



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS NO RECONTAR DE CONTOS INFANTIS

Sthenio José Ferraz Magalhães; Cícera Fernanda Ramalho de Queiroz.

Faculdade Metropolitana da Grande Recife - sthenio@live.com; nandasmalli@yahoo.com.br.

RESUMO: As práticas de alfabetização pautadas na perspectiva do letramento sugerem que já nos anos iniciais escolares a criança, mesmo sem saber ler ou escrever, entre em contato com os diversos tipos de texto a fim de que se aproprie da linguagem em seu uso mais real. O uso de textos literários no cotidiano da educação infantil é indicado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se caracteriza como peça fundamental nas propostas pedagógicas que reconhecem a literatura como campo fértil de criação de sentidos, potencializando, por meio de linguagem simples e prazerosa, a capacidade da criança de ressignificar a realidade. Com base nos pressupostos de uma pesquisa-ação, este estudo teve como objetivo central analisar a perspectiva de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pernambuco ao recontar narrativas infantis por meio das suas produções escritas. De modo mais específico objetivou-se identificar os níveis de apropriação dos alunos a respeito da estrutura do gênero Conto Infantil e analisar as marcas textuais registradas nas suas produções. Para tal, foi desenvolvida por um dos pesquisadores uma sequência de aula com proposta de produção textual pelo grupo. Os resultados indicaram que as crianças conseguiram reconstruir as sequências narrativas integrando novas situações, inspiradas no seu ponto de vista e evidenciadas por meio das marcas textuais deixadas nas suas produções. Os alunos também demonstraram possuir um nível adequado de conhecimento a respeito da estabilidade estrutural do gênero Conto Infantil quando da organização sequencial dos fatos construídos nas suas narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Conto Infantil, Produção textual, Marcas Textuais, Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

A prática de leitura e o estudo de textos literários em sala de aula promovem e facilitam a aquisição da escrita e a formação de leitores competentes, capazes de produzir sentidos e identificá-los. Nessa perspectiva, a escola precisa adotar concepções de língua, de texto e de leitura que contribuam para que esse processo de ensino e aprendizagem seja efetivo e conseqüentemente produtivo.

Em meados dos anos 1980 muitos estudos relacionados ao ensino e a educação permitiram que conceitos de práticas de sala de aula fossem revistos e melhorados dentro de uma perspectiva sociointeracionista em que o aluno começa a ser visto também como responsável pela construção e apropriação do conhecimento.

Os estudos voltaram-se principalmente para os métodos utilizados no período em que a criança começa a ser alfabetizada. Dentre os métodos, Soares (2004) cita o sintético e o analítico



que priorizavam apenas a apropriação do sistema convencional de escrita: o texto visto como fonte desse sistema sem, no entanto, mostrar a funcionalidade da escrita. A partir desse diagnóstico, concepções foram reformuladas: a língua/linguagem deixou de ser vista como um sistema de regras estáveis e começou a ser valorizada como um instrumento de construção de interação entre sujeitos sociais. O texto e a leitura passaram a ser vistos como práticas interativas nas quais os alunos podem construir sentido junto com o professor ao entrar em contato com diferentes tipos de texto e sistematizar a variedade do uso da língua. (BARBOSA E SOUZA, 2006; LEAL E MELO, 2006)

Dentro dessa perspectiva teórica de língua, texto e leitura, surge a proposta do letramento, que considera que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos deve acontecer em meio a leitura e a produção de textos reais e funcionais. (LEAL E MELO, 2006) O letramento propõe, portanto, que o professor crie situações autênticas de comunicação e torne os alunos indivíduos mais participativos socialmente, dominando (e usando) o sistema de escrita de forma funcional.

Nos anos iniciais escolares o letramento propõe que a criança entre em contato, mesmo sem saber ler ou escrever, com os diversos textos que existem, a fim de que aprenda a linguagem em seu uso mais real. Além de estarem previstos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os textos literários são os mais escolhidos para serem trabalhados em sala de aula principalmente porque possuem uma linguagem de fácil compreensão e por mobilizar a criatividade e o imaginