e a

escrita, sem deixar de lado o cuidado da análise linguística e a importância da oralidade. A leitura, por exemplo, é um dos múltiplos desafios que a escola enfrenta, pois, para Solé (1998, p. 18), “o aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”. A leitura apresenta objetivos e finalidades variados, visto que cada leitor traz consigo as suas vivências e realidades que interferem na interpretação do texto. Já a produção textual, por muito tempo, foi vista como algo obrigatório e sem uma razão, desprovida de significado para os sujeitos envolvidos e, por vezes, distante da realidade em que se vive. Porém, em pleno século XXI, com o avanço da tecnologia, percebe-se que os jovens estão muito conectados de diversas formas, porém, sem saber estruturar esse conhecimento, muito menos utilizar ferramentas para elaboração de textos que façam sentido para eles e que estejam relacionados à sua realidade. É preciso conhecer as maneiras de produzir textos a partir da realidade digital, das novas ferramentas e desenvolver a criatividade que cada um carrega dentro de si.

Outra dificuldade é fazer com que o aluno aprenda a inter-agir entre os gêneros que tenham como eixo organizador a modalidade oral da língua. E o interessante é que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, como bem disse Marcuschi (1997 *apud* DIONISIO; BEZERRA, 2020, p. 25). A preocupação com a oralidade deve ser compartilhada com os profissionais responsáveis pelo ensino da língua e desenvolvida por eles.

É importante que a aprendizagem da língua materna se dê a partir de uma reflexão sobre o uso dela. Para a prática da análise linguística, atividades de reflexão se fazem necessárias. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 38) classificam tais atividades em metalinguísticas e epilinguísticas, ou seja, é importante que o aluno perceba certas regularidades de aspectos da língua, classificando suas características e reflita quanto ao uso dela.

Mais pontualmente, diante do contexto vivido durante a pandemia, todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar se viram obrigados a se adaptar a uma nova realidade de escola. Os professores, os alunos e as famílias precisaram rever seus conceitos, trazer o trabalho e o estudo, literalmente, para dentro de suas casas, buscando, pesquisando, testando maneiras para readaptar, reinventar, inovar e aprender a utilizar recursos diversos para continuar o processo pedagógico.

Este estudo buscou destacar a importância em se trabalhar em sala de aula (presencial e/ou remota) o gênero textual conto maravilhoso, bem como mostrar a necessidade de o docente estar em processo de formação continuada, integrando a tecnologia aos eixos leitura, produção de textos multimodais, análise linguística e oralidade na perspectiva da BNCC com os alunos. Para isso, o caminho construído foi realizado pela pesquisa-ação, o que possibilitou, neste trabalho, a construção e a reconstrução em relação ao percurso metodológico com a finalidade de desenvolver lugares de interação e práticas efetivas de enunciação nos ambientes físicos e virtuais com os sujeitos envolvidos no processo, alunos e professor titular de Língua Portuguesa¹³.

A presente pesquisa está organizada em capítulos distintos, além desta introdução. O capítulo 2 está dividido em 2 seções. Na primeira seção, apresentamos relevantes contribuições teóricas dispostas na BNCC referentes aos quatro eixos atrelando os conceitos postulados por autores, tais como Solé (1998), Kleiman (2004), Koch e Elias (2018) e outros para debater o eixo leitura; Marcuschi (2008, 2010), Guedes (2009), para o eixo produção textual; Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) discutindo a oralidade; Vargas (2011), Abraçado (2020) e outros para endossar a análise linguística/semiótica discutindo a relevância de cada eixo na construção de um gênero textual. Na segunda seção, julgamos importante trazer os conceitos da teoria dos gêneros textuais na perspectiva de Marcuschi (2008), discutindo a importância da literatura nos anos finais do ensino fundamental apresentando o gênero textual conto diferenciando o conto maravilhoso apresentado por Reis (2014) do conto fantástico discutido por Aguiar (2016) e outros autores. Os trabalhos de Marcuschi (2010), Rojo (2012) e Ribeiro (2021) nos ajudaram para desenvolvermos discussões sobre multimodalidade, multiletramentos, tecnologia e novos gêneros textuais. No capítulo 3, apresentamos nossa proposta metodológica para a realização deste estudo alicerçados por Bortoni-Ricardo (2008), Paiva (2019), Thiollent (2011), entre outros. No capítulo 4, apresentamos a proposta de intervenção, que é o curso sobre o gênero textual conto maravilhoso com base nos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa apresentados na BNCC no contraturno para os alunos do 7º ano alicerçada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), somados aos apontamentos

¹³ Fui professor titular de Língua Portuguesa das turmas durante todo o ano letivo, além de sujeito participante da pesquisa. Antes de iniciar o estudo, eu já conhecia as turmas, o que possibilitou planejar ações desenvolvidas neste trabalho de pesquisa-ação.

feitos de Antunes (2003) acerca de cada eixo citado. Nas considerações finais, apresentamos uma discussão da realidade vivenciada na pandemia até a possibilidade de inovar e levar o aluno a construir um conto maravilhoso por meio da multimodalidade, tornando-o protagonista dessa produção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

Este capítulo, dividido em duas seções, fundamenta-se na primeira seção em duas partes complementares: a primeira tem como mote apresentar o componente curricular de Língua Portuguesa e os quatro eixos de integração de acordo com o que é apresentado na BNCC e a partir de estudiosos das áreas de leitura, de produção textual, de oralidade e de análise linguística a fim de analisar as contribuições trazidas para os anos finais do ensino fundamental com tais eixos; a segunda seção é voltada aos conceitos de gênero textual de forma geral, do gênero textual conto, depois uma diferenciação entre conto maravilhoso e conto fantástico e apresentamos o conceito de multimodalidade, destacando a elaboração de uma proposta de intervenção didática que abranja os quatro eixos de integração da Língua Portuguesa apontados na BNCC.

2.1 BNCC e os eixos de integração de Língua Portuguesa

Ao longo da história da educação brasileira, alguns documentos orientadores surgiram até a promulgação da BNCC. A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), promulgada em 1988, afirma em seu artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124). Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), com a finalidade de definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Neste documento, o artigo 26 aponta que os currículos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) deveriam ter uma base nacional comum que seria complementada por uma parte diversificada correspondente a cada realidade regional e local da sociedade (BRASIL, 1996). Em seguida, no ano de 1998, consolidam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) que foram elaborados com

a finalidade de nortear as atividades que seriam realizadas em sala de aula pelo docente.

Em 2015, foi criada uma comissão de especialistas para elaborar a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em 2016, surgiram duas versões do documento (março e junho) e se iniciou a terceira versão em agosto do mesmo ano. No ano seguinte, a terceira versão fica pronta e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologa a Base para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Em 2018, o CNE atualiza as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio e promulga a BNCC.

A BNCC é, portanto, um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica das instituições públicas e privadas nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Base é um eixo norteador destinado aos profissionais da educação o qual propõe que a educação brasileira se constitua a partir e pelo dia a dia de cada realidade regional, articulados aos currículos e aos projetos pedagógicos com a adoção de uma Base Nacional, firmada em um Currículo Comum.

O termo currículo vem do latim *curriculum* que significa “pista de corrida”. Para Lourenço (2019, p. 17), podemos entender que o significado de currículo é “uma trajetória, um caminho a ser percorrido pelo homem para compreender o mundo, a sociedade”. No caso em estudo, entende-se que é o caminho que a educação precisa seguir para que crianças, jovens e adultos tenham a mesma oportunidade de obtenção do conhecimento visto que é um currículo comum a todos.

O documento busca, portanto, valorizar as competências (saber) e habilidades (saber fazer) necessárias para a formação dos alunos em um tempo em que as novas tecnologias estão sendo utilizadas com maior abrangência no ambiente escolar, principalmente durante o período catastrófico em que todo o mundo viveu que foi a pandemia do novo coronavírus. De acordo com a normativa, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29), enquanto a competência

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC afirma ainda que as escolas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Dessas, destacamos as competências 3, 4, 9 e 10.

[...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A competência 3 apresenta a valorização das manifestações artísticas e culturais e quando trazemos a literatura como mote desse estudo, esta precisa ser valorizada. Nesta pesquisa, os alunos farão uso de diferentes linguagens na produção do conto maravilhoso, inclusive da linguagem digital, por isso escolhemos a competência 4 para citar nesse excerto. As competências 9 e 10 estão relacionadas à interação que buscamos entre os nossos estudantes, mesmo porque todo o processo de construção será realizado de forma colaborativa e eles precisam colocar essas competências em prática.

Podemos inferir dessas competências que a Base coloca o estudante como protagonista o qual precisa aprender a lidar com as diferenças em processos individuais ou coletivos colocando-se, quando preciso, no lugar do outro, buscando construir uma relação através de diferentes linguagens para alcançar os objetivos propostos com autonomia, fluência, criatividade e criticidade valorizando o seu entorno, a sua cultura, a sua história, a sua identidade que são pontos importantes a serem discutidos nessa pesquisa e na sala de aula.

O documento tomado como base para este estudo afirma que há um diálogo entre o componente curricular Língua Portuguesa com outros documentos e orientações pedagógicas, principalmente em relação

às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (BRASIL, 2017, p. 67).

Os PCN já apresentavam esse ponto de vista ao considerar que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20).

Faz-se importante ressaltar que a BNCC admite que as práticas de linguagem contemporâneas envolvam textos cada vez mais multimidiáticos e multissemióticos devido às ferramentas de edição de textos, áudios, vídeos existentes na contemporaneidade e que ela assume que o texto é o ponto de partida para que os eixos de integração da Língua Portuguesa sejam postos em prática.

Devido à multissemiose e à multimodalidade, o documento procura “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70). Para o presente trabalho, construir textos fazendo uso de ferramentas tecnológicas é um desafio a depender de como o docente planeje e execute sua aula. Conhecer os sujeitos que farão parte desta construção é primordial, além de conhecer as ferramentas disponíveis pela instituição e pelos discentes. O docente precisa estar preparado para as diversidades do cotidiano escolar. Daí fazer uso de diferentes linguagens e letramentos para aprimorar a escrita dos jovens autores.

A Base apresenta os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento de Língua Portuguesa que estão organizados em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a

norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses¹⁴). O documento ressalta que

estudos de natureza teórica e metalinguística¹⁵ – sobre a língua sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Os eixos de integração estão incorporados nessas práticas de reflexão o que torna o nosso estudo de natureza epilinguística, termo que não consta em nenhuma página da BNCC. Para Mendes-Polato e Menegassi (2020, p. 1069), as atividades epilinguísticas “estariam intrinsecamente ligadas às estratégias do dizer, constituindo-se análises linguísticas tão importantes quanto outras que se podem fazer a partir de reflexões mais pontuais, como, por exemplo, as que envolvem o uso de elementos de ligação no texto”. Nos próximos subtópicos, são apresentados cada eixo citado anteriormente, atrelados aos conceitos descritos pela BNCC e por autores de cada área de estudo.

2.1.1 BNCC e Leitura (Hora do conto!)

“Ler é outro modo de ouvir.”

(Marcos Bagno)

A leitura é compreendida como uma prática social de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, por isso é um tema amplamente discutido. Esta afirmação é confirmada por Kleiman (2004) ao dizer que a leitura é realizada como prática social específica de uma comunidade.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 71), o eixo leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador

¹⁴ Termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam «um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação. Disponível em: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/semiose-e-semiotica/34036> [consultado em 22-05-2022].

¹⁵ Na função metalinguística, o foco da mensagem é o código, seja ele linguístico (a escrita ou a oralidade), seja extralinguístico (música, cinema, pintura, fotografia, gestualidade etc.). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/funcao-metalinguistica.htm> [consultado em 25-02-2023].

com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. Para Solé (1998, p. 22), a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”, isto é, tenta-se obter alguma informação que seja pertinente e que faça sentido para o leitor, além de aprimorar o repertório textual. Coscarelli e Novais (2010 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 17-18) mostram que ler é

um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

A ampliação do repertório textual acontece de maneira prazerosa, visto que os alunos, enquanto leitores, apresentam um progresso significativo no processo de leitura e escrita. Koch e Elias (2018, p. 11) apontam que “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” quando focada na interação autor-texto-leitor. A pretensão é que os discentes façam parte desta interação.

No que concerne à leitura de obras literárias, o que se observa nas escolas é que a leitura que predomina é de fragmentos de textos. A leitura de obras completas é mais difícil de acontecer na prática escolar. Todorov (2010, p. 10) fala que o perigo em relação à literatura está na maneira como “ela tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade [...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, mas com alguma forma de crítica, de teoria”. Por essa razão, escolhemos o conto maravilhoso por ser um texto curto e por ser possível realizar a leitura da obra completa em sala de aula (virtual e/ou presencial).

Para o presente estudo, o encantamento que a leitura do gênero textual conto maravilhoso emana sobre os alunos vai incentivá-los a produzir seus próprios textos, pois há uma relação de continuidade. Um dos grandes desafios observados durante as aulas é que a maioria dos jovens não gostam de ler. Preferem “aproveitar” o tempo em seus aparelhos eletrônicos atualizando as redes sociais, jogando ou descobrindo outras formas de ficar mais tempo “conectado”. Só que, para produzir, é preciso ler e construir sentidos. Koch e Elias (2018, p. 10) afirmam que “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto”. Nessa perspectiva, a BNCC aponta ainda que

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

De acordo com Zacharias (2016, p. 18), os leitores precisam

ler com suficiente fluência, para sustentar e manter o interesse e o envolvimento durante a leitura; dispor de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, que permitam atribuir sentido às palavras e frases em determinados contextos e acionar habilidades metacognitivas como fazer predições [...] e inferências [...] para construir significados para um texto.

Por isso é importante que o professor tenha essa fluência para que possa engajar/encantar seus discentes ao ponto de eles quererem fazer o mesmo. O texto tem sua origem a partir das múltiplas operações cognitivas que estão interligadas. Marcuschi (2012, p. 22) diz que o texto, do ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, é uma “sequência coerente de sentença”, visto que a gramática de frase não daria conta do texto, mesmo porque, o texto passa a ser tratado como unidade mais ampla que a frase. Antunes (2017, p. 32) aponta o texto como sendo uma “unidade complexa”, já que ele é constituído por sintaxe, semântica e pragmática.

Os postulados bakhtinianos¹⁶ apontam para o início de uma outra concepção metodológica baseada em pressupostos interacionistas, isto é, a língua é compreendida como um ato dialógico e de interação verbal entre os sujeitos envolvidos que estão ligados à (re)construção dos sentidos dentro de um modo contextualizado em um tempo e um espaço. Nessa perspectiva, Fiorin (2008, p. 19) define dialogismo da seguinte forma:

Todos os enunciados¹⁷ no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciadador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado,

¹⁶ Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. “Estética da criação verbal”, “Os gêneros do discurso” e “Problemas da poética de Dostoiévski” são algumas das obras deste renomado filósofo russo.

¹⁷ Um enunciado, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso (Rojo e Barbosa, 2015, p. 17).

atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 19)

Sobre essa ótica, o jovem autor irá dialogar com os colegas para produzirem os textos. Porém, este diálogo não acontece apenas entre eles. O ato dialógico se inicia quando esses sujeitos começam a ler e a interagir com os contos maravilhosos. Koch e Elias (2018) apontam que

[...] a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2018, p. 11).

Uma grande missão hoje para os docentes é estimular a leitura por meio, também, da tecnologia levando os jovens a perceberem que são instrumentos complementares. Muitos adolescentes não leem por não terem estímulo dentro de suas casas. Como os pais, muitas vezes, não são modelos para eles, o interesse para tal atividade não acontece. Por isso precisa haver a interação com esse eixo de integração tão importante desde pequenos com o estímulo da família e o apoio da escola para que a leitura seja algo deveras significativo para o jovem leitor, fortalecendo o repertório, a criticidade, a criatividade e o poder de dialogar.

Solé (1998, p. 30) afirma que “a interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém”. A autora nos traz a reflexão que se faz necessário levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e os objetivos propostos para a leitura de determinado gênero textual desempenhando um papel importante. Koch e Elias (2018, p. 19) reiteram que os objetivos da leitura “nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou menor interação”. Na literatura maravilhosa, observamos em sala de aula que os jovens estudantes têm objetivos claros em relação a esses textos: leem com mais atenção, aproveitam mais o tempo realizando a leitura devido à empolgação e há bastante interação nesse processo leitor que faz com que os ajude no processo de construção de contos maravilhosos. A própria BNCC aponta que

[...] a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 75).

Faz-se importante que o professor crie estratégias para fazer com que esses estudantes se apaixonem pela leitura e para que sejam, como apontado na BNCC (BRASIL, 2017, p. 138), leitores-fruidores. Para a Base, leitor-fruidor é “[...] um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 138).

A interação entre o texto e o leitor é constituída devido aos objetivos da leitura, pois cada texto, seja ele oral, escrito, imagético, tem um propósito comunicativo. Há textos que têm a intenção apenas de informar e de interagir (jornais, revistas); há outros que servem como consulta a vocábulos em ordem alfabética (dicionário); há alguns que são lidos para realização de trabalhos acadêmicos (monografias, teses, artigos); há outros cuja leitura é realizada de maneira prazerosa (poemas, contos). Logo, são os objetivos do leitor que farão com que ele tenha mais ou menos atenção, leve mais ou menos tempo, interaja mais ou menos com o texto escolhido.

Koch e Elias (2018, p. 35) reiteram que a leitura é “uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, [...] é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”. A compreensão de um texto se deve a partir das circunstâncias da leitura e de outros fatores complexos e inter-relacionados ao autor/leitor ou ao próprio texto. As autoras afirmam que o uso de determinadas expressões, a bagagem cultural, os esquemas cognitivos podem interferir na compreensão na relação autor/leitor.

A leitura é uma prática libertadora por propiciar uma pluralidade de interpretações, mesmo porque, para compreender qualquer texto, não basta ao leitor apenas apreender os significados literais das palavras, mas sim, inferir, construir sentido com base na interação social. Na perspectiva multimodal, para Silva e Queiroz (2021, p. 15), ler “envolve o que está escrito, como está e o que mostra”, isto é, fazer uso, não apenas de palavras, mas de imagens, sons, cores, formato das letras, ilustrações. Tudo isso viabiliza a materialidade do texto.

2.1.2 BNCC e Produção de texto (Faz o conto!)

“Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem”.

(Millôr Fernandes)

Historicamente, no ensino de língua portuguesa, a ação de escrever textos já recebeu várias denominações, tais como: composição, redação e, mais recentemente, produção de texto. De acordo com Guedes (2009, p. 88), o que distingue essas expressões é “por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 76) afirma que o “Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Sob esta ótica, Marcuschi (2008) apresenta em sua obra a noção de produção textual com ênfase na linguística de texto (LT) de base cognitiva mostrando os processos de tal produção. O autor afirma que

deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo (MARCUSCHI, 2008, p. 55, grifo do autor).

Vale ressaltar que a LT teve seus estudos originados na Europa Central na segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, principalmente na Alemanha. O termo **Linguística de Texto** foi empregado pela primeira vez por Harald Weinrich¹⁸. A linguística formalista tinha a língua como um sistema, isto é, com a função puramente informativa, enquanto a de texto vai além dos limites da frase. No Brasil, a LT torna-se uma disciplina tendo o texto como objeto de investigação na década de 1980. Os estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica de

¹⁸ Autor estruturalista alemão que postulava que toda linguística é, necessariamente, Linguística Textual.

comunicação e interação. Ela contribui na contemporaneidade para oferecer aos docentes subsídios para realização do trabalho com o texto no ensino de língua portuguesa.

Produzir textos na educação básica não é uma tarefa fácil. Chega a ser desesperador constatar que, num total de doze anos (levando-se em consideração do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio), há estudantes que finalizam o ciclo da educação básica com muitas defasagens em relação à produção de texto. Por esse motivo, faz-se importante a tentativa de agregar a multimodalidade a este eixo de integração da Língua Portuguesa.

Há um questionamento interessante feito por Passarelli (2012, p. 37): “O que contribui para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual? Por que o medo do papel em branco?” Adicionamos ainda, por que o medo da tela com o editor de texto em branco? Para Silva Júnior (2021, p. 22),

deve-se propor uma produção de texto carregada de significados e que assuma uma concepção de língua em seus usos, permitindo ao estudante encontrar seu papel de interlocutor nesta ação, tendo a consciência do propósito de sua produção, assim tem consciências do que produzir, para quem produzir, como produzir e qual o propósito final de seu texto (SILVA JÚNIOR, 2021, p. 22).

Desse modo, pretende-se que o jovem autor de contos maravilhosos consiga compreender a estrutura do gênero escolhido para este trabalho, refletindo o que será escrito, como, por qual motivo e onde será publicado/divulgado.

Tendo-se o texto como unidade linguística superior à sentença, linguistas de formação funcionalista passaram a se preocupar em construir uma gramática que analisasse o texto como um todo e não mais a partir de frases isoladas. Barbosa *et al.* (2014, p. 5) corroboram essa definição ao afirmarem que “as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como sistema uniforme, estável e abstrato”. Para Koch (2020a, p. 21), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam as seguintes:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores, responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Como saber que o que foi elaborado é um texto? Geraldi (1997, p. 137) afirma que para um texto ser produzido precisa apresentar alguns requisitos. Segundo o autor, para produzir um texto, é necessário que

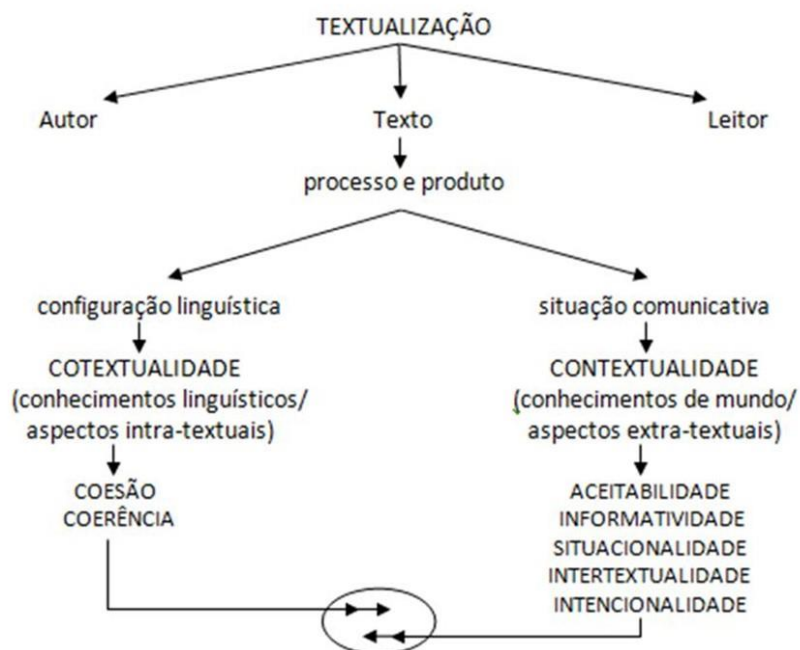
- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Outro fator para que haja texto é haver significação que vai depender da interpretação do leitor associada ao conhecimento de mundo que esse sujeito tenha. Antunes (2017, p. 44) chama a atenção para dois questionamentos que devem ser feitos ao ler e/ou ser produzido um conjunto de palavras para saber se é texto: É possível identificar o tema de que se trata? É possível fazer um resumo do conjunto de palavras apresentado? A autora (2017, p. 32) afirma que o texto é “uma unidade complexa”, ou seja, é uma unidade que não há a possibilidade de dissociar a sintaxe, a semântica e a pragmática. Marquesi *et al.* (2017, p. 13) expõem que o texto “constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa”, ou seja, ao escrever um texto é preciso saber para que fim está sendo escrito e qual a estrutura para a construção dele. Antunes (2017, p. 33) comenta que é relevante conhecer as particularidades semânticas das palavras analisando as relações entre elas, além de conhecer as regularidades textuais no que concerne aos recursos gramaticais e lexicais “que promovem a coesão do texto e as condições de sua coerência (linguística e contextual) e sua relevância informativa”.

Marcuschi (2008) aponta os critérios de textualidade que se apresentam em relação a sua configuração linguística e a sua situação comunicativa, porém ressalta que devem ser tomados com algumas ressalvas. No primeiro aspecto, estão os critérios da coesão e da coerência na perspectiva da cotextualidade, ou seja, dos conhecimentos linguísticos. O segundo aspecto contempla os critérios da aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade na perspectiva da contextualidade, isto é, dos conhecimentos de mundo do leitor.

O esquema a seguir apresenta uma ideia de como funciona esse processo de textualização:

Figura 2 – Esquema de textualização



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 96.

Para Antunes (2017, p. 45), um conjunto de palavras somente funcionará como texto se apresentar as seguintes características apresentadas anteriormente por Marcuschi (2008):

- (1) coesão, ou ter seus constituintes relacionados entre si;
- (2) coerência, ou ser interpretável e adequado às condições de sua ocorrência;
- (3) informatividade, ou trazer alguma “novidade”, ou prover alguma imprevisibilidade;
- (4) intertextualidade, ou estabelecer relação com outros textos prévios, já em circulação (ANTUNES, 2017, p. 45, grifo da autora).

Os alunos do 7º ano do ensino fundamental estão em processo de construção quanto à organização das ideias para produzirem um texto em um determinado gênero textual, por isso faz-se necessário que eles conheçam o conceito de coesão e coerência para que seus escritos sejam compreendidos pelos leitores. A escolha dos termos, os conectores utilizados, a sequência das palavras, os elementos linguísticos que podem ser usados para substituir e/ou fazer referências a outros presentes no texto farão com que o texto surja.

Koch (2020b, p. 16) aponta o conceito de coesão apresentado por Halliday e Hassan (1976, p. 4), os quais afirmam que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no

sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Para Marcuschi (2008, p. 99), o termo coesão refere-se aos “fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos)”. Estas conexões fazem parte dos critérios constitutivos da textualidade.

Beaugrande e Dressler (1981 *apud* KOCH, 2020b) explicam que a coerência “diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”. Koch e Travaglia (2021, p. 21) reiteram ao afirmar que a coerência é o que faz o texto apresentar sentido para quem interage com ele. Dessa forma, a coerência não é apenas uma continuidade dos sentidos no texto, mas sim o resultado de fatores de ordem interacional, linguística e cognitiva. Marcuschi (2008, p. 121) corrobora ao dizer que a coerência é “uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados” e que “providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos”.

A partir desses conceitos, percebemos que, em primeira análise, alguns contos elaborados pelos estudantes do 7º ano apresentam coerência, outros não. No curso que será proposto, pretende-se mostrar aos jovens escritores a importância de manter uma sequência lógica de informações para que faça sentido ao leitor. O que colabora para esse entendimento é o como as palavras são utilizadas. Diante da faixa etária dos jovens escritores, percebemos que alguns aspectos relacionados à análise linguística não foram contemplados, tais como a conjugação verbal adequada ao que é apresentado na narrativa. É uma discussão que será desenvolvida no próximo tópico.

2.1.3 BNCC e Análise linguística (Vamos analisar o conto!)

“Fale fala brasileira que você enxerga bonito.”

(Mário de Andrade)

Sabe-se que há pesquisas em linguagem pautadas nas concepções discutidas pelo Círculo de Bakhtin¹⁹ que a percebem como essencialmente dialógica, ou seja, fruto de um processo de interação social. De acordo com Aguiar (2016, p. 25), para os estudos bakhtinianos, “a linguagem é o lugar por meio do qual todas as atividades sociais acontecem, já que todas elas são mediadas por meio da linguagem”. Partindo desse pressuposto, a linguagem é desenvolvida através de situações interacionais entre os sujeitos. A língua é viva, social e dinâmica e muda de acordo com a estruturação sócio-histórica dos seres atuantes de uma determinada sociedade.

Refletindo acerca do dialogismo, percebe-se que o ensino de gramática tem gerado debates e questões desafiadoras para os professores de Língua Portuguesa e vem sofrendo mudanças consideráveis em relação às orientações teórico-metodológicas que estejam atreladas à análise e à reflexão da língua. Tais mudanças chamam a atenção de profissionais da área que buscam atingir resultados produtivos dentro e fora de sala de aula.

Entretanto, a dificuldade de saber qual linguagem usar em determinadas situações tem sido um dos desafios enfrentados no ensino de língua materna, além de identificar os diferentes níveis de formalidade, de acordo com Antunes (2007 *apud* CALLIAN; BOTELHO, 2014). Ainda, segundo a autora, “muitos saem das escolas sem saber interpretar textos e sem saber expressar-se fora das situações a que estão acostumados” (ANTUNES, 2007 *apud* CALLIAN; BOTELHO, 2014, p. 3).

Sobre as preocupações apresentadas por Antunes (2007) no parágrafo anterior, observa-se, de acordo com Geraldi (1997), que o estudo dos elementos linguísticos a partir de situações de uso, na perspectiva funcionalista, busca colocar em prática o uso da análise linguística incluindo

tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos;

¹⁹ Toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro”.

análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).

Para Lourenço (2019, p. 12), a prática da análise linguística (AL) é considerada como um eixo articulador com os demais eixos de ensino, pois é um eixo de aprendizagem acrescida à semiótica por conceber o texto em suas diversas manifestações. A autora apresenta ainda que, na primeira versão da BNCC, em 2015, a AL era apresentada na perspectiva USO-REFLEXÃO-USO; na segunda versão, em 2016, este eixo era denominado conhecimento sobre a língua e sobre a norma; em 2017, na terceira versão, o eixo foi apresentado como conhecimentos linguísticos e gramaticais. Na versão homologada em 2018, o eixo recebe a denominação de Análise Linguística/Semiótica, que tem como objetivo envolver

os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Ao buscar no documento normativo habilidades que pudessem validar nossa análise acerca de AL ser um eixo articulador com os demais eixos de ensino, citado anteriormente, encontramos a habilidade²⁰ EF69LP53, que se refere a todos os campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública), a qual mostra, na prática de linguagem de análise linguística/semiótica, que o aluno deve

ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações,

²⁰ São apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade (BRASIL, 2018, p. 86).

a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (BRASIL, 2018, p. 161).

No campo de atuação artístico-literário, a habilidade EF69LP47 aponta que o aluno, entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental, deve estar apto a

analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159).

Ao analisar a primeira versão dos contos, como será mostrado no capítulo 4, foi possível perceber que há a predominância do uso de verbos no tempo passado, sendo acompanhados de termos circunstanciais com valor semântico de tempo, além de apresentar elementos inverossímeis referentes à narrativa maravilhosa proposta, bem como o foco narrativo em 3ª pessoa, tendo o narrador-observador em destaque na contação dessas histórias.

Em relação ao tempo, foi percebido que os estudantes, em alguns momentos, escrevem da maneira como falam, fazendo uso indevido de algumas conjugações verbais. Na oralidade mesmo utilizando alguns aspectos verbais incoerentes, há a comunicação entre os sujeitos, porém, na escrita faz-se necessário uma atenção maior. Iagallo (2010, p. 11) pontua que

a noção de tempo na linguagem é tratada pelos falantes como algo óbvio, a respeito do qual não precisam mais conhecimentos do que os que já têm, com uma simples observação sobre a linguagem. Em outras palavras, apesar da complexidade da noção linguística de tempo, os falantes não apresentam

dificuldades para falar, nem para entender essa noção. (IAGALLO, 2010, p. 11)

A autora afirma ainda que

basta um único olhar linguístico em um texto que seja maior que uma oração – mesmo que seja um texto pequeno – para que ele nos revele estruturas “arquitetônicas” de tempo; isto porque as expressões de tempo vão passando do nível morfológico para o sintático, deste para o semântico, e alcançam o nível textual, onde essa arquitetura será completada (IAGALLO, 2010, p. 11).

Compreende-se, portanto, que, ao iniciar a construção da narrativa, os jovens escritores precisam estar atentos desde o nível morfológico, isto é, desde a escolha das classes de palavras, passando pelo sintático (observando a relação que as palavras começam a assumir dentro do contexto), chegando ao nível semântico que faz com que o que está sendo construído escrito e/ou oralmente faça sentido. A interligação entre esses níveis faz com que o texto comece a surgir e a narrativa crie vida.

O verbo é uma classe gramatical importante para a produção do gênero textual em estudo e acreditamos que, no curso que será proposto, evidenciar para os jovens a utilização adequada dessa classe quanto à conjugação, ao tempo e ao modo, juntamente com o acompanhamento dos termos circunstanciais de tempo, tornará o texto mais coerente e coeso, mesmo porque, ao refletir linguisticamente sobre um texto, pode-se perceber que a capacidade de localizar e imaginar a “linha do tempo” dos enunciados lidos, precisam de vários níveis de compreensão. Para Fiorin (2007, p. 1) *apud* Iagallo (2010, p. 11) o tempo é

uma categoria bastante complexa, que não se reduz, como pensam as gramáticas, à questão da localização dos acontecimentos em relação ao momento da enunciação. Sem dúvida nenhuma, esse é um dos mais importantes elementos da temporalidade linguística. No entanto, ele não esgota o problema (FIORIN, 2007, p. 1).

Ainda sobre o tempo, Vargas (2011, p. 89-90) afirma que o “pressuposto básico é que o estudo das categorias de tempo e de aspecto, consideradas em sua dimensão semântico-discursiva, pode contribuir para que o aluno desenvolva a competência linguística e saiba compreender e utilizar os mecanismos disponíveis na língua para criar sentido”. No curso, pretende-se incentivar o aluno a comparar as situações de

uso e a reconhecer que a seleção das formas verbais pode contribuir para a participação dos interlocutores da narrativa na construção de sentido.

Quanto ao aspecto verbal, Maingueneau (2001, p. 42 *apud* VARGAS, 2011, p. 35) afirma que “o aspecto constitui uma informação sobre a maneira pela qual o sujeito enunciador encara o desenrolar de um processo, seu modo de manifestação no *tempo*”, e quando o escritor tem a noção do tempo em que ocorre a narrativa, fica mais claro para o interlocutor interagir com o texto. Nos textos produzidos, há a predominância de verbos no tempo passado. Abraçado (2020, p. 90) afirma que “são muitos os caminhos que nos levam ao passado”. A autora aponta ainda que, na nossa língua, podemos nos referir ao passado através de dois modos: *realis* (indicativo) e *irrealis* (subjuntivo). Os alunos precisam analisar, durante a construção da narrativa maravilhosa, se o evento passado foi realizado, concluído, utilizando assim o pretérito perfeito ou o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, ou se não foi concluído ou acabado para utilizar do pretérito imperfeito do modo indicativo, ou ainda, se o contexto está sendo criado no âmbito das conjecturas e das hipóteses para utilizar-se do pretérito em seu modo *irrealis*. Essa discussão será mostrada no capítulo 4 relacionado às análises e aos resultados deste estudo.

2.1.4 BNCC e Oralidade (Conta o conto!)

“A civilidade é a competência de os humanos viverem e conviverem socialmente. Ela leva a pessoa a pensar no outro e não apenas em si mesma.”

(Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr.)

O ensino da oralidade tem sido um tema discutido, atualmente, no mundo acadêmico, mas não tanto quando comparado aos estudos referentes ao ensino da língua escrita. Na contemporaneidade, ainda existe uma supervalorização da escrita nas instituições escolares em relação à oralidade, principalmente com foco no texto dissertativo-argumentativo devido ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que já é trabalhado em oficinas específicas desde o 6º ano do ensino fundamental. Outros gêneros textuais escritos e multimodais são trabalhados durante as aulas de Língua Portuguesa, como é o caso do gênero escolhido para o presente estudo, porém, a oralidade tem ficado de lado. No próprio livro didático utilizado pela escola, é

percebido, na apresentação aos estudantes, que os autores dão ênfase aos outros eixos quando dizem que “cada capítulo está estruturado em seções com objetivos específicos norteadores à essência do estudo da língua, tais como: **prática da leitura, compreensão e interpretação do texto, análise linguística e produção textual**” (AFONSO; SÁ, 2019, p. 3, grifo dos autores).

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 125), “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada” e trabalhar o oral com o estudante é necessário, pois faz com que o jovem se prepare para lidar com diversas situações comunicativas que possam vivenciar durante a sua trajetória pessoal e profissional citadas pelos autores e acrescentamos o debate, a entrevista, a conversa com os amigos, a vídeo chamada, a apresentação em um seminário, entre outras. Para Magalhães (2006, p. 67), “o trabalho que desprivilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso e desvalorizador da cultura oral que o aluno traz de seu meio”. Conhecer a realidade do aluno e trazê-la para dentro da sala de aula através da modalidade oral é imprescindível.

Na área de Linguagens, a escrita e os textos verbais eram tidos como prioridades. O ensino escolar da modalidade oral da língua e seu uso é limitado, entretanto, com a BNCC, o eixo oralidade chega como uma novidade nesta área e afirma que tal eixo

compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 78-79).

O documento normativo apresenta, ainda, que o tratamento das práticas orais compreende:

Figura 3 – Práticas orais

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 79-80.

No caso deste estudo, as práticas orais foram, num primeiro momento, mediadas virtualmente pela plataforma *Google Meet*. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 130), “não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo”, por isso, inicialmente, foi trabalhado o processo de oralização durante a aula virtual, incentivando o discente a realizar a leitura dos contos apresentados no livro didático, respeitando a prosódia, mesmo porque a oralização faz parte do eixo da oralidade. A ideia aqui é fazer com que os alunos elaborem seus textos fantasiosos através da interação oral com outros colegas discutindo como será o enredo, quais são os personagens, qual o clímax, qual o desfecho, que elementos mágicos podem ser agregados a narrativa.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 79), o eixo em questão “envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e

discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação”, isto é, a partir da leitura dos textos propostos pelo material de sala de aula, é possível gerar um debate acerca da temática apresentada. Em relação aos contos, os estudantes trouxeram suas percepções sobre os elementos verossímeis e inverossímeis fazendo com que houvesse uma maior interação entre eles, pois alguns não concordavam com que o outro dizia ou, até mesmo, aumentavam, na fala, o que era irreal quase que construindo uma nova narrativa.

Para Marcuschi (2010a, p. 25), a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, isto é, não há como trabalhar oralidade se não for através do uso da língua falada, até porque é o primeiro contato do ser humano com a linguagem. O autor afirma ainda que a fala “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2010a, p. 25). Diante do exposto, pode-se dizer que é a partir da interação entre os sujeitos que eles vão analisando e produzindo textos orais compreendendo as características, as funcionalidades, os usos, as semelhanças, as diferenças e, até mesmo, os papéis sociais que são assumidos entre os falantes e os ouvintes.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 127), o termo “oral” vem do latim *os*, *oris* (boca), ou seja, refere-se a tudo que está relacionado à boca ou que se transmite dela, em comparação ao que é escrito a depender da finalidade do gênero textual oral ou escrito. Antunes (2003, p. 100) afirma que “tanto a fala como a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, mas ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso”. Schneuwly (2004, p. 114) aponta que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas”, nos levando a perceber que o ensino da oralidade está muito além do falar.

Analisando a realidade humana, pode-se dizer que o ser humano é um ser que fala como afirma Marcuschi (2010a, p. 17). Mas isso não significa que a oralidade é superior à escrita, mesmo que, pós-BNCC, valha muito mais o que está escrito do que é firmado através do discurso falado. Não é possível o indivíduo vender uma casa, por exemplo, apenas pelo discurso oral, mas é preciso que se redija um contrato formal

escrito com todas as cláusulas e observações necessárias para ser efetivada a venda do imóvel. No âmbito educacional, sabemos que existem várias formas de avaliação, mas a que predomina é a escrita mostrando que o aluno só recebe aprovação de conseguir concatenar os conteúdos trabalhados em sala de aula em um “jogo” de perguntas e respostas na modalidade escrita. Entretanto, quando falamos em multimodalidade que são as diversas formas de se produzir texto, nos mais diversos modos, chama a atenção para este escrito, pois se pode combinar a escrita com a oralidade possibilitando ao docente forma diferenciadas de avaliar seu aprendiz.

Com o advento da internet, muitos dispositivos e ferramentas foram surgindo ao longo do tempo para otimizar a comunicação entre os indivíduos. Hoje é possível, por exemplo, mandar áudios por meio do *Whatsapp*²¹ ou até fazer chamada de vídeo. Tanto em uma modalidade (áudio) como na outra (chamada de vídeo), a oralidade se faz presente. No *Instagram*²², pode-se fazer postagens utilizando diversos recursos como foto, vídeo, frases, *emojis*²³, música.

Para o presente estudo, escolhemos o gênero textual oral *audiobook*, pois consiste na gravação do conteúdo de um livro feita por um narrador facilitando o dia a dia de quem diz estar tão ocupado e não pode ler um livro, no intuito de fazer com que os estudantes deem voz àquilo que eles que eles criaram e é um dos produtos que buscamos construir após a aplicação do curso que é a nossa proposta didática. A voz do narrador traz todo um repertório no modo de contar – entonação da voz, respeito aos sinais de pontuação, criatividade -, traz uma forma diferente em relação ao que está escrito e é realizado com o propósito de conquistar e manter a atenção de quem escuta. Nessa perspectiva, na próxima seção serão discutidos como o gênero textual conto maravilhoso pode ser um texto multimodal conhecendo os conceitos de gênero

²¹ O WhatsApp foi fundado por Jan Koum e Brian Acton que, juntos, passaram quase 20 anos no Yahoo. Juntou-se ao Facebook em 2014. Surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz e vídeo. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em 02 nov. 2021.

²² É uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. Disponível em: <https://canaltech.com.br/redes-sociais/o-que-e-instagram/>. Acesso em 02 nov. 2021.

²³ É um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo “emoji” é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos **e (imagem)** e **moji (letra)**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em 02 nov. 2021.

textual e multimodalidade, como também as características pertencentes ao conto maravilhoso.

2.2 Gêneros textuais, conto e multimodalidade

“O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar.”

(Ernest Renan)

Na presente seção, discutimos o conceito de gêneros textuais adentrando no gênero escolhido para este estudo, o conto maravilhoso, compreendendo os seus elementos constitutivos, bem como será apresentada a definição de multimodalidade e como ela influenciará na produção dos contos maravilhosos pelos jovens autores do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. A BNCC trata desses conceitos e nos apresenta as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, das quais, três estão relacionadas aos conteúdos abordados nesse subtópico. São elas:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

Faz-se importante perceber que as competências supracitadas envolvem a importância de que o estudante precisa dominar os eixos de integração leitura, produção de texto e oralidade interligados a cultura digital. Essa interligação não acontece com efeito se a análise linguística não se fizer presente nessa construção. É percebida também a valorização que a BNCC apresenta, mesmo que de maneira tímida, à literatura e às manifestações artístico-culturais que, na nossa concepção, é

de extrema importância que aconteça nas instituições de ensino por mostrar aos jovens as suas raízes, a sua identidade enquanto povo pertencente àquela determinada região. Imagine contos maravilhosos sendo produzidos com elementos da cultura pernambucana: maracatu, frevo, caboclinho, cavalo marinho e tantos outros fenômenos culturais. Com certeza seriam produções enriquecedoras, mas para isso, o docente precisa organizar o seu plano de ensino para orientar seus discentes de como realizar essa produção, seja individual e/ou coletiva. Nos próximos tópicos, discutiremos mais sobre os gêneros textuais e a sua relação com o ensino, apresentar as características do gênero textual conto bem como a diferença entre conto fantástico e conto maravilhoso e o conceito da multimodalidade.

2.2.1 Gêneros textuais e ensino

O estudo dos gêneros textuais não é algo recente, mesmo porque eles estão presentes em nosso cotidiano de diversas formas, exigindo que os autores e os leitores sejam dinâmicos, capazes de interagir por meio da compreensão e interpretação dos distintos objetivos comunicativos que estão em cada texto. Rojo e Barbosa (2015, p. 16) caracterizam os gêneros como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Quando falamos, seja no cotidiano ou em uma situação comunicativa formal, fazemos uso de gênero do discurso²⁴. Para Bakhtin (2011, p. 299-300),

o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (BAKHTIN, 2011, p. 299-300)

Ou seja, os gêneros textuais, como dizem Rojo e Barbosa (2015, p. 17), “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso”. Marcuschi (2008, p. 147) aponta que o termo “gênero” esteve ligado diretamente aos gêneros literários. Atualmente não há mais

²⁴ Há diferentes perspectivas de definição de gênero: gênero do discurso, gênero discursivo e gênero textual. O presente trabalho se apoia na perspectiva da linguística textual alicerçado por Marcuschi.

esse vínculo voltado apenas à literatura. Considera-se gênero como uma “categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33 *apud* MARCUSCHI, 2010b). Bazerman (2005, p. 60) afirma que “o surgimento do gênero está intrinsecamente ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia”. Diante dessa perspectiva, infere-se que os gêneros textuais são moldados de acordo com o contexto histórico em cada esfera social comunicativa.

Eles (gêneros textuais) constroem todas as relações humanas e possuem, pois, função social, estilo e composição característica por serem muito importantes na estrutura comunicativa da sociedade. Eles não são estanques, modelos sem estruturas rígidas, mas são formas culturais e cognitivas de ação social. São entidades dinâmicas. Segundo Miller (1984, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 159), “gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos”. Eles são instrumentos formadores da cidadania, e agem de acordo com a intenção pretendida.

Marcuschi (2010b, p. 20) afirma que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem [...] devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”, ou seja, não se trata de um termo imutável, mas dinâmico, pois estamos tratando de um fenômeno usual, que atende à evolução e às necessidades da língua de um povo, como ressalta Porto (2009, p. 38) ao dizer que os gêneros textuais “são ‘moldes’ de textos que circulam socialmente, estabelecendo formas próprias de organização do discurso”. Sua circulação é específica e em ambientes próprios, pois cada um tem uma função e, para atingir determinado objetivo, assume uma forma, uma linguagem característica. Ribeiro (2016, p. 30) disserta que “[...] os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos.” Nessa perspectiva, já que os textos mudam, as modalidades mudam, as formas como são lidos, vistos discutidos ou ouvidos mudam, como também mudam os veículos de comunicação.

Antunes (2009, p. 49) corrobora ao dizer que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e que essas coisas somente acontecem em textos”. Ela afirma ainda que os textos diferem muito uns dos outros por causa da multiplicidade dos propósitos que os envolvem. Marcuschi (2010b, p. 25)

afirma que o texto “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Os textos são organizados em estruturas que os caracterizam como gênero devido a sua finalidade, seu propósito comunicativo, pois os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia que são frutos de um trabalho coletivo.

É preciso observar o que os alunos trazem de contexto, pois, para Antunes (2009, p. 54), “conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural”. Marcuschi (2008, p. 155) corrobora ao dizer que os gêneros textuais

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marquesi *et al.* (2017, p. 13) expõem que o texto “constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa”, ou seja, ao escrever um texto é preciso saber para que fim está sendo escrito e qual a estrutura para a construção dele.

Com novos propósitos comunicativos, vão surgindo novos gêneros, principalmente por causa da evolução tecnológica e pela maneira como os indivíduos interagem através da internet. Ainda mais agora em um momento tão atípico em que as pessoas precisam manter distanciamento, a tecnologia se torna uma ferramenta importante de interação social. Para Marcuschi (2010b, p. 20), está sendo presenciada “uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.”

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 63) considera que as atividades humanas devem ser realizadas nas práticas sociais sendo mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Daí a importância de os professores dos anos finais do Ensino Fundamental manterem-se atualizados nas novas possibilidades de trabalhar a textualidade em sala de aula, seja presencial ou remota. Na Base, encontramos ainda uma informação a qual diz que é importante, no componente de Língua portuguesa, ampliar

o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 136).

Essa ampliação faz com que o estudante aprimore competências e habilidades que favorecerão em um dado momento da vida. Saber fazer uso de diferentes linguagens abre portas no futuro, por isso é interessante falar sobre os novos gêneros textuais. Trazer a essa discussão a distinção entre gênero e tipo textual, é necessária, visto que os dois conceitos são muito próximos e que o estudante dos anos finais do ensino fundamental, por vezes, troca um termo pelo outro.

Marcuschi (2010b, p. 23) apresenta os tipos textuais como “construções teóricas” que abrangem como principais categorias a narração (tipologia predominante no objeto de estudo desta pesquisa), a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção, enquanto os gêneros textuais são os “textos materializados”. Em relação aos pressupostos apontados por Marcuschi, Antunes (2017, p. 131) comenta que “os *tipos de textuais* são reconhecidos por suas marcas linguísticas e não são concretamente exemplares de textos” (grifo da autora). A autora acrescenta ainda que os gêneros textuais são “textos concretos, reconhecidos por seu conteúdo, por seus propósitos comunicativos e sua forma de composição”.

Schneuwly (2004) trata o gênero como instrumento por ele se encontrar entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Refletindo acerca da perspectiva do interacionismo social, os instrumentos defendidos pelo autor estão relacionados às atividades, pois ele afirma que “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (p.21).

Para trabalhar gêneros textuais em sala de aula e depreender as características do texto de um dado gênero, faz-se necessária a elaboração de uma sequência didática que é, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores apresentam uma estrutura base de uma sequência didática para melhor organização dos professores, entretanto, para este escrito, como o tempo estabelecido para trabalhar o gênero em aula remota foi insuficiente, só foi possível realizar a etapa de produção inicial proposta por eles. Os módulos que

seguem e os produtos estão sugeridos na proposta didática que é o curso de aprimoramento os eixos de integração de língua portuguesa que acontecerão no contraturno presentes no capítulo 4. No entanto, antes de iniciar a proposta didática propriamente dita, apresentou-se aos alunos o objetivo do trabalho que será realizado: a produção de contos maravilhosos utilizando-se da multimodalidade para criação de um *e-book* e de um *audiobook* com os textos elaborados pelos jovens escritores narrados por eles, tornando-os cada vez mais protagonistas, como orientado pela competência geral da educação básica de número 5 presente na BNCC (2017, p. 9) que diz que o estudante deve

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Para conhecer melhor o gênero textual discursivo escolhido como mote desse trabalho, apresentaremos no próximo subtópico o gênero textual conto, seus elementos constitutivos e as características do conto fantástico e do conto maravilhoso a fim de diferenciá-los, pois são gêneros que podem confundir inclusive o docente.

2.2.2 Gênero textual conto

Ao analisar a origem da palavra conto, descobrimos que é um vocábulo de origem latina (*computus*) que significa computa, conta. Acreditamos, portanto, que o conto é um gênero que se destaca ao longo da história, pois, desde as sociedades primitivas, as pessoas se reuniam para narrar fatos, contar casos, criar causos e essa tradição foi passando de geração para geração por séculos. Mas, o que é conto? Fiorussi (2003 *apud* SILVA E FERNANDES, 2017, p. 50) afirma que conto

é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado (FIORUSSI, 2003, p. 103).

Para Toolan (1988 *apud* REIS, 2014, p. 38), as narrativas “estão em todos os lugares e executam incontáveis funções nas interações humanas”, ou seja, tudo o que as pessoas fazem podem ser vistos, contados e recontados para outras como uma narrativa com começo, meio e fim. Alguns elementos constituintes da narrativa começam a surgir: quem está contando a história é o narrador; as pessoas envolvidas na história são os personagens; a situação que está sendo contada aconteceu em um determinado lugar (espaço) e em algum tempo. Reis (2014, p. 38) afirma ainda que “através das narrativas, aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia”.

De acordo com os estudos de Bellin (2011 *apud* AGUIAR 2016, p. 110), o gênero conto “estabeleceu-se na literatura escrita a partir do início do século XIX. Até então, a palavra *tale*, que significa conto em inglês, aludia às narrativas breves de fantasia e elementos do maravilhoso, mas de tradição predominantemente oral”. Esse gênero textual apresenta características que são contempladas em todos os gêneros textuais que têm o predomínio da tipologia narrativa, tais como: romance, novela, conto, crônica e fábula.

Com o passar do tempo, os grupos sociais foram mudando e foi-se perdendo o hábito da contação de histórias que passaram a ser transcritas e o contista/escritor passa a ter uma maior preocupação acerca da construção da narrativa para que tenha um fim criativo. Para Alfredo Bosi (1995 *apud* SILVA E FERNANDES, 2017, p. 50), “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação”, isto é, quem conta o conto é visto como um ser único, pois concretiza uma oportunidade inventiva com olhares minuciosos para o que está sendo contado.

Batella (1990, *apud* SILVA E FERNANDES, 2017, p. 50) aponta que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. O gênero conto é uma sequência de fatos e acontecimentos e estes são relatados com um número de personagens limitados

Gotlib (2006 *apud* SILVA, 2016, p. 40) apresenta uma característica que é fundamental para a construção de um conto: “a economia dos meios narrativos”. A autora explica ainda no mesmo parágrafo que “trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido”. Refletindo sobre o máximo de efeitos, Silva e Fernandes (2017, p. 50) afirmam que o gênero textual conto

“tem por função entreter e divertir”, e por ser uma narrativa de pouca extensão em comparação ao romance ou à novela, as autoras sugerem que o conto seja uma opção de leitura para os discentes, pois é um gênero que corrobora para as futuras produções textuais.

Quando se pensa na importância e na necessidade de ter a literatura presente na escola e refletir sobre as práticas docentes para que ela seja efetiva e significativa, nos leva a considerar o pensamento de Candido (2004), o qual diz que

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso (CANDIDO, 2004, p. 176).

A literatura precisa manter um lugar especial nas instituições de ensino porque, de acordo com Cosson (2021, p. 17), ela possui “uma função maior de tornar um mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. O autor afirma ainda que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” (p.17) o que permite ao autor-contador-leitor recontar o conto de formas diversas, inclusive fazendo uso do digital. Todorov (2010, p. 76), em sua obra *A Literatura em Perigo*, faz um questionamento bastante pertinente: o que pode a literatura? O próprio autor responde: “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar mais próximos dos seres humanos que nos cercam, no fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

Cosson (2021, p. 17) relata que

na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2021, p. 17)

Em consonância ao que foi relatado por Cosson, Reis (2014, p. 56) afirma que a literatura “é espaço privilegiado para o surgimento do sujeito e daquilo que o constitui, porque se faz da palavra e se expressa plenamente pelo estado de virtualidade, de poder vir-a-ser”. Por também acreditarmos que a literatura é esse lugar

tão especial, escolhemos o campo de atuação artístico-literário para nossa pesquisa, visto que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 138), esse campo de atuação trata de “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária” e sabemos que essas manifestações são primordiais para a construção do indivíduo, porém, o documento normativo não especifica que gênero deve ser trabalhado especificamente em que sala. O que se percebe é uma visão macro do que pode ser colocado em prática na sala de aula. A habilidade EF67LP28, que consta no documento normativo no campo de atuação artístico-literário, aponta que os jovens do 7º ano do ensino fundamental devem

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, **contos populares, contos de terror**, lendas brasileiras, indígenas e africanas, **narrativas de aventuras, narrativas de enigma**, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 169, grifos do autor).

Como visto, são sugeridas as leituras e as compreensões de contos populares, de terror, de aventuras e de enigma, mas não aparece a nomenclatura **conto maravilhoso** nem **conto fantástico** em nenhuma habilidade apresentada na Base Nacional Comum Curricular. O que encontramos de mais parecido foi na habilidade EF69LP53 que aponta os **contos de encantamento**, como apresentado na seção 2.1.3.

Falando-se em narrativas, Toolan (1988 *apud* REIS, 2014, p. 38) aponta que é preciso observar algumas características típicas quando se fala em narrativas. São elas:

- 1) Uma fabricação ou um construto artificial, que não é muito aparente em conversações espontâneas: a narrativa é trabalhada; existe uma sequência, ênfase e um ritmo que normalmente são planejados;
- 2) Um grau de pré-fabricação, isto é, as narrativas parecem sempre nos apresentar algo que já ouvimos ou vimos anteriormente; um aspecto de ‘já-ouvi-isto-antes’;
- 3) As narrativas parecem percorrer uma trajetória com um começo, meio e fim;
- 4) As narrativas precisam ter quem conte a história, um contador;
- 5) As narrativas exploram um aspecto da linguagem chamado de deslocamento, isto é, a habilidade dos seres humanos em utilizar a linguagem para se referir a eventos ou coisas que estão em outro tempo e lugar (TOOLAN *apud* REIS, 2014, p. 38).

O conto faz parte de uma formação literária que envolve habilidades referentes ao conhecimento de gêneros da esfera literária de tipologia narrativa compreendendo seus elementos constitutivos (espaço, tempo, personagens, enredo, narrador) que foram apresentados de maneira expositiva em sala de aula remota em 2020 e em 2021 através do acróstico²⁵ **PENTE** que representa, respectivamente: **P**ersonagem (ser que participa dos fatos), **E**spaço (lugar onde acontecem o fatos), **N**arrador (quem conta os fatos – elemento fundamental à narrativa), **T**empo (o momento em que acontecem os fatos), **E**nredo (a história narrada compreendendo as sequências dos fatos).

Sobre o elemento constitutivo personagem, cabe-nos discutir a respeito do conceito de pessoa. Personificar algo ou alguém está relacionado ao que nós entendemos por pessoa que, na verdade, é uma construção social. Brandão e Oliveira (2019, p. 22) apontam que nas sociedades primitivas, “não existe a noção de pessoa como a entendemos hoje”. Nós desempenhamos papéis que nos foram herdados a cada geração, ocupamos lugares sociais diferentes de nossos antepassados. Esses papéis, essas características que entendemos ser de pessoas são os elementos que utilizamos quando criamos os personagens. Eles riem, choram, sofrem, brincam, trabalham, sentem calor, sentem frio. Propp (2006 *apud* REIS, 2014, p. 48) afirma que “os personagens do conto de magia, por mais diferentes que sejam, realizam frequentemente as mesmas ações”, isto é, compreender o que um personagem faz é o que realmente importa. Brandão e Oliveira (2019, p. 27-28) dialogam a respeito da definição de um personagem como um ser de ficção. Eles falam que, quando imaginamos um ser,

pensamos em algo que possua, por exemplo, certa *unidade* (uma constelação dificilmente será classificação com um ser), certa *constância* (um gás em contínua expansão poderia ser considerado um ser?) e determinada *possibilidade de atuação* (não costumamos achar que uma mesa é um ser, exceto se atribuímos a ela características de outros seres que conhecemos – a capacidade de pensar ou de falar, por exemplo) (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2019, p. 27-28. *Grifos dos autores*).

Por serem textos curtos, os contos apresentam um número pequeno de personagens que podem aparecer em oposição apresentando os sentimentos de

²⁵ Composição escrita feita a partir das letras iniciais de palavras que são lidos em sentido vertical.

amor e ódio, confiança e traição, generosidade e egoísmo, por exemplo, tendo, no final da narrativa (desfecho) as gratificações dadas aos personagens ditos do bem e as punições aos do mal. É preciso levar os estudantes a refletirem sobre a função de cada personagem que eles querem trazer para dentro das narrativas maravilhosas.

Todavia, os personagens construídos precisam estar em algum lugar. É preciso produzir um espaço para o ser. De acordo com Brandão e Oliveira (2019, p. 67), o espaço é “esse conjunto de indicações – concretas ou abstratas – que constitui um sistema variável de relações”. Quando se cria um personagem ficcional, este pode ser situado em um espaço geográfico (físico), histórico (temporal), social (relacionado a outros personagens), psicológico (características existenciais), de linguagem (relacionado a como o personagem é expresso e se expressa), assim por diante. O personagem existe dentro da narrativa porque ocupa um espaço naquela história.

Os atores da construção em 2020 demonstram o interesse muito grande por reinos medievais, em sua maioria (v. Anexos A e B), trazendo em suas construções elementos inverossímeis como bruxas, fadas e magos. No conto maravilhoso 01 (v. Anexo A), o protagonista André vive em um reino chamado Reino do Conhecimento, onde todos adoram aprender; entretanto, ele não estava com esse intuito, apesar de ser muito inteligente, e foi deixando o conhecimento para lá, até que os pais o obrigam a ir para a biblioteca do reino. Ao chegar nesse espaço tão especial, descobriu que os livros se moviam sozinhos como pássaros, mas sem saber qual livro procurar para estudar e, com um simples assobio da bibliotecária, os livros que ele precisava se organizaram para ele poder estudar. É uma narrativa interessante, porém com aspectos da narrativa maravilhosa, como aponta o conto 02 (v. Anexo B) que apresenta um problema de continuidade do enredo em relação ao que foi solicitado trazendo, também, característica do conto maravilhoso.

O terceiro elemento apresentado no acróstico é o essencial. Sem ele, a história não seria contada, pois ele define como os elementos estruturais (ações dos personagens, tempo e espaço) se articulam. O narrador pode ser um dos personagens, como apenas uma pessoa que está observando tudo o que está acontecendo para nos contar. Por favor, não confunda narrador com fofoqueiro. É interessante observar o poder do narrador. De acordo com Ginzburg (2012, p. 209), “a confiabilidade do narrador, nos termos tradicionais, não consiste em um valor em si mesmo. Pelo contrário, é no caráter antagônico da narração, pelo fato de haver instabilidade, vertigem, que a narração ganha seu interesse.” Tem a ver também com

o que o leitor traz de bagagem quando realiza a leitura de um texto narrativo. É possível que, se o leitor não tenha a devida atenção ao ler respeitando as pontuações e tentando compreender a entonação do narrador naquela determinada situação comunicativa apresentada no enredo, “estremeça” a relação leitor-narrador como dito anteriormente.

Atrelado ao narrador, o tempo também é considerado “fundamental para situar e identificar aquilo que se narra (toda narrativa cria tempos ficcionais)” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2019, p. 53). O tempo ficcional pode ocorrer nos primórdios da história, no presente ou em um futuro bem distante. O interessante no conto maravilhoso é que, normalmente, os estudantes que participaram da construção inicial desse gênero tendem a trazer histórias que acontecem em um tempo medieval e quando fazem uso dos verbos, estes aparecem conjugados em algum tempo passado, mas que precisa ser revisto, pois percebemos que muitos não conseguem distinguir a diferença do pretérito perfeito para o imperfeito do modo indicativo, por exemplo. No anexo B, os jovens autores iniciam o texto fazendo uso do pretérito imperfeito do indicativo em “**Existiam** magos, bruxos, vikings e reinos. Todos **viviam** em paz e harmonia” (grifos do autor). Na sequência traz o uso do pretérito perfeito do indicativo: “Até que um dia, um dos magos do reino se **revoltou** [...]” (grifo do autor) e nos deixa confusos em relação ao tempo verbal da ação dos personagens. Essa revisão é uma sugestão colocada em nossa proposta didática.

O enredo é o responsável por prender a atenção do leitor/ouvinte através da sequência de acontecimentos que constituem a ação pelo princípio de causa e efeito. Na narrativa, ele pode ser linear (os fatos são narrados de forma cronológica) ou não linear a ordem cronológica não é respeitada. De maneira geral, há três pontos-chave em um enredo: um acontecimento inicial, um ponto de mudança na história e a resolução dos conflitos da narrativa²⁶.

Conhecendo os elementos que estão presentes no gênero textual conto, na próxima seção, serão apresentados os conceitos e as características do conto maravilhoso e do conto fantástico para mostrar a distinção entre eles, focando no gênero escolhido para esta pesquisa: o conto maravilhoso.

²⁶ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/construcao-enredo.htm>. Acesso em: 07 jan. 2023.

2.2.3 Conto Fantástico X Conto Maravilhoso

Conhecer as características de um gênero textual é de extrema importância para que possamos identificá-lo como tal. No campo artístico-literário presente na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 171), espera-se que o estudante do 7º ano do ensino fundamental seja capaz de

criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BRASIL, 2017, p. 171).

Percebemos que o documento trata de outros tipos de conto, entretanto foca nas características e elementos que compõem a narrativa. Durante o processo de construção deste estudo, por vezes, houve trocas no entendimento entre os gêneros textuais conto fantástico e conto maravilhoso do próprio docente interferindo, portanto, na produção textual dos alunos, daí a importância de um estudo mais aprofundado para que a informação chegue ao aluno de uma forma clara e objetiva.

No 2º bimestre de 2020, não houve tempo hábil para mostrar a diferença entre os gêneros citados anteriormente, pois, com a pandemia, tivemos de refazer todo o planejamento anual para que pudéssemos concluir os conteúdos previstos para aquele ano letivo. Foi trabalhado, todavia, apenas o conto fantástico (já que era o gênero textual proposto pelo livro didático adotado pela instituição de ensino) e os alunos daquele período fizeram toda a construção baseado nesse gênero, contudo, notamos que muitos daqueles textos construídos apenas produção inicial, prevista na sequência didática descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentavam características do gênero textual conto maravilhoso, como observado nos contos 01 e 02 elaborados em 2020 pelos estudantes do 7º ano presentes no anexos A e B (v. Anexos A e B). Esses foram escolhidos por apresentarem bem os elementos constitutivos do gênero textual conto, porém com características do conto maravilhoso e não o fantástico como foi proposto na ocasião, chamando a nossa atenção para uma reorganização para o ano seguinte (2021). Perceba que, no conto 01, os elementos inverossímeis apresentados referentes ao personagem principal André

surgem em um reino que tinha uma biblioteca mágica onde os livros se moviam sozinhos como pássaros, enquanto, no conto 02, o enredo se passa também em um reino, mas traz um antagonista que é um mago. Algo que nos deixou intrigado foi o fato de os alunos do conto 02 iniciarem a sua história com a expressão “Era uma vez”. Percebemos, então, que o conceito do conto fantástico não ficou claro para os jovens e, infelizmente, não houve tempo para uma reescrita, para uma readequação acerca do conteúdo programático previsto para àquele ano tão atípico e cheio de obstáculos para todos nós. Algo interessante a notar é que eles se “perdem” um pouco no meio do enredo, entretanto, apresentam um início e fim interessantes. Daí se ter um momento, como o curso a ser oferecido, para analisar e aprimorar esses detalhes.

Para Todorov (2017, p. 83), “nem toda ficção, nem todo sentido literal está ligado ao fantástico; mas todo fantástico está ligado à ficção e ao sentido literal. Estas são, pois, condições necessárias para a existência do fantástico”, isto é, o gênero conto fantástico pode ser construído a partir da criatividade de quem o produz, mesclando o imaginário, o mágico, o fantasioso com elementos verossímeis, ou seja, elementos que fazem parte da realidade dos interlocutores e, em algum momento, surge algo que confunde o leitor levando-o a ter dúvidas se aquilo é real ou não. Marinello (2009, p. 2) aponta que o conto fantástico “propicia a ampliação do repertório textual dos alunos como leitores e um significativo progresso na leitura e escrita”.

Ao consultar o Dicio (Dicionário Online de Português), verificou-se que o termo fantástico designa tudo que tem existência somente na imaginação, na fantasia. De acordo com Todorov (2017, p. 30-31), o fantástico “é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Por sua vez, o elemento linguístico real apresenta a existência de tudo que é verdadeiro, não inventado, não criado. Logo, o conto fantástico é um gênero textual do tipo narrativo de cunho literário e que associa o real com o fantástico, a realidade com a ficção. Também assume o sentido de ordenar a narrativa em unidades. No livro didático adotado pela instituição privada que faz parte da pesquisa, o conto fantástico apresentado aos jovens é intitulado “O trem da meia-noite” de autoria de L. F. Riesemberg²⁷

²⁷ Luiz Fernando Ehlke Riesemberg nasceu em 06 de Outubro de 1980 em São Mateus do Sul, Paraná. No Ensino Médio, se encantou com as aulas de literatura brasileira e foi graças à forma como os livros combateram sua solidão que nasceu a vontade de se tornar escritor. O Fantástico para L.F. Riesemberg, como assina seus contos, não é o tradicional, com histórias povoadas por criaturas folclóricas. Para o autor, Fantástico é tudo o que causa perplexidade, encanto e assombro,

Figura 4 - O trem da meia-noite

O trem da meia-noite

Dava para ouvir quando ele passava, sempre por volta da meia-noite. Quando criança, Richard ficava acordado em sua cama até ouvir o apito e imaginava como era o trem, para onde iria, que carga levava e quem estaria a bordo. Durante o dia, ele ia brincar perto dos trilhos, mas nunca viu a locomotiva. O único horário em que ela passava era tarde demais para se estar por lá.

“Um dia quero ficar ao lado da linha para vê-lo soltando fumaça”, pensava. Mas acabava nunca indo. Apenas ouvia aquele **silvo**¹ agudo, ao longe, na hora de dormir. Assim foi durante anos, até que o trem parou de apitar. Foi de repente, numa noite qualquer. O relógio marcou meia-noite, depois uma da manhã, duas e nada. Ele simplesmente não passou pela cidade, e isso se deu nas noites seguintes e, então, nunca mais.

Richard lamentou ter perdido a chance de ver o trem que sempre tivera papel importante em sua imaginação. Mas aos poucos ele foi se esquecendo que um dia tinha ouvido os apitos. O menino cresceu, começou a trabalhar, casou, teve filhos, eles cresceram, lhe deram netos, enviuvou...

Na velhice, Richard passou a escutar cada vez menos. Tinha sempre que perguntar duas ou três vezes antes de responder a uma pergunta, o que irritava os menos pacientes. Sentia-se um velho triste e sem utilidade, cujas antigas histórias não interessavam a mais ninguém.

Foi numa noite de **nostalgia**² que, pouco antes de adormecer, ele o ouviu. Começou baixinho, muito distante, e então foi crescendo. O trem estava passando por lá outra vez.

“Não é possível”, pensou.

Depois de setenta anos, a locomotiva estava novamente nos trilhos. O som ia ficando cada vez mais forte, e ele não quis mais esperar. Levantou da cama, calçou os chinelos e saiu de casa, depois caminhou até a linha de trem. Não havia ninguém na rua para **estranhar**³ um senhor da sua idade andando de pijamas. O apito ia ficando cada vez mais forte à medida que Richard se aproximava da linha de ferro, até que eles se encontraram. Pela primeira vez Richard viu aquele enorme dragão de ferro vindo em sua direção, cantarolando e soltando fumaça pela chaminé.

O trem foi diminuindo a velocidade e parou exatamente onde Richard esperava.

— Viemos especialmente para buscá-lo, Richard — disse o maquinista.

Convertido novamente em um menino, ele subiu os degraus da locomotiva.

— Eu posso puxar a corda que faz apitar? — perguntou o garoto.

Apesar de a ferrovia estar desativada há décadas, todos os moradores da cidade juravam que, na noite em que o velho Richard se foi, ouviram um animado apito de trem chegar aos seus ouvidos.

L. F. Riesenbergl. Disponível em: <http://www.riesenberg.com/>. Acesso em: 06/11/2017.

Fonte: AFONSO; SÁ, 2019, p. 86-87.

Na narrativa de L. F. Riesenbergl, O trem da meia-noite, conta a trajetória de vida de Richard mostrando, de maneira sucinta, fases da vida dele. O que chama a atenção é que, na infância, ele queria muito ter a oportunidade de ver o trem, mas ele só aparecia a meia-noite. Quando vai crescendo, deixa de ouvir o apito daquele que chamou de “dragão de ferro”. O sobrenatural só aparece no final conectando o sonho de infância da personagem ao seu último desejo. Nesse conto fantástico, a fantasia é o elemento que minimiza a carga de efeito da morte do velho Richard no desfecho da história. Em 2020, todos os trinta e cinco contos elaborados apresentavam características do conto maravilhoso (magia, portais mágicos, animais falantes). A

independentemente se é a aparição de um fantasma ou o bater das asas de uma borboleta. O escritor procura seguir a sugestão do mestre Ray Bradbury, quando este diz que as pessoas precisam constantemente renovar sua capacidade de assombro. Disponível em: <https://www.riesenberg.com/2021/05/biografia-do-autor.html>. Acesso em 26 dez. 2022.

narrativa para ser fantástica deve apresentar a ruptura de uma realidade já estabelecida em um mundo considerado real com a presença de algo inexplicável que vai possibilitando a construção de sentido a partir das crenças, das vivências do leitor, como mostrado há pouco com o texto que introduz o capítulo do livro didático sobre o gênero textual conto fantástico.

A narração é uma das tipologias textuais mais antigas do mundo. Ela tem como objetivo contar história por meio de uma sequência de acontecimentos. De acordo com Reis (2014, p. 39), narrar é “uma manifestação que acompanha o homem desde suas origens: as gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações; os textos bíblicos, as sagas, os contos, os mitos, que atravessam gerações e gerações, são narrativas”.

A autora afirma ainda que narrar é

[...] uma atividade posterior à existência de uma realidade que se apresenta como passada (mesmo sendo invenção), e, ao mesmo tempo, essa atividade tem o potencial de fazer surgir um universo, o universo contado, que predomina sobre a realidade da vida. Uma vez que é uma invenção, para fazer crer no verdadeiro, no autêntico, na realidade de uma atividade, cujo aspecto ficcional é primordial, é preciso que se construa um universo de representações das ações humanas baseado em crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e à verdade (REIS, 2014, p.40).

Por esse motivo, os jovens autores precisam pensar e definir qual será o melhor narrador para sua história, pois é ele que começa a fazer com que o leitor construa aquele universo que está sendo contado. Abreu (2020, p. 58) considera que “a percepção que temos do mundo depende do senso de uma cultura e de um momento histórico. Essa percepção é construída por narrativas que abastecem nossa memória, desde pequenos até a idade adulta”, isto é, o conhecimento de mundo do leitor implicará na interpretação da narrativa lida. Segundo Aguiar (2016, p. 109), para discutir

aspectos da dimensão social em relação ao gênero discursivo conto fantástico, é necessário que levemos em consideração que os temas do fantástico podem ser vistos de diversos horizontes apreciativos de acordo com a cultura e a época da sociedade na qual a obra é veiculada (AGUIAR, 2016, p. 109).

O autor pode ter imaginado uma situação em relação às atitudes dos personagens, ao local que acontece o enredo, o clímax daquela narrativa levando a um determinado desfecho, porém o leitor irá construir o cenário e os personagens a

partir do que ele já conhece, ou viu, ou vivenciou e, possivelmente, ter percepções diferentes das que o escritor/contista estava querendo passar. No caso do conto de L. F. Riesenberberg apresentado anteriormente, alguns estudantes não conseguiram, durante a aula remota em 2020 e em 2021, relacionar o momento da partida final (a morte) do velho Richard com o encontro dele como criança novamente junto ao trem. Por isso acreditamos que é um gênero textual propício para ser vivenciado no 9º ano do ensino fundamental por serem alunos mais maduros a perceberem os detalhes que esse gênero pede.

Já os contos maravilhosos apresentam enredos que se desenvolvem dentro da magia, personagens que fazem parte do nosso imaginário desde muito pequenos como: reis, rainhas, dragões, princesas, príncipes, fadas, bruxas, animais falantes, anões, gigantes, objetos mágicos, pessoas que se transformam em animais ou em objetos (como os personagens de A Bela e a Fera), tempo e espaço fora do que temos como realidade. O termo maravilhoso vem do latim *mirabilis* que significa extraordinário, espantoso, maravilhoso. Há uma obra intitulada Dicionário de termos literários a qual o autor, Massaud Moisés, apresenta a ideia de **maravilhoso** associada à intervenção dos deuses, à magia, ao sobrenatural, como aponta o site Literatura é bom pra vista²⁸.

Em seu trabalho datado de 1928, *Morfologia do Conto Maravilhoso*, Propp (1984) foi o primeiro estudioso que apresentou a noção e a designação do termo *morfologia* de um conto. Para o autor, a palavra morfologia “significa o estudo das formas” (PROPP, 1984, p. 11). Em botânica, por exemplo, essa nomenclatura está relacionada ao estudo das partes constituintes de uma planta e das relações entre essas partes e o todo. Os contos maravilhosos possuem uma construção peculiar. As ações podem ser iguais para personagens diferentes, isto é, podemos ter em uma narrativa personagens que possuam poderes mágicos, mas que, funcionem diferentemente para cada um deles. Para Reis (2014, p. 83), um conto “pode ser analisado observando-se as funções ou esferas de ação e os papéis, isto é, os elementos constantes que formam as partes constituintes básicas do conto realizadas pelos atores ou personagens (actantes)”.

Durante as aulas remotas em 2021, que foi o ano que incorporamos ao plano de aulas o conto maravilhoso, foram apresentadas algumas imagens em slides (caso

²⁸ Disponível em: <https://literaturaebompravista.wordpress.com/2020/06/14/de-onde-vem-o-termo-maravilhoso/>. Acesso em 27 dez. 2022.

não haja equipamentos para projetar como mostra a figura 5, pode-se imprimir ou desenhar e mostrar aos alunos em sala de aula) e questionamos se os jovens conheciam aqueles personagens.

Figura 5 - Projeção de personagens de contos maravilhosos em slide



Fonte: Google Images.

Os estudantes foram expondo quem eram e começaram, naturalmente, a contar aquelas histórias. Percebiam que a oralidade já foi instigada a partir da linguagem imagética. Esse é o momento que os docentes precisam organizar as falas senão não haverá compreensão do que os jovens trazem de informações. O interessante é a participação deles querendo o momento de fala para complementar o que faltou na explanação do colega. É preciso que o docente instigue essa fala e leve-os a perceber os elementos constitutivos daquelas narrativas que eles próprios trazem de conhecimento por alguém já ter contado quando eram crianças ou até mesmo por terem assistido ou lido um livro acerca daquela narrativa. Ao ter conhecimento dos elementos constitutivos do gênero conto maravilhoso, os sujeitos envolvidos começam a interagir de uma forma mais direcionada, para poderem produzir suas próprias narrativas maravilhosas. Antunes (2017, p. 118) considera que “nenhum texto parte de um ponto zero. Todo texto está preso a textos anteriores”.

Koch e Elias (2018, p. 101) comentam que os gêneros quando tratados como práticas sociocomunicativas, “são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas vezes, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. Marcuschi

(2010b, p. 19) reforça que os gêneros são frutos de trabalho coletivo e colaboram para organização e estabilidade das atividades comunicativas do dia a dia.

Pensando na possibilidade de novos gêneros, a BNCC (2017, p. 70) busca “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” Para tal, buscamos formas diferentes de os contos maravilhosos serem (re)produzidos. No próximo subtópico, será explorado o conceito de multimodalidade e como colocar em prática em nosso objeto de estudo.

2.2.4 Multimodalidade e multiletramentos

Vivemos tempos digitais. A interação e a comunicação entre as pessoas têm mudado rapidamente devido à inserção das tecnologias digitais no dia a dia delas. Os textos vêm se tornando cada vez mais dinâmicos, associando imagens estáticas e em movimento, sons e levando o leitor a construir novos significados. Coscarelli e Kersch (2016, p. 7) afirmam que “a leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão”. Para que isso seja possível, é preciso que o texto ultrapasse os limites do impresso e chegue até o seu leitor de diversas formas através da multimodalidade. É importante ressaltar que, nesses novos tempos, o (novo) professor saiba fazer essas leituras e trabalhe essas estratégias com os seus discentes desenvolvendo-as a partir do conhecimento prévio deles, até porque, com a evolução da tecnologia, os gêneros textuais surgem com novas modulações e em novos suportes para auxiliar nas múltiplas situações comunicativas como apresentado na habilidade EF69LP46 da BNCC (2017, p. 157) mostrando que o educando deve

participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 157).

A BNCC apresenta em alguns momentos a importância de o aluno ser a “peça” principal na construção do conhecimento aliado às novas tecnologias. O documento afirma que os jovens “têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 61). É importante observar que a instituição escolar e o professor assumam também esse protagonismo e a sistematização quanto ao uso das “novas formas de interação multimidiática e multimodal”.

Tem sido bastante discutido o conceito de multimodalidade; entretanto, se pararmos para pensar, desde o início da existência humana a comunicação já utilizava conjuntamente vários modos semióticos no processo de produção de significados. A comunicação era realizada a partir de sons, imagens (arte rupestre), gestos. Kress (2010 *apud* SILVA; QUEIROZ, 2021, p. 15) apresenta a multimodalidade como sendo o estado natural da comunicação humana, pois “quando agimos no mundo social, sempre o fazemos por meio da linguagem, conjugando dois ou mais modos semióticos”.

A maioria dos textos apresentam uma interação entre os elementos deles: palavras, imagens, sons, entre outros. Dionisio (2011, p. 139) afirma que,

se as ações sociais são fenômenos multimodais, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gesto, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc (DIONISIO, 2011, p. 139).

Segundo Kress (2001 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 26), a multimodalidade é

o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (‘dizer o mesmo de maneiras diferentes’), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente [...] (*ibid.*, p. 20).

Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) dialogam que o texto multimodal (também chamado de multissemiótico) “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Em consonância ao que dizem Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro (2016, p. 115) explana que o texto multimodal

não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose (RIBEIRO, 2016, p. 115).

Com esse olhar, o texto multimodal é aquele que ultrapassa o sentido do que está apenas escrito no texto. O leitor contemporâneo seria requisitado a lidar com a escrita desses novos modos. Para Chartier (2002 *apud* RIBEIRO, 2021, p. 24), o leitor de hoje abandona “todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o ‘livro unitário’ e está alheio à maternidade do códex”. Coscarelli e Kersch (2016, p. 7) afirmam que “os tempos são digitais” e que o leitor precisa conhecer bem as ferramentas que utilizará para realizar buscas satisfatórias de informações, além de navegar pelos ambientes digitais processando, analisando e validando o que julgar ser importante, ou seja, é preciso ter competência para fazer uso de ferramentas digitais como também para produzir materiais a partir delas.

Perrenoud (1999, p. 24 *apud* PAIVA, 2016, p.46-47) afirma que a competência é “a orquestra um conjunto de esquemas”. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com certa complexidade envolve diversos esquemas”. Sendo assim, para produzir um conto fantástico, é necessário ter competência para fazê-lo através de um conjunto de habilidades.

Nessa perspectiva, Rojo (2012) chama a atenção para o leitor de textos multimodais. Para a autora, esse leitor precisa ser mais dinâmico ao ponto de perceber a função que cada elemento assume no interior do texto e produzir sentidos a partir da organização daquele texto, já que a multimodalidade surge. A autora afirma ainda que, a multimodalidade dos textos contemporâneos exige multiletramentos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19) e ela ainda afirma que, em relação às novas apresentações dos textos na sala de aula, é bom enfatizar que o conceito de multiletramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a

multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Essa prática traz a reflexão de que há, na sala de aula, uma multiplicidade de culturas e que podemos capacitar nossos estudantes a serem multiletrados, como também os professores podem colaborar para esse fim, visto que os textos multimodais circulam em diversos meios os quais todos nós temos acesso, seja pelo celular, pelo computador, pela rede social. Faz-se importante investigar o porquê da utilização das tecnologias em sala de aula. Sabemos que em alguns estados brasileiros, o uso de aparelho celular em sala de aula é proibido por lei, com a exceção do uso pedagógico, como é o caso de Pernambuco²⁹. Rojo (2012, p. 27) comenta que “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia”. O celular apresenta excelente recursos que devem ser explorados didaticamente, cabe ao professor orientar seus alunos quanto ao uso do aparelho para este fim.

Cani e Coscarelli (2016, p. 22) consideram que

a escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa.

A pedagogia dos multiletramentos propõe uma nova maneira de interpretar o mundo através de experiências que transpassam pela cultura, pelas estruturas sociais e econômicas e pelos gêneros textuais. Em 1996, um colóquio do Grupo de Nova Londres³⁰ (doravante GNL), após uma semana de discussões, resultou em um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais”). De acordo com Rojo (2012, p. 12), o grupo afirmava “a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às TICS³¹” (grifo da

²⁹ Lei nº 17.837/2012: Proíbe o uso de aparelho celular e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas das escolas municipais e particulares, localizadas na cidade do Recife, exceto aqueles para uso pedagógico e dá outras providências.

³⁰ Grupo de pesquisadores dos letramentos que se reuniram em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA). (ROJO, 2012, p. 11)

³¹ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

autora). Para Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), trazer os multiletramentos para a sala de aula, consiste em duas perspectivas: “de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea”. No tocante à multiplicidade de culturas, Rojo (2012, p. 13) traz a observação de García Canclini (2008 [1989], p. 302-309) o qual afirma que, o que

hoje vemos à nossa volta, são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos [...], de diferentes campos [...], desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

A intenção da pedagogia dos multiletramentos era dar uma resposta, como relatam Hissa e Sousa (2020, p. 566), “às crescentes transformações de ordem tecnológica, cultural e linguística que estavam ligadas às mudanças profissionais, cívicas e pessoais, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”. Na época do manifesto, as escolas no Brasil estavam aprendendo a usar o computador ainda enquanto ferramenta física e não como instrumento didático. Atualmente já houve avanços, contudo, durante a pandemia em 2020, ficou notória a desigualdade entre os estudantes e os professores brasileiros em relação ao acesso à internet, ao uso de aparelhos eletrônicos (celulares, computadores, tablets), quando os tinham. Faz-se necessário que o Brasil acompanhe os avanços nas tecnologias e que as escolas ressignifiquem a sua prática pedagógica preparando os profissionais para o uso das ferramentas digitais e possam tornar uma aprendizagem mais significativa e valorosa para os estudantes.

Para poder colocar em prática um plano de aula que trabalhe os quatro eixos de integração da Língua Portuguesa atrelado à multimodalidade, é preciso elaborar um planejamento a partir da vivência em sala de aula virtual ou presencial. No próximo capítulo, serão dispostas a metodologia e proposta didática para que seja viável este estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

(Rubem Alves)

Diante do que já foi exposto da pesquisa até aqui, fez-se necessária uma metodologia que satisfizesse nossa expectativa. Dessa forma, o presente trabalho foi realizado por meio de uma sequência que alcançasse os objetivos específicos propostos no início: 1) analisar as contribuições trazidas na BNCC quanto aos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental; 2) apresentar aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental ferramentas multimodais para a construção textual escrita e oral a partir da leitura de contos maravilhosos; 3) discutir os conceitos e as características do gênero textual conto maravilhoso; 4) colocar em prática a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística fazendo uso da multimodalidade; 5) fazer com que os alunos reconheçam os elementos constitutivos do gênero textual escolhido e produzam seus próprios contos maravilhosos multimodais; 6) propor um curso, no contraturno, a ser realizado no segundo semestre que contribua para fortalecimento dos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa, previstos na BNCC, nos contos maravilhosos produzidos inicialmente por eles com a finalidade de ser construído como produtos finais um *e-book* e um *audiobook*.

Inicialmente, foi pensado em toda vivência que tivemos de nos adaptar tão rapidamente durante o período da pandemia do novo coronavírus em 2020 que foi proposto o tema a ser abordado nesta pesquisa, sendo assim, o processo metodológico teve início pelos estudos teóricos e dos procedimentos metodológicos possíveis de se trabalhar os quatro eixos de integração da Língua Portuguesa a partir do gênero textual conto maravilhoso começando pelo documentos oficiais: A Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais na parte concernente ao componente curricular de Língua Portuguesa e aos anos finais do Ensino Fundamental.

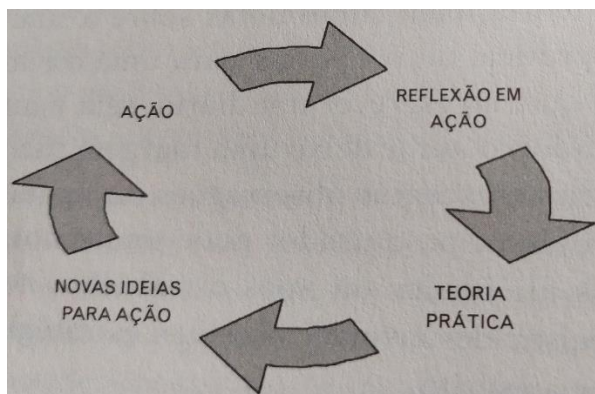
Escolhemos a proposta metodológica de natureza observacional tendo o caráter analítico-qualitativo visto que, de acordo com Paiva (2019, p. 13), a pesquisa

qualitativa acontece no mundo real e busca compreender e descrever fenômenos sociais a partir do seu interior, no nosso caso, a partir da sala de aula com alunos do 7º ano de uma instituição escolar particular da cidade do Recife com faixa etária entre 11 e 13 anos de idade. Para Thiollent (2011, p. 8), o termo metodologia “consiste na discussão dos métodos”, ou seja, “analisar características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização” (p. 31-32). Em consonância ao que foi dito por Paiva (2019), Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A autora ainda afirma que

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, grifos da autora).

Como bem explicitou Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa nos leva a uma direção além dos números (buscados pela pesquisa quantitativa) e que nos permite compreender o problema pelo olhar dos sujeitos. É uma pesquisa que é movida, inicialmente, por questionamentos que nos leva à exploração do tema abordado e, conseqüentemente, à uma reflexão. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), há uma relação entre a reflexão e a ação do professor, como mostrado na figura a seguir:

Figura 6 - Relação entre a reflexão e a ação do professor



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48

Com todo esse processo reflexivo, nos voltamos para uma interpretação mais coerente e coesa, podendo haver, durante o percurso, mudanças até nas perguntas exploratórias fazendo com que busquemos caminhos que melhorem a prática docente atingindo satisfatoriamente o aluno fazendo com que este alcance os objetivos traçados e construa seu conto maravilhoso fazendo uso da multimodalidade. Segundo Flick (2009, p. 24), “os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”, por isso, baseado na prática social e na interação interpessoal, para coleta e análise de dados, optamos pela pesquisa-ação para a realização desse escrito.

Essa escolha representa uma ressignificação nas relações entre professores e alunos na construção de um percurso de conhecimento que agregue ensino e aprendizagem em sala de aula e que, essa prática docente, transpasse o muro das escolas (no nosso caso, as telas dos equipamentos tecnológicos – computadores, celulares, *tablets*), visto que o professor também é sujeito participante na pesquisa.

Para Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20)

Sendo assim, fica claro o envolvimento do pesquisador (professor) e dos sujeitos da pesquisa (alunos) em busca de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem através da internet e de ferramentas digitais bem como a construção do conhecimento linguístico nas aulas de Língua Portuguesa com o intuito de ampliar a interação entre os sujeitos através das ferramentas digitais em um período tão difícil como foi a pandemia. Burns (2010 *apud* PAIVA, 2019, p. 73) corrobora ao dizer que o professor deve ser também pesquisador. A autora (2009, *apud* PAIVA 2019, p. 73) afirma ainda que a pesquisa-ação é

a combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aulas, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação se destaca, todavia, por construir conhecimentos a partir da ação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa adotando uma linguagem apropriada durante o processo de construção, até porque, esse tipo de pesquisa é, “por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtos diretos do conhecimento” (PAIVA, 2019, p. 73). Avaliar e descrever procedimentos apenas não são suficientes para esse tipo de pesquisa. É preciso transformar contextos e realizar melhorias. Thiollent (2011, p. 85) afirma ainda que, através desse tipo de pesquisa, os pesquisadores da área educacional “estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo”.

A pesquisa-ação foi escolhida para a nossa pesquisa por representar uma ressignificação nas relações de ensino e de aprendizagem fazendo com que o professor de Língua Portuguesa e os alunos do 7º ano do ensino fundamental construam um caminho particular de conhecimentos em sala de aula (virtual e/ou presencial) e para além dela, aprimorando, assim, a prática docente daquele professor, que também é sujeito participante na pesquisa. Esse envolvimento entre os sujeitos da pesquisa (docente e discentes) busca mudanças em relação à prática de ensino e de aprendizagem levando os alunos a construírem conhecimentos nas práticas de linguagem durante as aulas de língua portuguesa e sendo fortalecidos no curso sobre conto maravilhoso e os quatro eixos de integração da BNCC. As práticas interventivas que se pretende colocar em prática a partir desse estudo foram pensadas com o intuito de o jovem contista refletir sobre o processo de construção do gênero conto maravilhoso com possibilidades de produções multimodais através de plataformas digitais para desenvolver a interação e a atenção nas práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística. De acordo com Vandernotte (2006 *apud* AGUIAR, 2016, p. 96), a pesquisa-ação é,

ao mesmo tempo, uma postura, uma metodologia e um estado de espírito. Além das técnicas ou dos métodos utilizados, ela é uma pedagogia de inovação e de transformação social. É uma prática “conscientizante”, por meio da qual os atores questionam seu próprio processo de socialização, suas representações e constroem um quadro de experiência que lhes permitirá experimentar outro posicionamento, podendo conduzi-los a adquirir uma nova dimensão autor-ator (grifo do autor).

Aguiar (2016, p. 96) acredita que a pesquisa-ação seja um “caminho fecundo para que se possam problematizar questões relativas à leitura crítica dos discursos que circulam nas mais variadas situações de interação das quais os alunos podem fazer parte”, isto é, ao ouvir o que o estudante tem a dizer, é possível reconfigurar pontos durante o processo das atividades propostas, reconstruindo o fazer da pesquisa-ação junto a eles, fazendo com que haja ações de interação efetiva nas aulas de Língua Portuguesa durante o presente trabalho de pesquisa. Dessa forma, a nossa pesquisa-ação foi realizada com o desejo de mudança entre os sujeitos participantes do estudo (professor e alunos), no que tange à relação de ensino e de aprendizagem dos quatro eixos de integração da Língua Portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade) da BNCC a partir do gênero textual conto maravilhoso.

As etapas de desenvolvimento dessa pesquisa-ação contemplam: a) a explanação e a produção inicial de maneira colaborativa do conto maravilhoso com os estudantes do 7º ano com faixa etária entre 11 e 13 anos em aula remota gravada pela plataforma *Google Meet* durante o período da pandemia; b) a revisão do referencial teórico usado para a construção deste estudo através de leitura aprofundada elencando autores que trazem respaldo para os eixos de integração de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística), para o conceito de gênero textual, em especial, o conto maravilhoso e para a ideia de multimodalidade em sala de aula; c) o planejamento e o desenvolvimento da elaboração didática na instituição escolar privada durante as aulas nos momentos de leitura, de produção textual colaborativa, de análise linguística do gênero textual conto maravilhoso, além da reprodução oral dos textos elaborados pela plataforma *Google Meet* através das gravações realizadas pela instituição durante o período de aulas remotas por causa da pandemia do novo coronavírus; d) a análise e a avaliação preliminar observando a construção da coerência e coesão dos contos maravilhosos elaborados apenas em fase inicial, devido o pouco tempo didático fornecido na escola, bem como a utilização dos tempos verbais; e) elaboração de um curso a ser ofertado aos alunos no contraturno para aprimorar os eixos de integração verificados na produção inicial com a finalidade de gerar, como produtos finais, um *e-book* e um *audiobook*.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – CURSO SOBRE CONTO MARAVILHOSO COM BASE NOS 4 EIXOS DA BNCC

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

(Augusto Cury)

Após todo o processo de leituras teóricas, estudos de documentos oficiais, vivências pedagógicas inesperadas (virtuais) e análise dos contos maravilhosos construídos coletivamente pelos alunos com ferramentas digitais como produção inicial, chegamos à conclusão de que a proposta de intervenção deve ser materializada por meio da elaboração de um curso no turno da tarde para os estudantes do 7º ano do ensino fundamental da instituição privada para que eles aprimorem os eixos de leitura, de produção de texto, de oralidade e de análise linguística fazendo com que ressignifiquem a elaboração de contos maravilhosos na perspectiva multimodal e que servirá para toda e qualquer construção textual que possam vir a elaborar.

Quando optamos por uma proposta de oferecer um curso em um outro horário do habitual dos alunos na escola, foi por sentirmos a necessidade de aproveitar melhor o tempo didático para trabalharmos os eixos básicos para a construção de um gênero textual que requer tempo e atenção devido aos detalhes de suas características e que não foi possível de acontecer durante o planejamento do segundo bimestre de 2020 e de 2021. Pelo planejamento elaborado para aquela realidade remota, foram disponibilizadas apenas seis aulas com duração de 50 minutos cada (v. Apêndice B) para explorar e produzir o gênero textual na ferramenta *Google Docs* mediadas pela plataforma *Google Meet*, visto que o professor precisava dar conta de todos os outros conteúdos previstos e cobrados pelos seus superiores e pelos próprios pais; todavia, tem sido cada vez mais difícil realizar algum projeto significativo nas escolas, justamente por se ter que acompanhar o que o livro didático propõe, pelas demandas de eventos que há nas instituições resultando em um tempo didático-pedagógico insuficiente para explorar os gêneros textuais como se deve: explanação, exposição das características, discussão, escrita, análise, reescrita, produto final. Antunes (2003, p. 15) externa que “o ensino de língua não vai bem” e que “a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais,

relatórios, códigos, instruções, poemas[...]. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais” e foi nessa perspectiva que se pensou em um curso voltado para os alunos do 7º ano a fim de reverter essa situação tão real nas salas de aulas brasileiras.

Na instituição focada para este estudo, os alunos do 7º ano tiveram durante os anos de 2020 e 2021, as aulas em seus horários normais, como se estivessem na modalidade presencial (das 7h10 às 11h40), e eram oferecidas oficinas de redação e de geometria nas quartas-feiras no contraturno, das 13h30 às 17h10, tendo duas aulas com 50 minutos cada para as disciplinas citadas e com um intervalo de 20 minutos entre elas. Entretanto, em 2023, essas aulas de redação e de geometria serão incorporadas para o turno da manhã fazendo com que os estudantes do 7º ano tenham seis aulas diárias, sendo a última finalizada às 12h30. A sugestão é que o nosso curso aconteça justamente na quarta-feira só que, para que seja viável, as cinco turmas de 7º ano que funcionam pela manhã serão reunidas em um espaço chamado de anfiteatro que comporta 180 pessoas, mas a previsão é que se tenha, em média, cento e cinquenta alunos, visto que cada turma tem cerca de trinta alunos, para a realização da proposta de intervenção. O intuito é que, ao final do curso, seja emitida uma nota que substituirá a primeira do quarto bimestre. Com o apoio de cinco monitores que são estagiários do curso de Letras (um para cada turma) e das duas auxiliares de coordenação disponíveis para a série na instituição, os estudantes das cinco turmas estarão reunidos nesse espaço nos grupos formados na produção inicial do conto maravilhoso nessa tarde que terá um total de 12 encontros sendo realizados das 14h às 15h40 (duas aulas com 50 minutos cada). Sabe-se que, assim como acontece pela manhã, poderá haver ausências durante o curso no contraturno e para que a construção dessa nota não seja afetada, os estudantes poderão ter uma ausência de até 25%, ou seja, três encontros dos doze que serão ofertados no curso, entretanto, em cada encontro terá de haver a presença de pelo menos três integrantes dos cinco que comporão os grupos. Esse controle de participação será feito pelas auxiliares de coordenação por já ser uma prática dessas profissionais no dia a dia no turno da manhã. O anfiteatro da instituição disponibiliza mesas, cadeiras, computadores, caixas de som e microfone para que os discentes se reúnam nos grupos formados e participem ativamente do curso a ser oferecido e para que o docente possa ministrar o curso e chegar a todos pelos recursos sonoros. Caso a instituição não tenha um local disponível com tecnologia e espaço para acolher os

grupos de alunos, pode ser colocado em prática na própria sala de aula ou em um espaço maior que haja na instituição para realizar o curso e adequar as ferramentas à realidade da instituição podendo fazer uso de materiais digitais ou não.

A presente pesquisa não pretende ser apenas uma forma de desvelar asserções relacionadas aos eixos de integração de Língua Portuguesa presentes para a elaboração do gênero textual conto maravilhoso, mas sim ir além de uma proposta inovadora e multimodal como também impactar a prática docente e a construção discente. A pretensão nossa, ainda, é mostrar que podem existir outras possibilidades de melhorar nossas aulas de língua materna mostrando que temos caminhos com obstáculos, mas que podem ser desviados com criatividade, apoio e vontade. É preciso acompanhar a evolução das tecnologias e associá-las às nossas práticas docentes, mesmo porque, o nosso público, a cada ano que passa, é mais digital (apesar de precisarem ser orientados quanto ao uso de algumas ferramentas digitais mais específicas, tais como: *e-mail*, *Google Docs*, *Google Classroom*).

Para montagem dos procedimentos didáticos do curso a ser oferecido aos jovens contistas, optamos pela base teórica e metodológica da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino e a aprendizagem de língua na esfera escolar, a qual é endossada por Araújo (2013, p. 323) ao definir sequência didática como sendo “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), a sequência didática tem por finalidade fazer com que o aluno conheça e domine melhor o gênero textual, fazendo com que ele se torne apto a escrever ou, até mesmo, a falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicacional. Para os autores, as sequências didáticas servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 83) e apresentam a estrutura de base de uma sequência didática como mostrada a seguir:

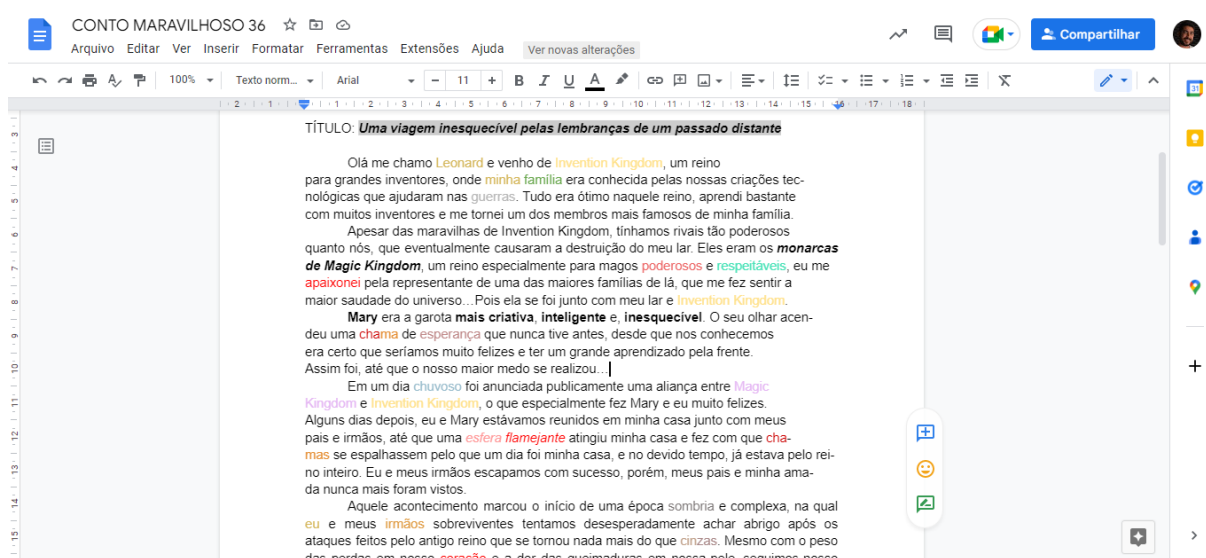
Figura 7 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

Baseados nesse esquema, em 2020 e em 2021, durante as aulas remotas pela manhã, utilizamos apenas a primeira e a segunda etapas da sequência didática: a apresentação da situação e a produção inicial. O gênero textual escolhido como mote dessa pesquisa, foi visto em 2021, no início do segundo bimestre, ou seja, final do mês de abril. Na aula 01, com uma reconfiguração do planejamento de aulas em relação a 2020 (mas ainda com aulas virtuais), foram mostradas aos estudantes, inicialmente, em slides, as imagens de personagens de contos maravilhosos que fizeram e fazem, até hoje, parte da nossa história, como vista na figura 5 desse estudo. Reforçando o que já foi dito, os estudantes começaram, já nesse momento, a pôr em prática o eixo oralidade ao reconhecer os personagens e começarem a contar espontaneamente o enredo, de forma sucinta, relacionado a cada personagem apresentado (Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Branca de Neve e os sete anões e A Bela e a Fera). Após isso, falamos sobre a ideia do projeto, ou seja, iniciamos a primeira etapa da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que foi a construção de contos maravilhosos em grupos com até 5 alunos (segunda etapa da sequência didática) fazendo uso do documento criado pela ferramenta *Google Docs* que foi compartilhado pelo professor para que este pudesse acompanhar simultaneamente a elaboração dos textos, como mostrado na imagem a seguir.

Figura 8 – Elaboração coletiva do conto maravilhoso no *Google Docs*



Fonte: O autor.

Mas, antes de realizar a produção inicial (esta da figura 8) proposta pela metodologia de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na aula 02,

foi perguntado aos alunos se eles conheciam a história da Chapeuzinho Vermelho. Todos disseram já ter ouvido essa narrativa contada por alguém quando eram crianças. O professor então pediu para que alguém contasse para a turma aquela história e uma estudante se prontificou. Para Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 42), “falar é tudo na vida social. Muitas das coisas que fazemos na vida social são feitas falando”, daí a importância de permitir durante a aula o momento de fala dos alunos, pois eles são seres sociais e trazem uma bagagem que pode ser muito enriquecedora no processo de ensino e de aprendizagem. São em momentos como esses que trabalhamos o conceito de civilidade que, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 45) é “a competência de os humanos viverem e conviverem socialmente”. Após a jovem contista revelar para a turma os acontecimentos gravados na memória afetiva sobre o conto de Chapeuzinho Vermelho, foi enviada aos estudantes uma ficha disponibilizada como atividade no *Google Classroom*³² com o conto maravilhoso da Chapeuzinho Vermelho (v. Apêndice C) para que os estudantes analisassem e, durante a leitura do texto, identificassem as características da narrativa, de forma oral, que foram mostradas através do acróstico **PENTE** (personagem, espaço, narrador, tempo e espaço) em apresentação de slides via *Google Meet* para que, em seguida, fosse apresentada a definição do gênero textual conto maravilhoso e as suas características. Ainda na aula 02, pediu-se aos alunos que procurassem, individualmente, no *Youtube* um vídeo apresentando a narrativa da Chapeuzinho Vermelho. Teixeira e Moura (2012, p. 60) afirmam que “elaborar material didático que recorra a vídeos em língua portuguesa é um caminho para a construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula”. Após pesquisa, os jovens perceberam que existem várias versões da mesma narrativa. Alguns elementos mudam na sequência dos acontecimentos. Um vídeo apresentava o caçador apenas no final da história, em um outro, o caçador aparecia no começo porque a Chapeuzinho havia se perdido na floresta e assim por diante. O que ficou foi a essência do conto, até porque, Reis (2014, p. 59) afirma que ele é “um dos gêneros mais antigos, fruto do imaginário coletivo, que quase sempre desconhece noções de limites”.

³² Também chamado de Google Sala de Aula, é uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos.

Na aula remota 03, foram retomados os elementos constitutivos do conto maravilhoso e solicitado aos alunos que eles se organizassem em grupos com, no máximo, cinco integrantes. Nesse momento, eles foram se comunicando via *Whatsapp* e já criaram os próprios grupos de trabalho nesta ferramenta para facilitar a comunicação, dando a devolutiva ao professor em relação a composição de cada equipe pelo *Google Meet*. Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151) afirmam que a multimodalidade

pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler *e-mails*, ouvir música e outras tantas coisas (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 151).

E como a maioria dos alunos não abriam as câmeras durante as aulas remotas e nem o microfone para interagir, imagina-se que eles, realmente, estavam realizando atividades outras no momento da aula. Aproveitava-se da multimodalidade apresentada há pouco e realizavam outras tantas coisas simultaneamente às aulas. Pensando em efetivar a interação/integração dos jovens estudantes às aulas remotas, foi montado um documento para a produção inicial dos contos maravilhosos pelos estudantes como será apresentado na próxima seção e, na sequência, serão mostrados módulos que irão compor o curso proposto aos alunos para produção final dos contos maravilhosos utilizando-se da multimodalidade tornando o aluno cada vez mais protagonista no processo de ensino e de aprendizagem das práticas de linguagem.

4.1 A PRODUÇÃO INICIAL

Refletindo a respeito das interações a partir das imagens e das leituras realizadas dos contos maravilhosos, foi pensado em trabalhar o eixo produção de texto colaborativamente na tentativa de potencializar a interação entre os alunos e para que eles produzissem seus próprios contos e, por que não, em outros gêneros, trabalhando assim a intertextualidade intergêneros que é conceituada por Marcuschi (2010b, p. 33) como sendo a construção de um gênero assumindo a função de outro, fazendo uso de ferramenta tecnológica pondo em prática a escrita colaborativa, visto que não era possível realizar tal atividade presencialmente por precisar manter o

distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Em nosso contexto, tomamos o gênero textual adotado para esse estudo (conto maravilhoso) na possibilidade de ele ser feito em outras modalidades: *e-book* e *audiobook*.

Com os grupos formados e informados, separamos por números e criamos um documento através da ferramenta *Google Docs* (ou apenas chamado *Documentos*) para que, na aula 04, os jovens escritores dessem início às suas produções maravilhosas. O passo a passo da elaboração desse documento será apresentado a seguir.

Primeiro, acessamos o *e-mail* do *Gmail*³³ ou o institucional (desde que a instituição adote a *Google* como forma de trabalho), fomos até o símbolo de um mosaico referente ao *Google Apps*³⁴ (figura 9) e, ao clicarmos, procuramos a opção *Documentos* (figura 10).

Figura 9 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 01



Fonte: O autor.

Figura 10 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 02



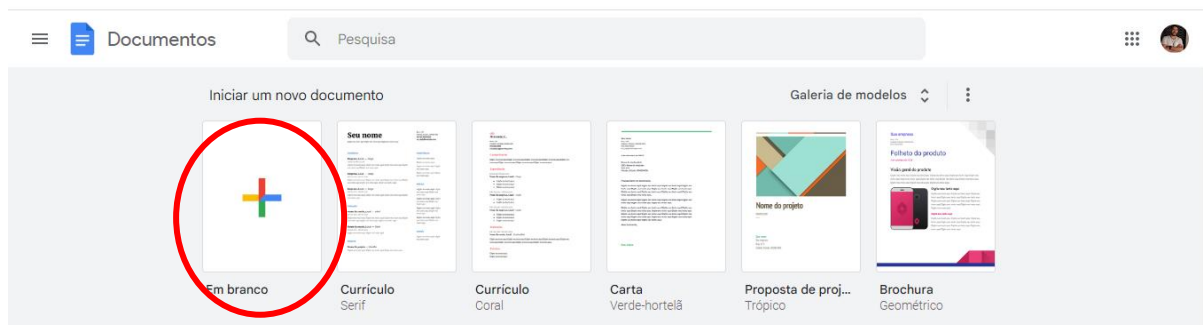
Fonte: O autor.

Ao clicarmos nessa opção, uma nova janela foi aberta e selecionamos o ícone para abrir um novo documento em branco (figura 11). Ao abrir, percebe-se que há um espaço para nomear o documento (figura 12), o ideal é fazer logo isso (figura 13).

³³ Gmail ou Google Mail é um serviço de e-mail gratuito criado pela Google Inc. nos Estados Unidos. Inicialmente, o serviço do Gmail só podia ser acessado por convite, mas, em 2007, o serviço foi aberto ao público em geral. Disponível em: [https://edujob.com.br/aprenda-o-que-e-o-gmail/#:~:text=Gmail%20ou%20Google%20Mail%20\(onde,aberto%20ao%20p%C3%ABlico%20em%20geral](https://edujob.com.br/aprenda-o-que-e-o-gmail/#:~:text=Gmail%20ou%20Google%20Mail%20(onde,aberto%20ao%20p%C3%ABlico%20em%20geral. Acesso em 04 jan. 2023). Acesso em 04 jan. 2023.

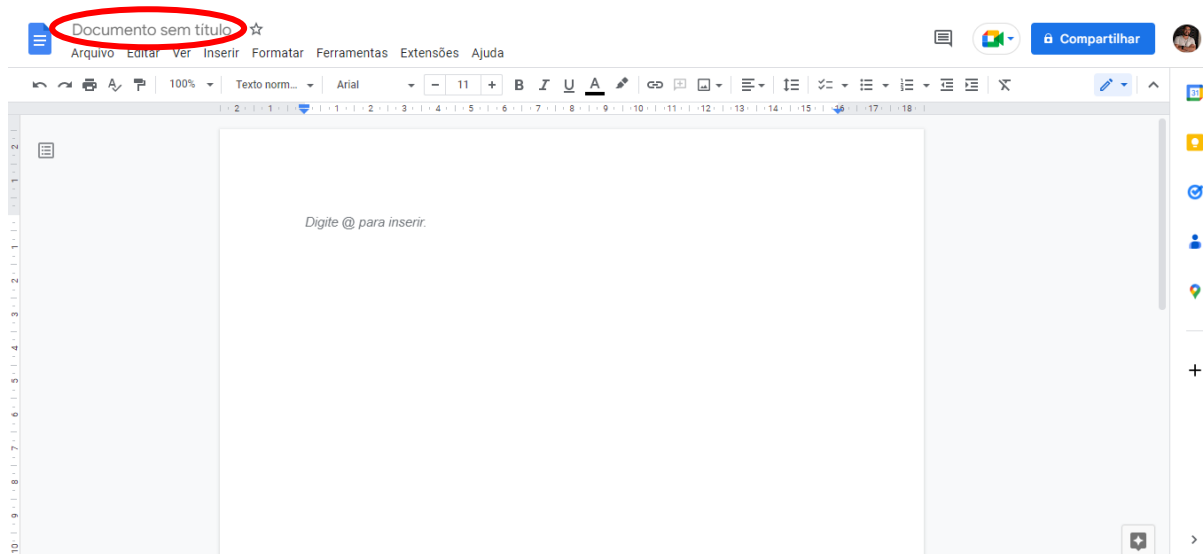
³⁴ é um pacote baseado na web de aplicativos de mensagens e colaboração que o Google hospeda em servidores próprios. O Google fornece esses aplicativos como um *serviço*, não como um software que você precisa obter por download e instalar. Para acessar esses aplicativos, basta usar um navegador da web em qualquer computador conectado à Internet. Disponível em: <https://digitalpixel.com.br/porque-utilizar-o-google-apps/>. Acesso em 04 jan. 2023.

Figura 11 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 03



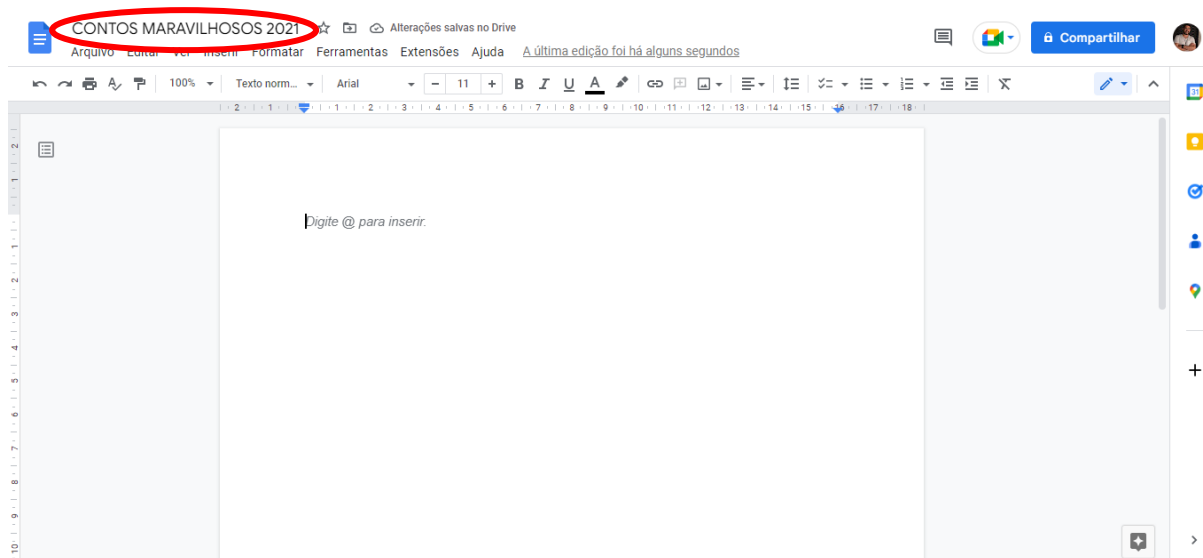
Fonte: O autor.

Figura 12 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 04



Fonte: O autor.

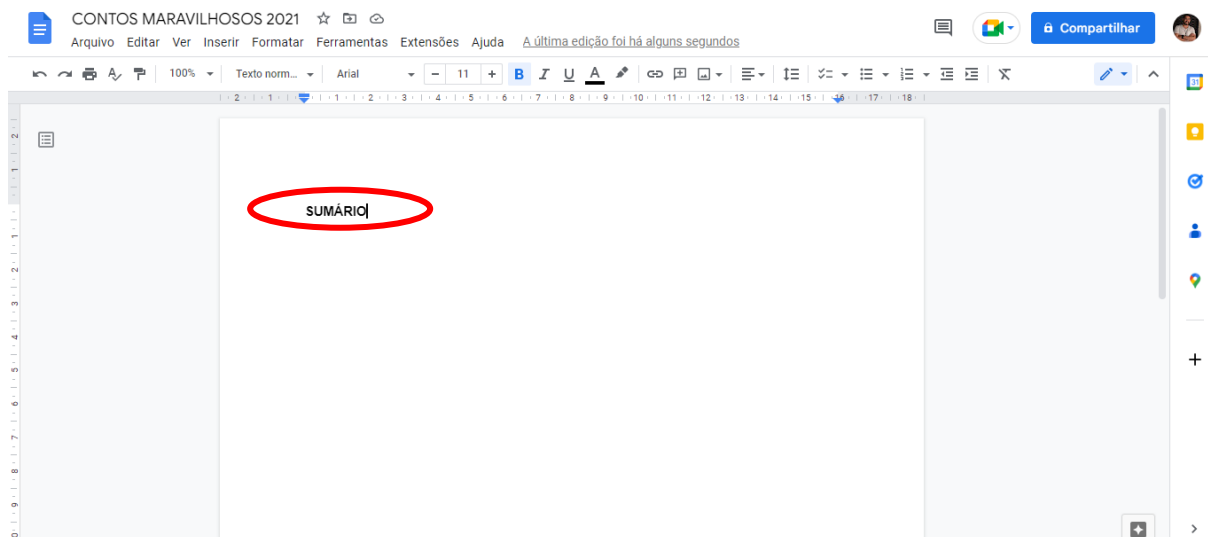
Figura 13 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 05



Fonte: O autor.

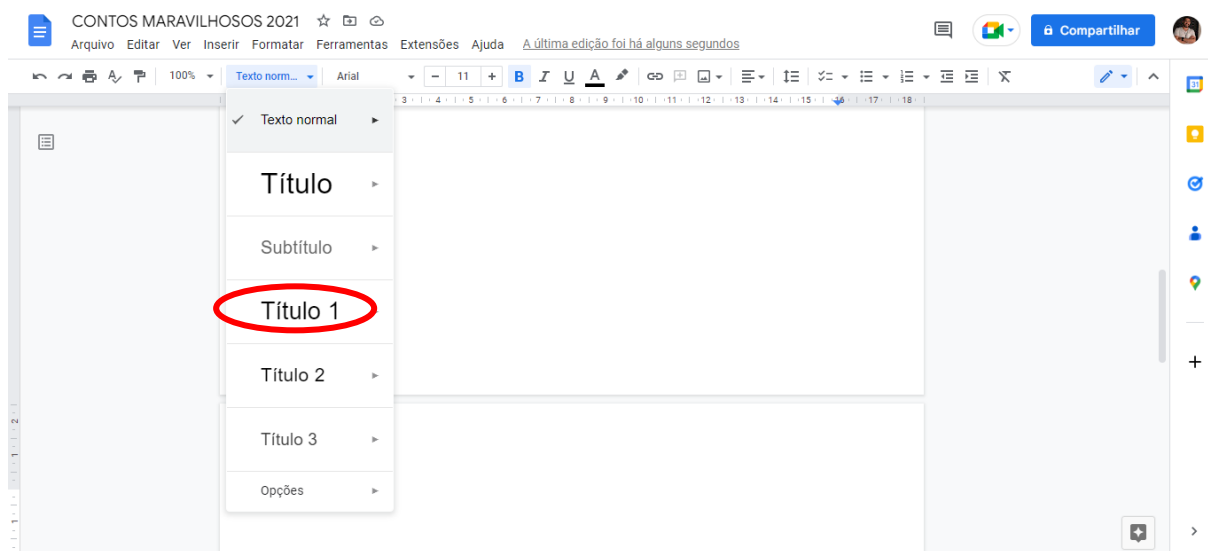
Na primeira página, digitamos o termo **SUMÁRIO** (como mostrado da figura 14). Logo após, seguimos até a próxima página selecionando na barra de formatação o estilo **Título 1** para o início de cada página (figura 15).

Figura 14 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 06



Fonte: O autor.

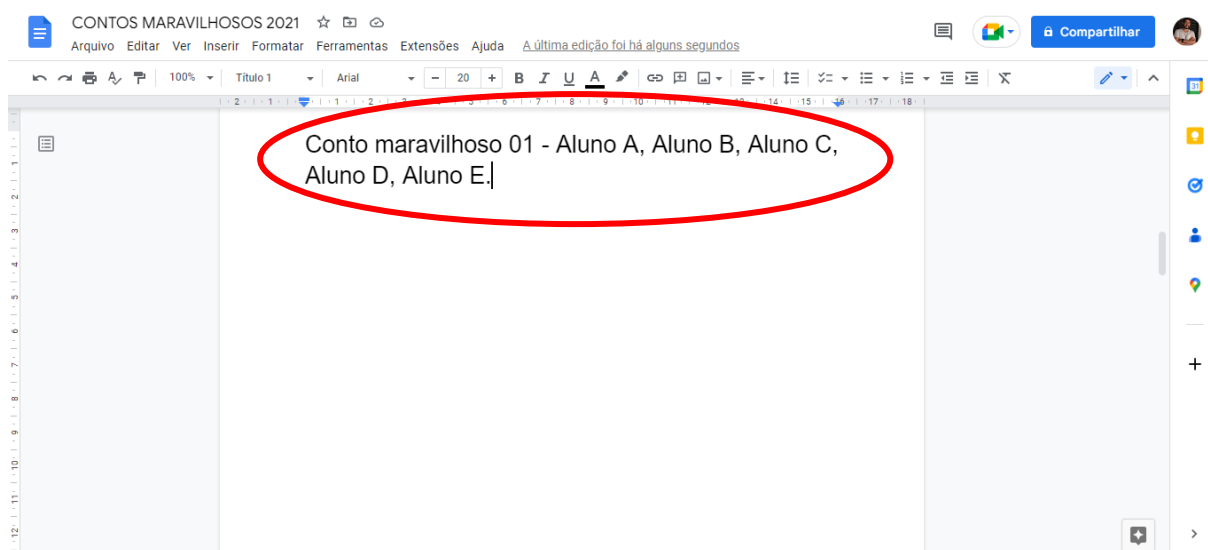
Figura 15 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 07



Fonte: O autor.

Após selecionarmos o estilo do título, digitamos em cada página a numeração do conto maravilhoso e os integrantes que iriam construir aquela narrativa, como mostra o exemplo na figura 16.

Figura 16 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 08

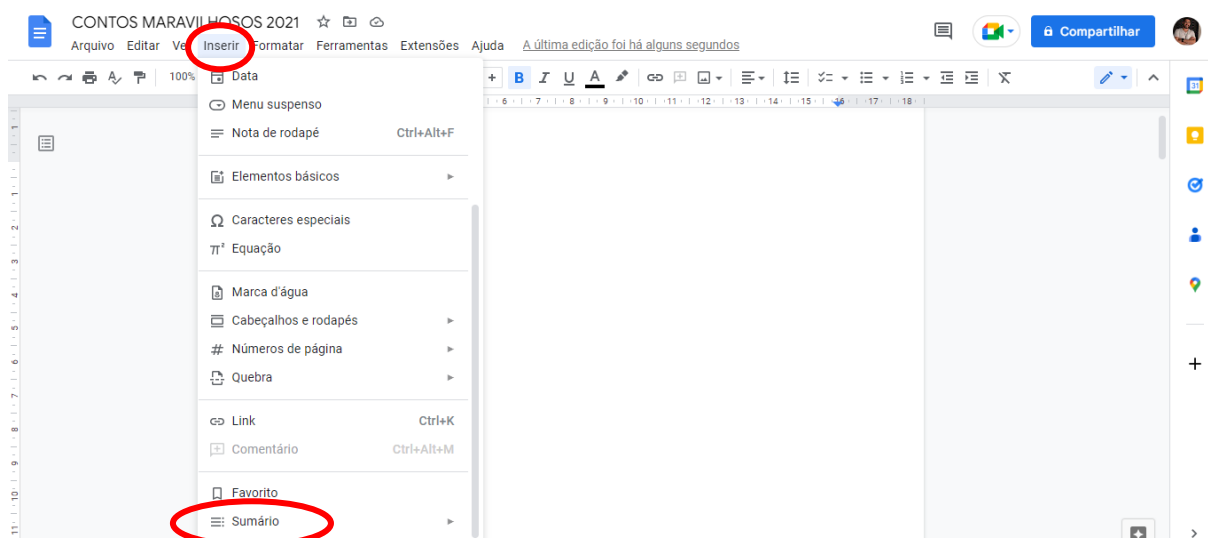


Fonte: O autor.

Depois de concluída a parte de colocar os títulos de acordo com a quantidade de grupos formados, retornamos à primeira página contendo o título **SUMÁRIO** e realizamos o seguinte procedimento: fomos até o menu “Inserir” e procuramos o ícone “Sumário” (figura 17). Ao lado, foram disponibilizadas duas opções. Escolhemos a segunda que resgata automaticamente todos os títulos criados como *links*³⁵ (figura 18) para que os alunos, quando tivessem acesso ao documento, clicassem no título referente ao grupo deles (figura 19) e fossem, automaticamente, para esse espaço, sem precisar ficar rolando pelo documento procurando onde iriam produzir seu texto inicial.

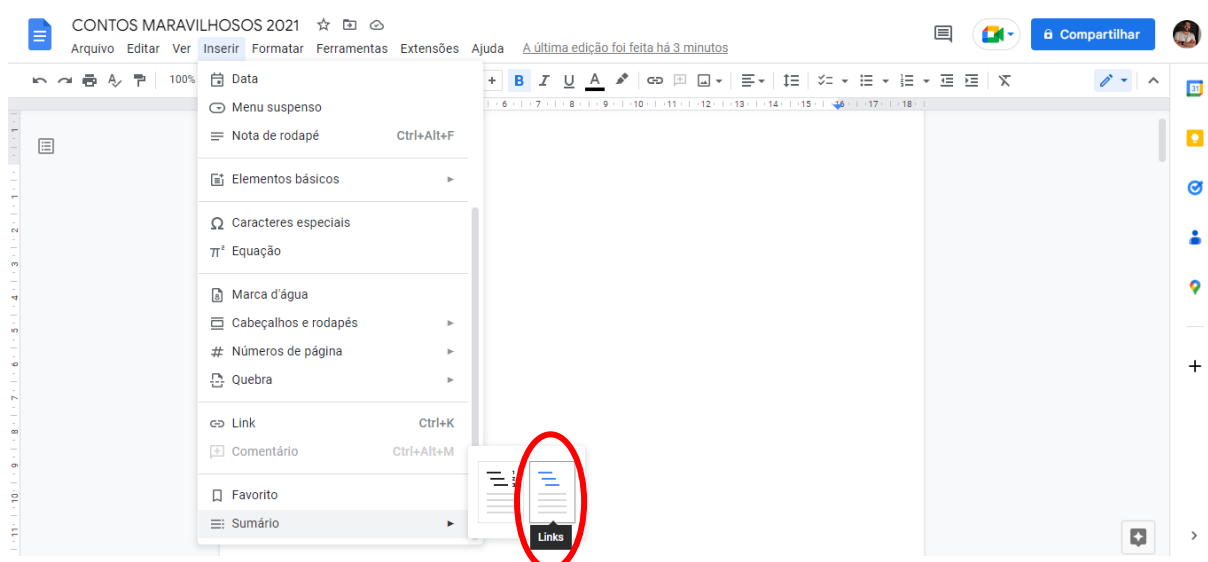
³⁵ É uma palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação. No âmbito da informática, a palavra *link* pode significar **hiperligação**, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens. Disponível em: <https://www.significados.com.br/link/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Figura 17 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 09



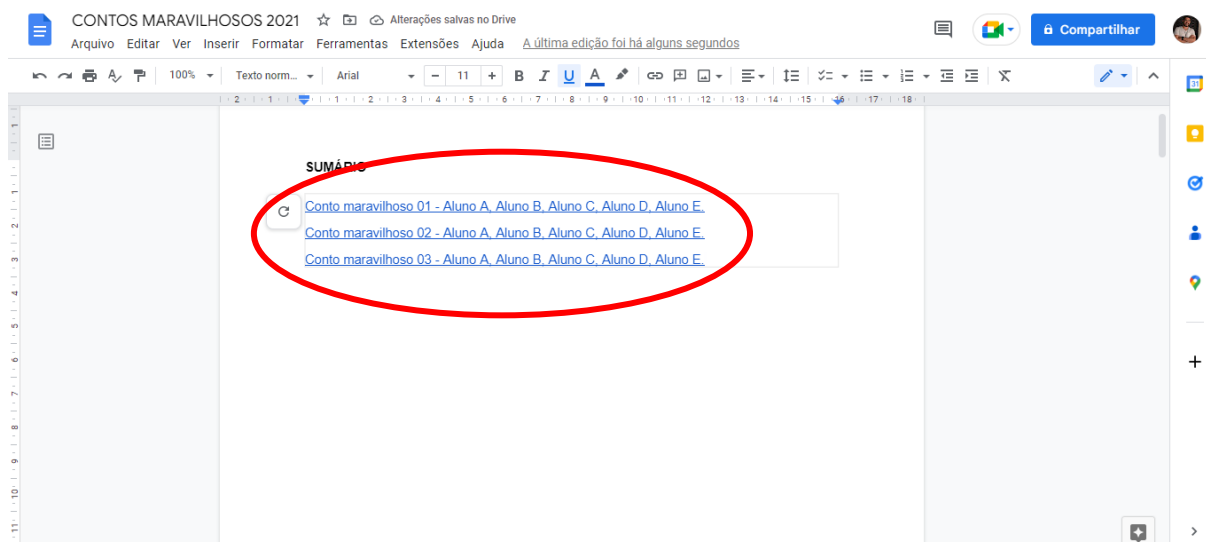
Fonte: O autor.

Figura 18 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 10



Fonte: O autor.

Figura 19 – Elaboração do documento para produção inicial – Passo 11



Fonte: O autor.

Na aula 04, lembrando que estávamos em um momento de pandemia e, por isso, aconteceu remotamente, chegou o momento de compartilhar esse documento com os estudantes para que eles começassem a elaborar os contos maravilhosos colaborativamente. Pelo *chat* disponibilizado na plataforma *Google Meet*, liberamos o *link* que dá acesso ao documento elaborado para a produção inicial. Mostraremos, na sequência, o passo a passo de como pode ser feito o compartilhamento do documento com os estudantes. Todo documento criado na plataforma *Google* fica salvo no *Google Drive*³⁶. Ao entrar no *e-mail*, busca-se no *Google Apps* (figura 9) o ícone *Drive* (figura 20). No *Drive*, busca-se pelo documento que foi salvo automaticamente, no nosso caso com o nome **CONTOS MARAVILHOSOS 2021** (figura 21).

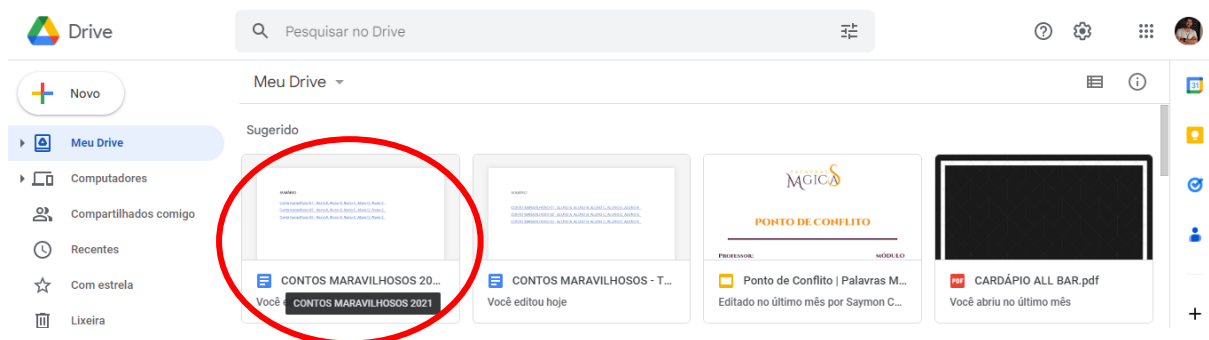
Figura 20 – Acesso ao Drive



Fonte: O autor.

³⁶ É a plataforma de armazenamento em nuvem gratuita do Google. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/08/como-funciona-o-google-drive-saiba-tudo-sobre-servico-de-armazenamento.ghtml>. Acesso em 04 jan. 2023.

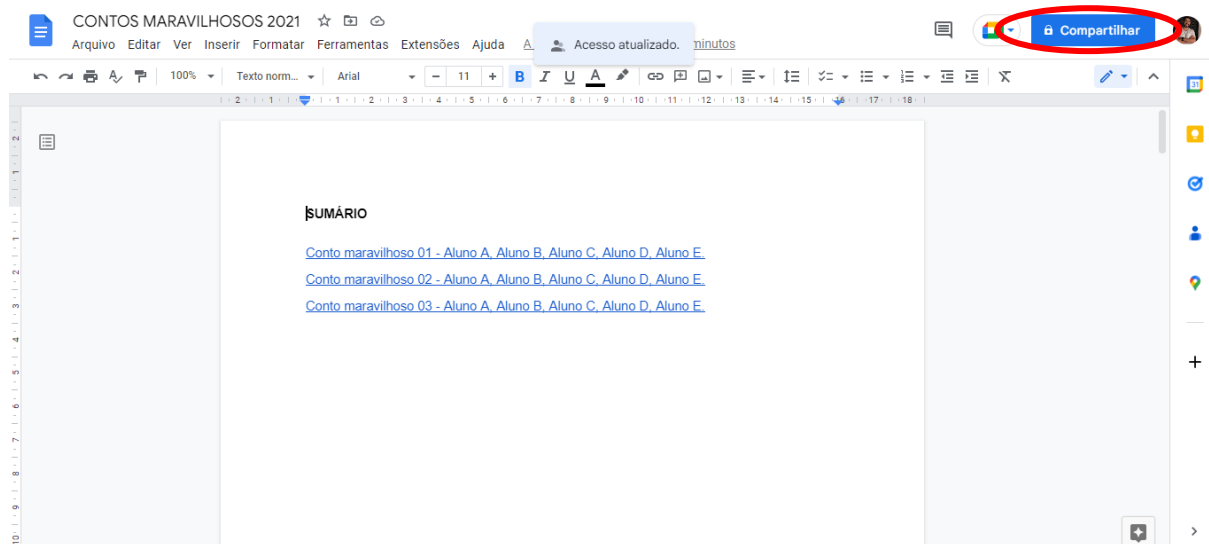
Figura 21 – Acesso ao documento salvo no Drive



Fonte: O autor.

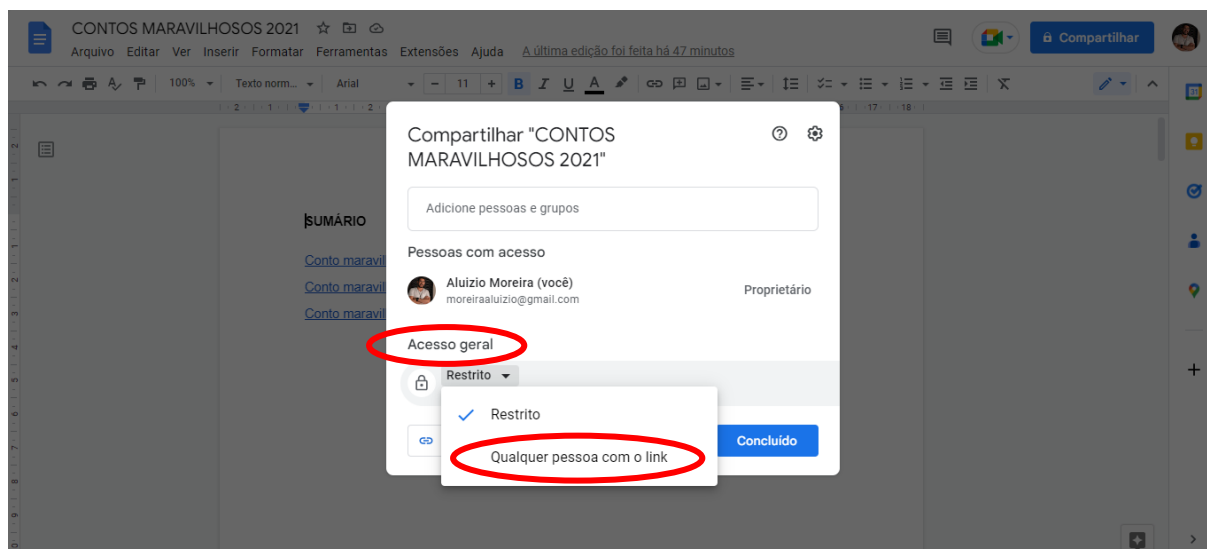
Ao clicar no documento salvo, ele será aberto. Depois disso, fomos ao botão **Compartilhar** (figura 22) e selecionamos a forma de acesso para “Qualquer pessoa com o link” (figura 23). Depois, foi preciso escolher a função **Editor** (figura 24) para que os jovens escritores pudessem ter acesso para escrever as suas narrativas maravilhosas. Em seguida, o *link* foi copiado e disponibilizado no *chat* usando as teclas de atalho CTRL+V, como mostram as figuras 25 e 26, respectivamente, com o intuito de os alunos começarem a acessar e buscar a numeração dos seus contos e, em conjunto, construírem seus textos maravilhosos.

Figura 22 – Compartilhamento do documento



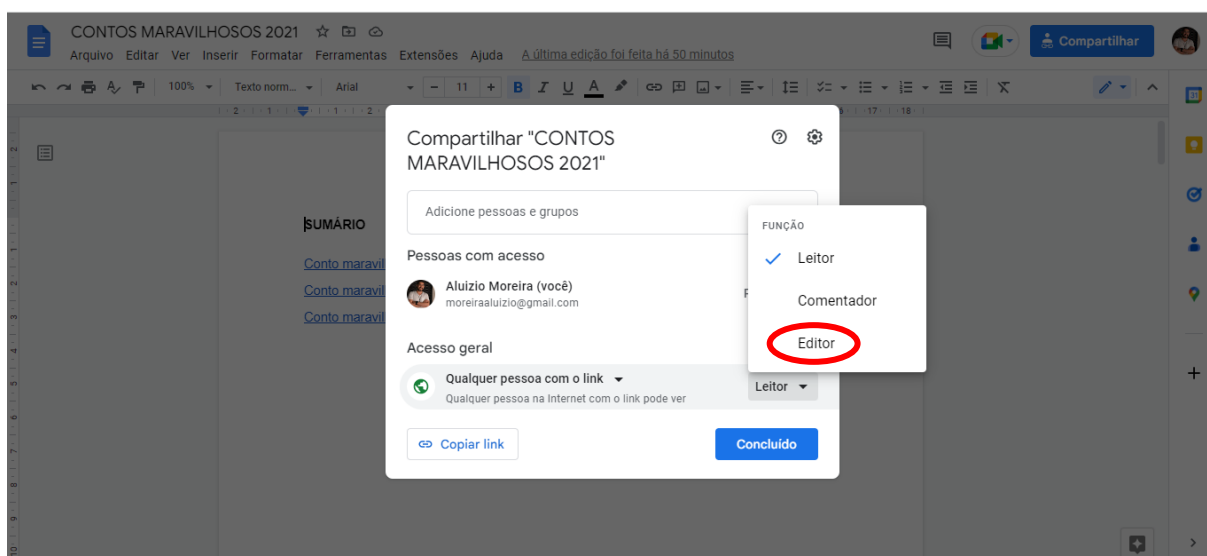
Fonte: O autor

Figura 23 – Alteração de acesso ao compartilhamento do documento



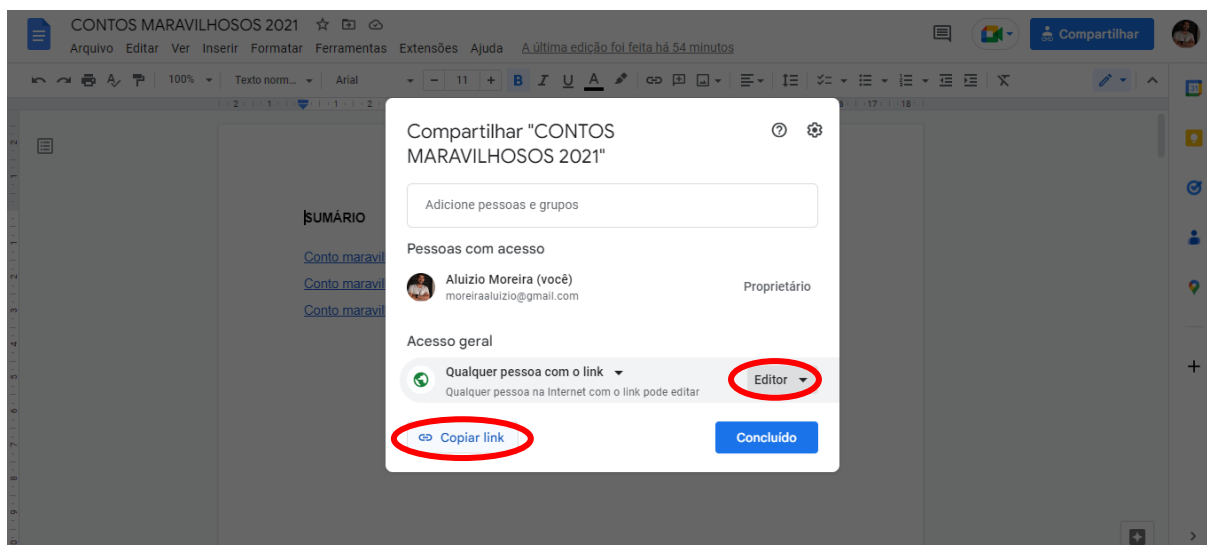
Fonte: O autor

Figura 24 – Tornar o documento editável para os jovens escritores



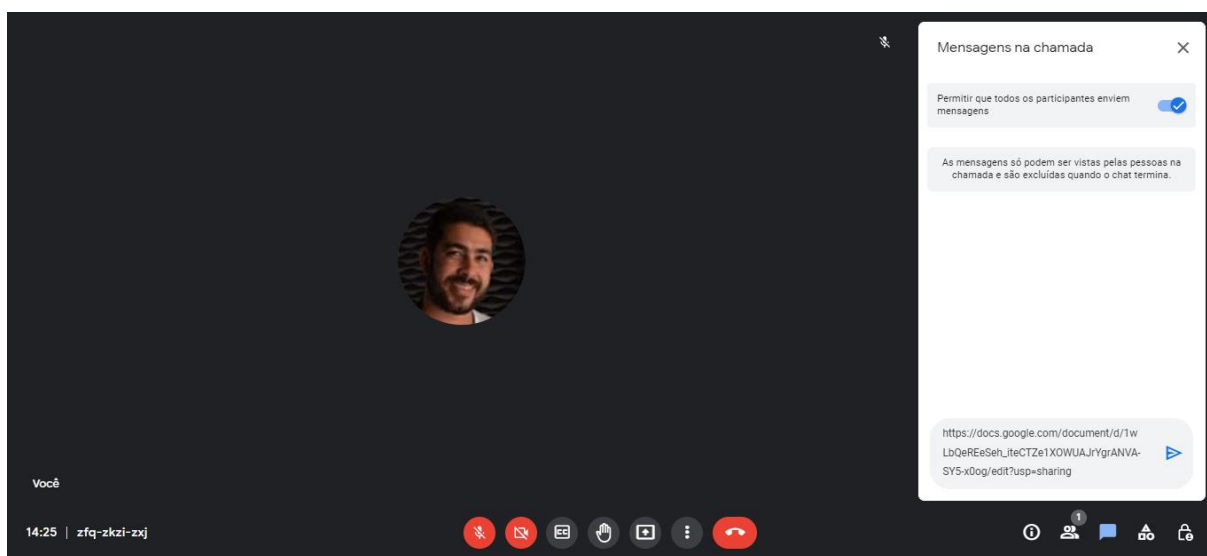
Fonte: O autor

Figura 25 – Cópia do *link* para compartilhamento do documento com os alunos



Fonte: O autor

Figura 26 – Envio do *link* para o acesso ao documento pelo *chat* do Google Meet



Fonte: O autor

A partir desse momento, cada estudante clicou no *link* e buscou a numeração referente ao seu grupo para dar início a produção inicial dos contos maravilhosos de forma colaborativa e acompanhada pelo professor simultaneamente. Essa construção foi acompanhada nas aulas 04 e 05 e não foi possível continuar, pois precisávamos dar continuidade aos outros conteúdos programáticos no planejamento anual, entretanto observamos a necessidade de se ter outros momentos para obter um desenvolvimento real e significativo da produção textual realizada pelos jovens autores aprimorando os quatro eixos de integração de Língua Portuguesa alicerçados

na Base Nacional Comum Curricular. Por esse motivo, como diz Antunes (2003, p. 21), “os momentos de crise são, comumente, também momentos de crescimento”. A falta de tempo pedagógico dentro do planejamento anual foi o estopim para a construção de um curso sobre o gênero textual conto maravilhoso relacionando-o aos quatro eixos de integração da BNCC com o intuito de melhorá-lo e fazer com que os alunos do 7º ano do ensino fundamental sejam capazes de interagir socialmente na construção de um gênero textual através de outras modalidades que não apenas a digitação de um texto. A ideia é que haja uma interação entre autores e leitores que pode acontecer a partir de outras modalidades que o texto pode transitar: o *e-book* e o *audiobook*.

4.2 CURSO: MÓDULOS E PRODUTOS FINAIS

As atividades da pesquisa-ação aconteceram durante as 05 aulas remotas, com duração de 50 minutos cada uma, citadas na seção anterior. A proposta do curso foi planejada de modo a contemplar atividades que levem os alunos a analisarem o que construíram em grupo e possam dar continuidade a produção dos contos maravilhosos com atenção aos elementos constitutivos (personagens, espaço, narrador, tempo e enredo) bem como o cuidado com a escolha do léxico e das relações entre as palavras para possam fazer sentido para os leitores/ouvintes fazendo com o eixo produção de texto seja significativo na construção cognitiva dos jovens estudantes e futuros escritores.

O esquema de sequência didática, apresentada na figura 7 por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mostra que, para se chegar na produção final, é preciso passar por alguns módulos. Durante as cinco aulas ministradas remotamente no horário normal pelo docente foram realizadas duas etapas dessa sequência didática: a apresentação da situação e a produção inicial. Após análises realizadas em julho de 2021 (férias escolares) dos contos maravilhosos elaborados na nessa segunda etapa da sequência didática, escolhemos dois para servirem de exemplo nesse estudo. Esses textos foram escolhidos por apresentarem elementos interessantes voltados as características relacionadas aos elementos constitutivos do gênero textual em estudo como também as práticas de linguagem nessa construção, até porque, para Guedes (2009, p. 89), a produção de texto não expressa apenas “a ação de escrever textos

como um trabalho entre outros: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, [...]”, mas sim, “pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho” (p. 90). E foi esse diálogo gerado entre autores e leitor (professor) que os textos foram adotados (v. Anexos C e D).

No conto maravilhoso 01 (v. Anexo C) elaborado no começo de maio de 2021, os jovens autores apresentam um enredo interessante invertendo os personagens em relação ao que temos por realidade: os seres humanos com os seres marinhos. O narrador leva o leitor a questionar se aquela situação é real ou não por causa dos elementos que mostrados. Há uma interação entre a narrativa e o leitor. A protagonista Olívia (humana) foi para um cruzeiro em que todos os funcionários são animais marinhos e, durante a narrativa, mostra-se que os seres que estavam no mar eram humanos. O que chama a atenção, é que Olívia encontra um colar de pérolas perdido no chão, pega-o e utiliza-o em uma festa que acontecerá no cruzeiro. Em algum momento durante a festa, ela vê que os seres que estão no mar são humanos e ela cai no mar e se transforma em uma sereia. O colar que está no pescoço dela é uma chave para ela entender o que estava acontecendo, porém, chega-se ao desfecho e nada se sabe sobre o motivo de ela ter se transformado em uma sereia. O narrador deixa o leitor curioso, com vontade de saber mais. Todavia, no decorrer da narrativa, os jovens escritores, nessa produção inicial, se depararam com a repetição de termos como o pronome pessoal **ela** para se referir a Olívia apresentando a necessidade de os jovens do 7º ano saberem mais sobre coesão textual observando a escolha do léxico, a continuidade e a progressão do texto. Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH, 2020, p. 16), a coesão é “uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação”, mas que precisa ser usada com cautela evitando, por exemplo, a repetição. Observe o primeiro e o segundo parágrafos desse texto:

Olívia, uma menina muito criativa e animada, recebeu a notícia de que iria fazer um cruzeiro neste final de semana. *Ela* passou o dia pensando e pesquisando sobre a viagem, quando anoiteceu *ela* nem pensou duas vezes e já foi dormir bem cedo.

Ela estava muito animada e já foi arrumar a mala, já que o final de semana começou. Quando estava tudo pronto, *ela* e sua família foram para o porto. Chegando lá perceberam que tinha algo estranho nos funcionários do cruzeiro, todos eram ANIMAIS MARINHOS! (v. Anexo C, grifos do autor).

É possível perceber que o pronome *ela* é usado para fazer referência à protagonista da narrativa, contudo surge no texto muitas vezes tornando a leitura cansativa. Koch (2020b, p. 31) chama essa coesão de referencial que é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes”. Blanche-Benveniste (1984 *apud* Koch, 2020b, p. 31) afirma que “o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo ‘nome’ que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo ‘nome’”. Os pronomes pessoais de 3ª pessoa são formas remissivas gramaticais livres, ou seja, de acordo com Koch (2020b, p. 38), “são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual”.

Entretanto, o termo “ela” aparece dez vezes no conto maravilhoso 01 (v. Anexo C) assumindo o papel de sujeito. Poderia ter sido substituído por novos nomes, como dito anteriormente, como, por exemplo, **a garota, a moça, a jovem**. São pontos a serem observados e analisados pelos próprios alunos durante o curso proposto.

Já o conto maravilhoso 02 (v. Anexo D), também produzido no início de maio de 2021 por um outro grupo de estudantes do 7º ano de forma colaborativa durante as aulas remotas, apresenta a protagonista Millena que tem um fascínio por dragões (elemento inverossímil comum em contos maravilhosos) e, aparentemente, ela vive em um mundo dito real (em relação ao que acreditamos como realidade). Mas, de repente, com uma mudança no clima, surge um personagem novo (motorista) que gera um acidente envolvendo a protagonista e ela fica em coma. Durante esse período difícil, ela viajou por diversos sonhos. Um deles a levou para o mundo dos dragões e foram relacionados elementos da realidade dela ao novo mundo. O que percebemos, é que faltou o cuidado com a organização dos personagens e com o desenrolar do enredo. No nosso ponto de vista, houve um ruído na coesão sequencial que, para Koch (2020b, p. 53), diz respeito “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”, isto é, o texto é visto como uma estrutura determinativa que apresenta partes que são interdependentes que leva o leitor à compreensão dele (texto).

Tem algo muito importante que não pode ser desmerecido em nenhum momento nesse trabalho: a criatividade dos estudantes. Essa ferramenta natural precisa ser valorizada sempre e em qualquer atividade didática. Por isso, para que os

jovens autores possam produzir texto referentes ao gênero textual conto maravilhoso contendo todos os elementos constitutivos de forma coerente e coesa, apresentamos o curso sobre contos maravilhosos e os quatro eixos da BNCC a serem realizados no segundo semestre (de agosto a outubro), em 2023, nas quartas-feiras no turno da tarde das 14h às 15h40 com as cinco turmas de 7º ano do ensino fundamental, tendo em média 150 alunos (30 por turma) mediados pelo professor de Língua Portuguesa com o apoio de cinco monitores (um para cada turma). O curso será dividido em 06 módulos até chegar à elaboração dos produtos finais. Cada módulo refere-se a dois encontros totalizando 12, ou seja, duas quartas-feiras (quatro aulas de cinquenta minutos cada módulo) que serão apresentados por encontros numerados de 1 a 12 organizando-os em alíneas de a) até a letra f). A seguir, apresentamos os planos de aula e descrevemos um relato sucinto do desenvolvimento das aulas de maneira a apresentar os eixos de integração de Língua Portuguesa da BNCC na produção multimodal do conto maravilhoso.

a) Módulo 01: Releitura e automonitoramento da produção inicial – encontros 01 e 02 (aulas 01, 02, 03 e 04) – segunda e terceira semanas de agosto

I – Objetivos:

Rer o conto maravilhoso elaborado conjuntamente pelos próprios alunos do 7º ano em sua produção inicial; verificar que elementos constroem os sentidos naquela narrativa; refletir acerca da temática abordada pelo grupo: mundo imaginário, reinos medievais, fundo do mar, vida extraterrestre; relacionar os fatos da narrativa; questionar as possíveis reviravoltas no final dos contos maravilhosos; ampliar o léxico para a temática escolhida pelo grupo; incentivar a prática da oralidade na discussão de análise do conto maravilhoso em sua produção inicial; assistir ao vídeo de um conto maravilhoso no *Youtube*; analisar como vários elementos se combinam para a construção de sentido; identificar os elementos constitutivos do conto maravilhoso na produção inicial.

II – Desenvolvimento das atividades:

Ao iniciar o primeiro encontro na segunda semana de agosto, será feita uma apresentação em slides projetada na parede do anfiteatro de uma forma que todos os estudantes possam visualizar de onde estiverem. Nessa apresentação, será retomado o conceito do gênero textual conto maravilhoso. Para Reis (2014, p. 58), “a grande maioria das pessoas entende que as histórias maravilhosas são irreais – não as aceitam como falsas, na medida em que descrevem, de um modo imaginário e simbólico, os passos do crescimento de cada um”. É interessante observar que, quem lê uma narrativa maravilhosa percebe um mundo repleto de antagonismos que faz com que o leitor, intuitivamente, separe quem é bom de quem é mau encontrando um equilíbrio. Nessa perspectiva, pedir-se-á aos jovens contistas que releiam as narrativas construídas no segundo bimestre do ano letivo no intuito de eles perceberem se o que foi escrito faz sentido para eles. Solé (1998, p. 71) afirma que “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele”. Ainda sobre esse primeiro eixo de integração de Língua Portuguesa, a BNCC (2017, p. 76) aponta que

durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2017, p. 76)

Para ajudar os estudantes a realizarem essa atividade de releitura, propomos a tabela 1 a ser preenchida para que eles observem se a produção inicial apresenta os elementos básicos do conto maravilhoso e ver se eles já conseguem perceber algumas marcas linguísticas voltadas ao que chamamos de norma padrão da língua.

Tabela 1 – Automonitoramento da elaboração do conto maravilhoso

PROPOSTA E SENTIDO DO TEXTO
1. Em que pessoa o conto maravilhoso está escrito?
2. O foco narrativo está bem definido?
3. A linguagem está adequada à proposta?

4. Há no texto a presença dos momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho?
5. Há elementos inverossímeis?
6. A narrativa envolve o leitor?
7. O desfecho é convincente?

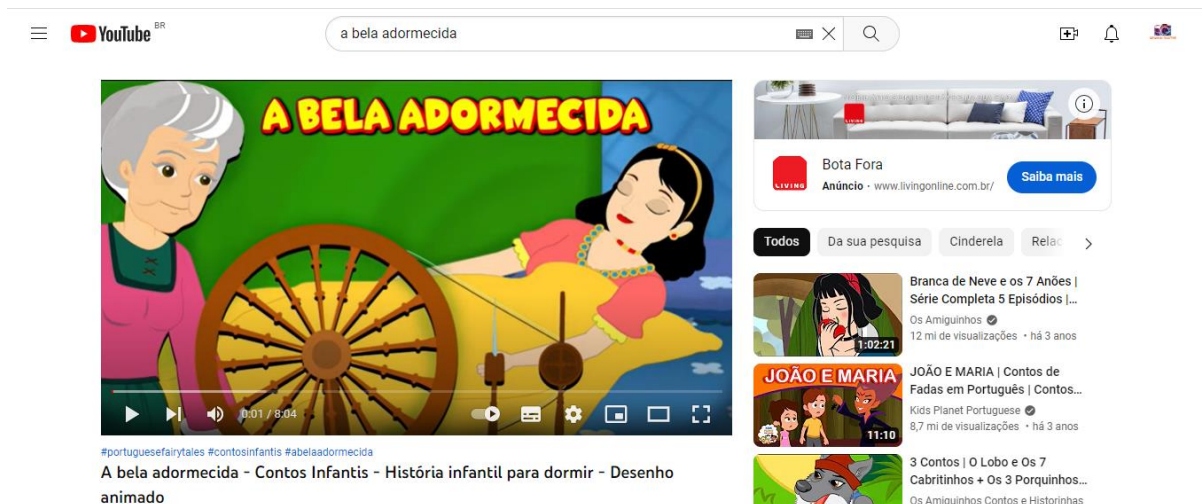
ORTOGRAFIA, PONTUAÇÃO E DEMAIS NORMAS GRAMATICAIIS

1. As palavras estão escritas adequadamente?
2. Os acentos gráficos foram usados?
3. Está livre de problemas relacionados à concordância verbal? E a nominal?
4. Os tempos e modos verbais foram utilizados de forma adequada?

Fonte: o autor.

No primeiro momento do segundo encontro (aula 03), a ideia é retomar a tabela preenchida no final do encontro 01 e assistir a dois vídeos curtos do *Youtube* de contos maravilhosos conhecidos como *A Bela Adormecida*, como mostra a figura 27, por exemplo, para exercitar o processo de identificação dos personagens, do espaço, do narrador, do tempo em que acontece a narrativa e do enredo daquela história.

Figura 27 – Vídeo de *A Bela Adormecida* no *Youtube*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=CO89nB_LNvQ

Com essa fase concluída, seguiremos para a última parte desse módulo (aula 04). Cada grupo de estudantes volta-se para o seu texto a fim de realizar a identificação proposta na tabela 2 que será distribuída para todos. Ao identificar os elementos constitutivos, já será dado início às possíveis alterações no conto

maravilhoso relacionadas às características do gênero: retirada de personagens, acréscimo de personagens, mudança do local do fato narrado, troca de narrador, ordem dos fatos, adição de novos elementos irrealis.

Tabela 2 – Reconhecendo os elementos constitutivos do conto maravilhoso

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO CONTO MARAVILHOSO
1. PERSONAGENS:
2. ESPAÇO:
3. NARRADOR:
4. TEMPO:
5. ENREDO:

Fonte: o autor.

Com a narrativa revisitada e ajustada durante o primeiro módulo que contemplará 05 aulas com duração de 50 minutos cada, acontecendo todas as quartas-feiras das 14h às 15h40 com o apoio dos monitores que serão estagiários do curso de Letras, as duas últimas semanas de agosto serão para vislumbrar o eixo temático análise linguística como veremos a seguir.

**b) Módulo 02: Análise linguística – encontros 03 e 04 (aulas 05, 06, 07 e 08)
– quarta e quinta semanas de agosto**

I – Objetivos: suscitar a prática da análise linguística com enunciados multimodais (texto imagético, áudios, vídeos etc); identificar e refletir sobre o uso e a funcionalidade dos adjetivos para caracterização de elementos e construção de sentido no conto; identificar e refletir sobre o uso e a funcionalidade dos verbos para construção de uma sequência lógica de fatos; escolher as palavras adequadas para a construção de sentido do conto maravilhoso.

II – Desenvolvimento das atividades:

A escrita de um conto não está ligada diretamente a escrever corretamente, A depender do sentido que os autores queiram trazer a sua narrativa, poderão fazer uso de expressões que fazem parte do convívio social deles para dentro da história,

todavia, faz-se necessário trabalhar com os alunos a reflexão da utilização de tais palavras na construção de um texto. Para Antunes (2003, p. 85-86), quando

alguém é capaz de falar uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua (ANTUNES, 2003, p. 85-86).

A pretensão nossa é que, no módulo 02, referente aos encontros 03 e 04 (as duas últimas semanas de agosto), os jovens contistas analisem e reflitam o uso da língua portuguesa nos escritos deles. Geraldi (1984 *apud* LOURENÇO, 2019, p. 30) afirma que a prática de análise linguística “seria caracterizada pela reescrita dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos, enfocando um aspecto selecionado como tema da aula de análise linguística”. Concernente à essa afirmação, no encontro 03, serão trabalhados elementos coesivos alicerçados por Marcuschi (2008) e Koch (2020b).

A BNCC (2017) apresenta as habilidades de análise linguística/semiótica articuladas às habilidades relativas às práticas de uso (leitura e produção de textos). O quadro a seguir mostra a os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros que os estudantes devem apresentar domínio.

Figura 28 – Conhecimentos linguísticos

Fono-ortografia	• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
------------------------	---

Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deonticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 82-83

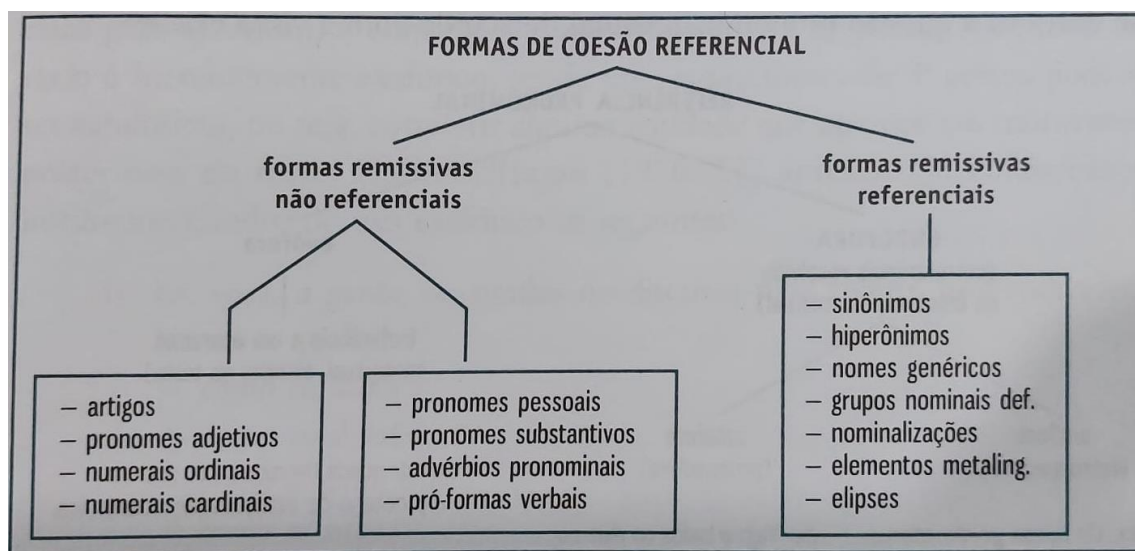
Os estudantes do 7º ano já conhecem alguns elementos conectores (preposições, conjunções) e elementos referenciais (pronomes, advérbios) para serem utilizados durante a produção de textos. Ainda no primeiro semestre, eles veem, por exemplo, a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas e compreendem seus valores semânticos e usos. O que precisam é fortalecer esse conhecimento para aplicá-los adequadamente em um contexto, mesmo porque, de acordo com Antunes (2003, p. 88), “toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o

que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo”. Entretanto, o que se pretende é que os jovens autores consigam fazer com que os processos de coesão deem conta da estruturação da sequência do texto. Marcuschi (2008) traz a discussão existente entre muitos estudiosos de que a coesão textual seria uma espécie de gramática do texto. Só que essa expressão não pode ser aplicada para a análise do texto como um todo. Não é meramente sintático. A semântica está fortemente presente na coesão do texto. Halliday e Hasan (1976 *apud* Marcuschi, 2008, p. 108) sugerem distinguir a coesão em cinco grandes mecanismos:

1. Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
2. Substituição (nominal, verbal, frasal);
3. Elipse (nominal, verbal, frasal);
4. Conjunção (aditiva, adversativa etc.);
5. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc.). (MARCUSCHI, 2008, p. 108).

Nesse terceiro, mostraremos nos slides textos de contos maravilhosos conhecidos curtos mostrando o processo de coesão referencial trabalhando as formas remissivas não referenciais e as referenciais de acordo com o quadro elaborado por Marcuschi (2008, p. 109) apresentado a seguir.

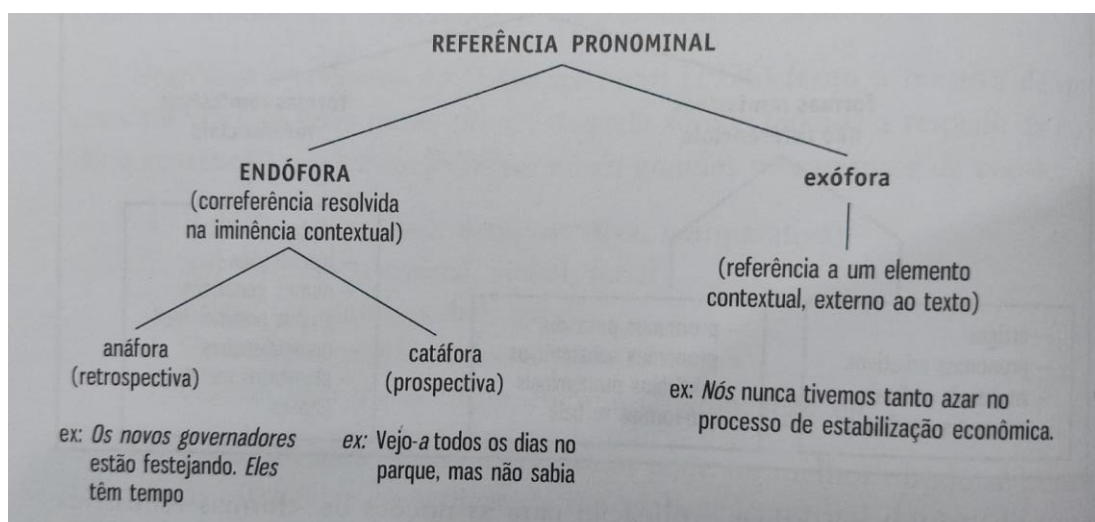
Figura 29 – Quadro das formas de coesão referencial



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 109

Koch (2020b, p. 32) informa que “quase todos os estudos sobre coesão referencial partem do pressuposto de que existe identidade de referência entre a forma remissiva e seu referente textual”. E é isso que queremos mostrar aos alunos do 7º ano, caminhos para fazer retomadas a outros termos, porém, evitando a repetição exacerbada como visto em relação ao uso do pronome **ela** no anexo C. Ainda nesse terceiro encontro, pretende-se mostrar aos jovens escritores a referência pronominal. Para Marcuschi (2008, p. 110), o pronome é “um fenômeno central como fator de organização textual”. Para isso, apresentaremos os conceitos de anáfora e catáfora baseados no esquema que segue (figura 29) para que eles identifiquem o uso desses referenciais em seus textos e façam os ajustes necessários tornando os contos maravilhosos ainda mais maravilhosos.

Figura 30 – Esquema da referência pronominal



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 110

No encontro 04 (aulas 07 e 08), serão trabalhados os tempos verbais com os estudantes. É importante que os estudantes observem na construção o aspecto verbal que, segundo Bagno (2011 *apud* Abraçado, 2020, p. 63), é “o ponto de vista do falante acerca dos eventos e/ou estados de coisas que ele relata, é uma apreciação do desdobramento do evento”. Azeredo (2008 *apud* Abraçado, 2020, p. 64) diz que aspecto se refere “à duração do processo verbal, independentemente da época que esse processo ocorre”. Ficamos assustados ao perceber que os alunos durante as aulas remotas no segundo bimestre apresentavam dificuldades quanto às conjugações verbais e não conseguiam distinguir o tempo verbal de um determinado

verbo presente em um texto, daí sentimos a necessidade de explorar esse conteúdo no curso de produção multimodal de contos maravilhosos. Na produção inicial, percebeu-se que os alunos utilizam muito os verbos no tempo passado, visto que, normalmente, eles narram histórias que, no imaginário deles, já aconteceu. É interessante que eles percebam também que os tempos verbais vão além das regras da gramática. O presente, o pretérito e o futuro, de acordo com Brandão e Oliveira (2019, p. 48), “não são autônomos, mas têm como referência básica o tempo da enunciação”. Os autores ressaltam ainda que “o tempo da enunciação é sempre o presente pelo fato de só se constituir, no caso da língua oral, no *presente da fala*, e, no caso da escrita, no *presente da leitura*”. Nessas duas, serão apresentados em slides uma tabela geral representando os tempos verbais para serem explanadas as suas construções. Levar a entender por que os verbos são separados em 1ª, 2ª e 3ª conjugações e identificarem qual(is) tempo(s) verbal(is) predomina(m) em seus textos maravilhosos.

c) Módulo 03: Processo de reescrita – encontros 05 e 06 (aulas 09, 10, 11 e 12) – primeira e segunda semanas de setembro

I – Objetivos: refletir o sentido apresentado na narrativa; reescrever os contos maravilhosos com os devidos ajustes; estimular a criatividade na construção de contos maravilhosos.

II – Desenvolvimento das atividades:

Após todas as análises feitas pelos próprios estudantes durante os módulos 01 e 02 a serem vivenciados durante o mês de agosto, iniciaremos o mês de setembro com módulo 03 visando dar início ao processo de reescrita dos contos maravilhosos. Cada grupo estará em uma mesa com um computador a disposição para colocar em prática todos os ajustes realizados nos módulos 01 e 02. Serão quatro aulas lendo, relendo, revendo, corrigindo, realizando o automonitoramento apresentado no módulo 01 para a construção final do conto maravilhoso no documento que permanece compartilhado no *Google Drive*. Ao abrir o *Google Documentos*, será dado início a reescrita que é uma estratégia de produção prevista na BNCC, como mostra o quadro a seguir.

Figura 31 – Estratégias de produção BNCC

Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
-------------------------	--

Fonte: BRASIL, 2017, p. 78.

Ainda em relação ao trabalho de reescritura de textos, de acordo com PCN (1997, p. 47) da Língua Portuguesa, essa estratégia tem como objetivo fazer com que “os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão” que foram executados nos módulos 01 e 02. Essa refacção faz com que os sujeitos-autores tenham um diálogo com os produtos, com os seus “filhos”. Para Menegolo e Menegolo (2005, p. 74), “o aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado”, além de permitir a apropriação do gênero textual que está (re)produzindo.

d) Módulo 04: Multimodalidade – encontros 07 e 08 (aulas 13, 14, 15 e 16) – terceira e quarta semanas de setembro

I – Objetivos: refletir sobre os elementos da multimodalidade; construir uma imagem que represente o conto maravilhoso para ser adicionado ao texto no *e-book*.

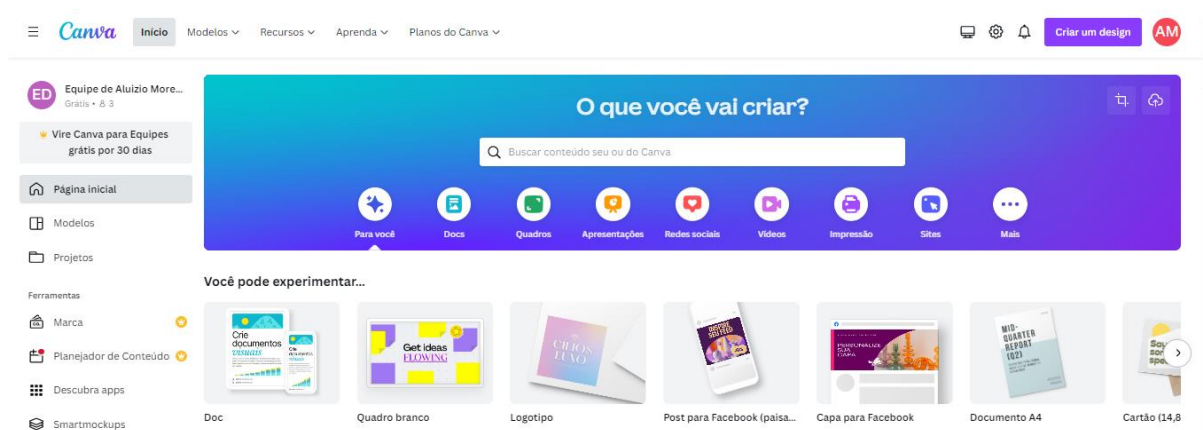
II – Desenvolvimento das atividades:

Dias *et al* (2012, p. 75) afirmam que, há algumas décadas, “as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna”. Hoje, o uso das novas tecnologias tem sido inserido nessas práticas. Os textos combinam com cores, com imagens estáticas, com imagens em movimento, com sons e podem ser veiculados em ambientes físicos ou digitais. Por meio de uma

só página na internet visualizamos uma infinidade de textos multimodais, combinando diversos modos de apresentar uma significação.

O módulo 04 é referente aos encontros 07 e 08 (duas últimas semanas de setembro). Pensando na perspectiva multimodal, o encontro 07 será para o processo de retextualização que, de acordo com Dell’Isola (2007 *apud* Ribeiro, 2016, p. 19), é um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e de uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. O processo de retextualização é uma mudança de propósito comunicativo. A ideia é fazer com que os jovens autores, a partir do que foi construído em seu conto maravilhoso, criem uma imagem que represente a narrativa maravilhosa elaborada por eles e acrescentem-na no documento compartilhado no *Drive* finalizando assim o primeiro produto final que é o *e-book*. Pretende-se que essa criação seja feita através da ferramenta de edição *Canva*³⁷ (figura 32) que pode ser acessado pelo computador ou pode baixar o aplicativo no celular. Para ter acesso a essa ferramenta é preciso fazer um cadastro que é gratuito. Durante o encontro 07, os estudantes irão acessar o *Canva* e darão início ao processo de construção de imagem que represente o conto maravilhoso deles.

Figura 32 – Layout do *Canva* pelo computador



Fonte: <https://www.canva.com/>

Alguns jovens já conhecem e usam essa ferramenta, pois criam materiais para as postagens em redes sociais e, com certeza, conhecem outras ferramentas que

³⁷ É uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 18 jan. 2023.

poderão ser compartilhadas durante as aulas do módulo 04. Para o encontro 08, os alunos deverão pesquisar ferramentas para a gravação dos contos maravilhosos. Nós iremos sugerir o *Anchor*³⁸ que permite, além da gravação da voz, colocar efeitos sonoros que darão mais vida aos contos maravilhosos. Mas, antes de iniciar o processo de gravação das narrações, faz-se necessário ensaiar a entonação dos narradores que será trabalhada no próximo módulo.

e) Módulo 05: Oralidade – encontros 09 e 10 (aulas 17, 18, 19 e 20) – primeira e segunda semanas de outubro

I – Objetivos: praticar o uso da voz nas mais diferentes situações do texto; trabalhar a entonação; ensaiar a narração dos contos maravilhosos.

II – Desenvolvimento das atividades:

A menos que a pessoa apresente algum tipo de deficiência, a fala é algo que acontece a todos os seres humanos. Algumas pessoas podem não saber ler, nem escrever, mas elas sabem falar. Na escola, o eixo da oralidade, por vezes, é deixado de lado. A leitura e a escrita apresentam um poder muito grande dentro das instituições, embora sendo apresentado nos PCN (1997, p. 32) que

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais [...] A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 32).

O que se pretende, portanto, no módulo 05 é fazer com que os jovens autores se tornem em jovens contadores de histórias, das próprias histórias. Mas para isso, é preciso treinar, observar os sinais de pontuação, trabalhar a entonação da voz. Nesse módulo, os grupos serão separados por horários e serão atendidos pelo professor e pelos monitores, dessa forma, será possível atender seis grupos simultaneamente

³⁸ Começou como uma plataforma para criação de podcasts curtos, como se fosse uma espécie de Twitter para a sua voz. Depois de um tempo, aprimorou suas ferramentas de edição, acrescentando a possibilidade de adicionar músicas e fazer ajustes no som. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/o-que-e-o-aplicativo-anchor-a-mais-nova-compra-do-spotify/> Acesso em: 22 maio 2022.

com uma previsão de 20 a 25 minutos por grupo em um cronograma que será elaborado de acordo com o número total de grupos existentes no curso do conto maravilhoso.

f) Módulo 06: Gravação das narrações – encontros 11 e 12 (aulas 21, 22, 23 e 24) – terceira e quarta semanas de outubro

I – Objetivos: gravar os áudios dos contos maravilhosos; agregar os áudios aos *e-books*; realizar a culminância do curso.

II – Desenvolvimento das atividades:

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), a sequência didática é “finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Durante o curso, os discentes já terão finalizado o texto escrito dos contos maravilhosos e já terão criado uma imagem que represente seus contos e colocado no *Google Documentos* que apresentará os *links* para que os textos sejam acessados com mais rapidez. Só ficará faltando a elaboração dos áudios com a narração das histórias maravilhosas. No módulo anterior, os estudantes treinaram toda a parte oral referente a narração dos contos. Agora no módulo 06 (duas últimas semanas de outubro), as gravações serão realizadas de fato com a equipe de marketing da instituição. No colégio há um mini estúdio que possibilitará a produção desse material final do curso sobre contos maravilhosos e os quatro eixos da BNCC. Assim como no módulo anterior, os grupos serão divididos por horários para que as gravações sejam feitas a contento. Ao final das quatro aulas previstas para o último módulo, teremos o *audiobook* de todos os contos maravilhosos para serem apresentados junto ao *e-book* para os pais ou em uma noite de autógrafos no anfiteatro da instituição ou em uma *live* pelo canal do colégio nas redes sociais como culminância do curso previsto para acontecer em meados do mês novembro (tempo necessário para organização final do *e-book* com o *audiobook*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer nossas considerações finais a respeito deste trabalho de pesquisa, retomamos, primeiramente, o objetivo geral que consistia em *apresentar uma proposta de curso com a temática “conto maravilhoso”, pautada nos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa da BNCC, para discentes do 7º ano do ensino fundamental a partir das lacunas e avanços identificados na discussão sobre o gênero durante as aulas remotas, ministradas durante a pandemia*. Em vista desse objetivo, organizamos atividades desenvolvidas durante nossa pesquisa-ação, com a realização da proposta de um curso com o gênero textual conto maravilhoso atrelado aos quatro eixos de integração (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística) de Língua Portuguesa na BNCC para jovens com a faixa etária entre 11 e 13 anos de idade.

Nossa proposta foi desenvolvida para ser trabalhada no segundo semestre do ano letivo no contraturno com as práticas de leitura, reescrita, análise linguística fazendo uso de ferramentas digitais e da multimodalidade. Mas se chegar ao curso para os alunos, durante as aulas no turno da manhã, o gênero textual adotado como mote da pesquisa, conto maravilhoso, foi trabalhado no começo do segundo bimestre, como previsto no planejamento anual do componente curricular de Língua Portuguesa da instituição tendo naquele período uma produção inicial dos contos maravilhosos. A partir dessa construção, pudemos realizar análise e constatamos que os textos poderiam ter sido mais bem elaborados, construídos, pois a literatura contribui para lidar com experiências que fazem parte da vida dos seres humanos (amor e ódio, vida e morte, guerra e paz, cultura, história, costumes) transformando-as em palavras que assumem um significado para o leitor. Percebemos que ao apresentar temas como o maravilhoso, o imaginário, o não real foi algo que envolveu todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos, familiares). Percebemos que essa fascinação se dá com a articulação da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

As narrativas maravilhosas carregam uma herança significativa de sentidos. O gênero textual conto maravilhoso a todos e não foi diferente com os jovens do 7º ano do ensino fundamental, peças fundamentais para construção desse estudo. Eles foram sujeitos agentes durante todo o processo, o que nos possibilitou cumprir os

objetivos específicos previstos principalmente apresentar aos jovens escritores ferramentas multimodais para a construção textual escrita e oral.

Nossos objetivos foram respondidos partindo de duas metodologias utilizadas: a pesquisa bibliográfica, baseada nas contribuições teórico-práticas de autores relevantes de cada temática abordada (leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística, multimodalidade, gênero textual, conto maravilhoso), além dos documentos oficiais; e a pesquisa-ação, na qual iniciamos com a produção inicial dos contos maravilhosos e concluímos com o curso direcionado aos estudantes do 7º ano para a construção desse gênero em outras modalidades (*e-book* e *audiobook*).

A partir de todo o material coletado e discutido, tanto no referencial teórico quanto na elaboração do curso, apresentamos as seguintes considerações: não é tarefa fácil trabalhar na construção de gêneros textuais nas instituições de ensino devido às demandas e a quantidade de conteúdos previstos para a série em estudo. Alguns gêneros textuais são vistos superficialmente, como é o caso do conto maravilhoso. Para que o aluno vivencie o gênero e perceba o papel social daquele gênero requer tempo e prática. Quando a escola tem uma estrutura para dar apoio ao docente é maravilhoso, mas quando não tem, torna o papel do professor ainda mais desafiador.

Vivenciar a modalidade remota não foi uma experiência confortável e agradável, até porque, sentíamos falta do olho no olho. Quando estamos em sala de aula presencialmente, conseguimos identificar se o aluno está compreendendo ou não, conseguimos identificar quem apresenta dificuldade ou facilidade. No remoto, em algumas turmas, o sentimento era de estar sozinho, falando para ninguém. Mas, com certeza, levamos muitos aprendizados desse formato que nos pegou de surpresa e que, hoje, muitas das coisas feitas durante as aulas na pandemia irão perdurar na área educacional como a possibilidade de dar aulas através de uma tela. A tecnologia veio para modificar o nosso fazer pedagógico e é preciso que nos adaptemos a ela e aprimoremos as nossas aulas, mesmo porque os alunos estão cada vez mais tecnológicos. Para trazermos o aluno para perto de nós, precisamos conhecer essas ferramentas e as “modinhas”.

Podemos perceber que o curso proposto é algo possível e requer a ajuda de todos para que se torne real. A instituição precisa acreditar na proposta e junto ao professor incentivar as famílias e os alunos a participarem, mesmo porque, têm um objetivo muito maior que é fazer com que o aluno seja o protagonista no seu processo

de ensino-aprendizagem. O curso foi estruturado de forma a contribuir para a formação integral do discente quanto ao uso da multimodalidade em sala de aula, ao uso das ferramentas tecnológicas voltadas para a educação e sobre a importância de construir um gênero textual com base nos quatro eixos de integração de Língua Portuguesa que são apresentados no documento oficial que é a Base Nacional Comum Curricular. Esperamos que essas ações possam contribuir para que mais professores criem possibilidades de trabalhar a multimodalidade em sala de aula com o gênero textual que preferir e que os alunos reconheçam que eles são capazes de fazer o que eles quiserem, desde que bem orientados e respaldados.

Acreditamos que o estudo apresentado é relevante para prática docente e reflexão de tantos outros colegas que precisam ressignificar a sala de aula, seja ela virtual ou presencial, a fim de alcançar objetivos traçados para obtenção de resultados valiosos tendo o aluno como protagonista da construção da aprendizagem.

Em suma, esperamos que nossas ações impactem mais docentes para usar os recursos dos textos multimodais nas aulas de língua portuguesa com atenção aos eixos, a partir da BNCC e alicerçados a tantos estudiosos nas diversas áreas do conhecimento e que os alunos sejam os maiores beneficiados com uma educação inovadora e inclusiva. Esse estudo não se encerra aqui. Continuaremos buscando possibilidades de encantar cada vez mais os nossos discentes fazendo que com a educação seja algo prazeroso, significativo, inovador e transformador.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, Jussara. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal**: propriedades e relações. São Paulo: Contexto, 2020.
- ABREU, Antônio Suárez. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. São Paulo: Giostri, 2020.
- AFONSO, Diógenes; SÁ, Sandra. **Projeto contextualizando saberes**: língua portuguesa: 7º ano: ensino fundamental. Recife: Ed. Construir, 2019.
- AGUIAR, Evimarcio Cunha. **O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais**. 2016. 276p. Dissertação (mestrado profissional) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade** – noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**. Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Mirella; FREIRE, Poliana; DONATO, Regina, OLIVEIRA, Maria Lúcia Ribeiro de. **A linguística textual e o ensino de língua portuguesa**. Anais do XI Congresso NUPIC, 2014.
- BAZERMAN, Chales. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Luis Alberto; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**: Introdução à teoria da literatura. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** 1996. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa, v. 2. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

CALLIAN, Giovana Rabite; BOTELHO, Laura Silveira. A análise linguística e o ensino de língua portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência comunicativa. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery.** Juiz de Fora, n. 16, jan/jul 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo. Duas Cidades: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane, Brunetti. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

CARVALHO, Robson Santos de. FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane, Brunetti. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidades. *In:* KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais – reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**. Milão, Itália, n. 2, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 14, n. 29, 2020. p. 565-583.

IAGALLO, Patrícia Ormastroni. **O tempo e a linguagem**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; **A coesão textual**. 22.ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18.ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo análise linguística/semiótica na bncc**: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental. 2019. 101p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande – PB.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Instrumento**. Juiz de Fora, n. 8, p. 65-81, 2006.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b. p.19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: Uma questão pouco “falada”. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

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

MARINELLO, Adiane Fogali. **O gênero textual conto fantástico**. O ENSINO EM FOCO. Caxias do Sul, ago. 2009.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de textos, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências e Cognição**. v.04, 2005. p. 73-79.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Tradução: Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

REIS, Simone de Campos. **O personagem central nos contos de fadas**. 2014. 153p. Tese (Doutorado em Letras – Linguística) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa. Multiletramentos, textos multimodais, a produção de texto e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa (org.). **Multiletramentos, textos multimodais, ensino de Língua Portuguesa e outras discussões**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2021.

SILVA, Maria Claudicélia Curvelo da; FERNANDES, Gabriela Ulisses. Sequências didáticas com o gênero textual conto no ensino de língua portuguesa: um relato de experiência. *In*: SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas**: caminhos para o debate. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2017. p. 45-58.

SILVA, Maria Suellen Juca da. **Gênero textual conto: caminhos para a ressignificação das práticas de leitura e de escrita**. 2016. 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Profletras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves. Multimodalidade, escolas, ensinos e aprendizagens. *In*: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (org.). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VARGAS, Maria Varília. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Plano de ensino de Língua Portuguesa – II Unidade – 7º ANO – 2021

PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 7º Ano do Ensino Fundamental
Professores: Aluizio Moreira de Oliveira Filho

II UNIDADE (Abril, Maio e Junho)

COMPETÊNCIA(S)	HABILIDADE(S)	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
➤ Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. ➤ Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, reconhecendo nos textos, através destes gêneros, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo.	1. Estudo do gênero textual: ✦ Contextualizando Saberes: Capítulos 3 e 4 • Contos fantásticos • Contos maravilhosos • Contos de mistério e terror • Poema e soneto • Cordel • Gêneros poéticos 1.1. Leitura, compreensão e interpretação • Elementos estruturais • Propósito comunicativo 1.2. Sequência discursiva • Narração, exposição, descrição, argumentação * Conhecimentos linguísticos: Língua e Gramática 2. Língua 2.1. Análise semântica • Polissemia • Ambiguidade 2.2. Ortografia

APÊNDICE B – Planos de aula

Aulas 01 e 02 (remotas - 2020)

Conto: O trem da meia-noite

Autor: L. F. Rieseberg

Contexto: Apresentação da fase cronológica do velho Richard que traz o sobrenatural conectando o sonho de infância da personagem ao seu último desejo. Faz-se uso da fantasia como elemento minimizador da carga de efeito da morte do velho Richard.

Duração: 50 minutos cada uma.

Objetivos da aprendizagem: Ler o conto fantástico *O trem da meia-noite*; verificar os elementos que constroem os sentidos no conto; refletir acerca do sonho de infância da personagem atrelando aos sonhos de infância dos jovens; realizar análise linguística (conjugação verbal, elementos circunstanciais de tempo, de lugar, elementos coesivos – pronomes, sinônimos) com enunciados multimodais (imagem, vídeos, som etc); relacionar fatos da narrativa; compreender a diferença entre elementos verossímeis e inverossímeis; realizar as atividades propostas no livro didático a respeito do conto lido.

Aulas 03 e 04 (remotas - 2020)

Conto: O trem da meia-noite

Autor: L. F. Rieseberg

Contexto: Resolução da atividade proposta pelo livro didático

Duração: 50 minutos cada uma.

Objetivos da aprendizagem: Retomar os elementos indicadores de progressão na trama apresentada; identificar elementos de coesão, com o propósito de evitar a repetição de uma mesma palavra ou expressão (trem, locomotiva, dragão de ferro, por exemplo); apresentar a definição de conto e suas características através do acróstico PENTE (personagem, espaço, narrador, tempo, enredo); organizar grupos para construção de um conto de forma colaborativa virtual.

Aulas 05 e 06 (remotas - 2020)

Conto: Produção do conto

Autores: Alunos

Duração: 50 minutos cada uma.

Objetivos da aprendizagem: Produzir um conto coletivamente fazendo uso da ferramenta *Google Docs* mediados pela plataforma *Google Meet*.

APÊNDICE C – Ficha com o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho

Aluno(a): _____ Nº _____ Sala: _____ Turno: _____

Professor: ALUIZIO MOREIRA

Data: ____/____/2021.

CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma doce menina que todos chamavam de Chapeuzinho Vermelho. Isto era porque ela sempre usava uma capa vermelha com um gorro que a sua avó a havia dado de presente.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho a chamou e disse:

– Minha filha, você pode pegar esta cesta e levar para a sua vovó? Aí dentro tem pão, manteiga, bolo e algumas frutas. Ela está se sentindo doente e isto pode ajudá-la a se sentir melhor. Mas não saia do caminho e vá direto para a casa de sua avó, sem parar para falar com nenhum estranho, certo?

A avó de Chapeuzinho Vermelho morava há meia hora de distância por dentro da floresta, do lado de fora da aldeia onde moravam. Assim que ela entrou na floresta, logo apareceu um lobo atrás de uma árvore. Ela nem se assustou porque ela não sabia que lobos podem ser perigosos.

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

– Bom dia, Senhor Lobo – ela respondeu.

– Para onde você vai?

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

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

– Eu tenho pão, manteiga, bolo e algumas frutas para levar para minha vovó!

– Excelente! E onde sua vovozinha mora? – perguntou o lobo, e Chapeuzinho Vermelho acabou explicando exatamente o local da casa da sua avó!

Eles seguiram andando juntos por algum tempo. Aí, o lobo falou:

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

Ela olhou em volta e viu todas aquelas flores lindas. Chapeuzinho Vermelho achou que sua vovó ficaria muito feliz em ganhar flores e, mesmo com o conselho de sua mãe para seguir direto pelo caminho, ela se desviou para colher algumas flores.

Aproveitando que Chapeuzinho Vermelho tinha se enfiado na floresta mais densa, o lobo foi direto para a casa da vovó. Assim que ele chegou, bateu na porta e escutou uma voz lá de dentro da casa:

– Quem é? – perguntou a vovó.

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

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

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

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

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

– Bom dia, vovó! – disse Chapeuzinho Vermelho, mas ninguém respondeu.

A vovó estava com uma aparência bem esquisita...

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

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

– Puxa, Vovó, que olhos grandes você tem!

– Pois é minha netinha, é para te ver melhor!

– Vovó, que mãos enormes você tem!

– É para poder te sentir melhor! – o lobo disse.

– Caramba vovó! E que boca enorme você tem! – exclamou Chapeuzinho Vermelho.

– É para te comer melhor!!! – gritou o lobo num salto para fora da cama.

A Chapeuzinho Vermelho conseguiu se esquivar e o lobo caiu no chão, dando tempo de ela fugir pela porta que estava aberta. O lobo então saiu correndo e começou a perseguir a Chapeuzinho Vermelho pela floresta!

Um caçador que estava passando por perto, escutou a gritaria e foi em direção ao barulho, ele achou que alguém precisava de ajuda. E assim que viu que era o lobo ele pensou:

– Finalmente encontrei!

O caçador estava atrás desse lobo há muito tempo!

Como o lobo estava distraído na perseguição, o caçador conseguiu alcançá-lo sem que ninguém percebesse e com seu laço, capturou e amarrou o lobo, salvando a Chapeuzinho que disse:

– Muito obrigada! Ainda bem que você estava por perto! Mas precisamos agora descobrir onde está minha avozinha! Estou com medo do que possa ter acontecido!

O caçador então obrigou o lobo a contar o que tinha acontecido e onde ele tinha escondido a vovó. Depois disso a aldeia toda resolveu prender o lobo em um lugar onde nunca mais pudesse perseguir nem comer ninguém.

E com tudo isso que aconteceu, a Chapeuzinho Vermelho decidiu nunca mais sair do caminho e escutar com mais atenção tudo o que a sua mãe falar para ela!

ANEXOS – Produção inicial de contos maravilhosos

ANEXO A – CONTO MARAVILHOSO 01 (2020)

Título: **ANDRÉ E A BIBLIOTECA MÁGICA**

André era um menino que morava no Reino do conhecimento, um lugar onde todos (bruxas, fadas, duendes, magos) adoravam aprender. Ele era muito inteligente e tirava notas muito boas, porém, ele era muito arrogante e já se achava muito inteligente, negando-se a aprender coisas novas.

Até que certo dia, esta arrogância começou a lhe custar caro, pois suas notas estavam começando a cair cada vez mais, já que ele não se dedicava aos estudos de suas matérias do colégio. Por consequência de seu mau rendimento, ele ficou de recuperação. Para não repetir de ano, seus pais lhe forçaram a frequentar a biblioteca.

Ao chegar lá, ele ficou perplexo com a biblioteca, pois esta era demasiadamente bela e cheia de magia. Após cinco minutos apenas admirando a biblioteca, ele pediu a bibliotecária, para ajudá-lo a achar os livros que ele precisava. Ao se deparar com os livros, ele se surpreendeu, pois como a biblioteca era mágica, os livros também eram, pois, eles se moviam sozinhos pelas prateleiras, se assemelhando a pássaros.

Na hora de estudar, André ficou perplexo com a quantidade de livros, pois ele não sabia como achar os livros necessários para estudar, até que a bibliotecária assobiou e alguns livros se organizaram em seus devidos lugares, e os que André precisava, fizeram uma pilha na frente dele.

Portanto, ele iniciou seus estudos. Ele estudou a tarde inteira, e de noite foi para sua casa. Ele passou a frequentar a biblioteca todo dia, o que se tornou um passatempo para ele. Quando chegou o dia das provas de recuperação, ele passou em todas as matérias em que precisava de nota, e aprendeu que conhecimento nunca é demais.

ANEXO B – CONTO MARAVILHOSO 02 (2020)

Título: **O MUNDO DE CONSTANTINOPLA**

Era uma vez um país chamado Constantinopla onde tudo era possível. Existiam magos, bruxos, vikings e reinos. Todos viviam em paz e harmonia. Até que um dia, um dos magos do reino se revoltou, pois ele queria dominar tudo que existia no mundo. Então ele usou sua magia de manipulação para dominar o reino de Liones e escravizar o povo de Camelot no país de Constantinopla. Mas um jovem viajante vindo do fantástico reino do Conhecimento chamado Traus apareceu, e ele viu como Camelot estava quase devastada, destruída, mas ele encontrou o rei Arthur de Camelot, que disse:

– Garoto, salve o nosso reino, você é a nossa última chance!

– Ok, irei salvar o seu reino e depois Constantinopla! - disse Traus com voz heroica e destemida.

Traus, junto com o melhor exército real, marcharam para Liones onde iriam lutar contra o mago e seu exército. Foi uma batalha difícil e sangrenta para ambos os lados, porém Traus se lembrou de seus conhecimentos reais e invocou a magia mais poderosa de todas! O AMOR.

Assim, Traus com palavras muito bonitas conseguiu convencer o mago de que ele não precisava dominar o mundo. E então, o mundo de Constantinopla viveu em paz e harmonia novamente para todo sempre.

ANEXO C – CONTO MARAVILHOSO 01 (2021)

Título: **O colar dos sonhos**

Olívia, uma menina muito criativa e animada, recebeu a notícia de que iria fazer um cruzeiro neste final de semana. Ela passou o dia pensando e pesquisando sobre a viagem, quando anoiteceu ela nem pensou duas vezes e já foi dormir bem cedo.

Ela estava muito animada e já foi arrumar a mala, já que o final de semana começou. Quando estava tudo pronto, ela e sua família foram para o porto. Chegando lá perceberam que tinha algo estranho nos funcionários do cruzeiro, todos eram ANIMAIS MARINHOS!

Assim que Olívia entrou no cruzeiro percebeu coisas muito peculiares, por dentro ele parecia o fundo do mar, cheio de algas e corais, porém os animais agiam como pessoas, ela estava encantada com o cruzeiro. Quando começou a andar tropeçou em algo, olhou para o chão e viu um colar de pérolas com uma beleza exuberante. Ela achou que não tinha dono, então pegou para ela.

No dia seguinte iria ter uma festa de boas-vindas e todos estavam ansiosos, depois anunciaram que o tema da festa seria “O fundo do Mar”. Enquanto os funcionários começavam os preparativos para a festa, todos os hóspedes foram se arrumar em seus quartos. Olívia sabendo do comunicado ficou super animada para usar o colar.

Todos hóspedes estavam chegando para dar início à festa. Olívia ficou um pouco assustada ao ver a decoração, pois nela havia enfeites de seres humanos. Ao ver a festa perguntou para um dos funcionários o porquê de seres humanos na decoração, “Olhe para o mar” respondeu a atendente. Quando ela olhou para o mar se deparou com seres humanos.

Ela ficou tão chocada que paralizou ali mesmo, só que um garçom estava chegando e eles não se viram e se esbarraram, derrubando ela do cruzeiro. Ao entrar em contato com o mar sentiu suas pernas formigando e a água começou a borbulhar, foi quando se deparou com uma cauda de sereia. Ela entrou em pânico e decidiu se afastar dali, mas parou depois que viu outra sereia, então foi perguntar o que estava acontecendo.

-Por favor me ajuda, eu não sei como virei uma sereia.

-Como todas nós, você deve ter algum descendente que era sereia e esse colar lhe deu a chance de ser outra geração em sua família. Se você girar essa pérola maior o colar irá explicar melhor.

Após a pérola explicar melhor o que estava acontecendo, Olívia ficou chocada porém feliz, pois tinha descoberto coisas novas sobre sua família. Tudo começou a fazer sentido, porém começou a escutar alguém chamar seu nome.

-Olívia, acorde! Vamos nos atrasar para o cruzeiro!

ANEXO D – CONTO MARAVILHOSO 02 (2021)

Título: **O Mundo dos Dragões**

Millena era uma menina fascinada por dragões. Ela tinha vários brinquedos dessa criatura mística e grande parte da sua estante era formada por livros sobre. Com o passar dos anos, a garota foi amadurecendo e deixou de lado esse mundo de fantasias.

No caminho de volta da escola, o clima estava chuvoso e nebuloso, fazendo com que um motorista perdesse o controle da direção e atropelasse Millie. Com esse acontecimento, ela ficou inconsciente e entrou em coma por um mês. Nesse período internada, ela relembrou suas memórias de infância por meio de sonhos bastante realísticos.

O sonho mais importante foi o qual ela acordou no mundo dos dragões. Quando Millena chegou nessa dimensão, ficou perplexa e ao mesmo tempo animada. Lá havia dragões de diversas espécies e cachoeiras. Tlexcola, o rei dos dragões, apresentou a cidade para a menina. Ela aprendeu que haviam animais terrestres, aquáticos e aéreos e conheceu os ovos dessa criatura. No meio do tour, Millie reconheceu um dragão idêntico ao seu brinquedo antigo, eles brincaram e seu amigo mostrou-a à sua família.

Ao sair de coma, contou seus sonhos mágicos a seus pais e eles lembraram momentos de sua infância. Daquele dia em diante, ela lembrou o quão importante a imaginação é para a vida e prometeu nunca mais subestimá-la.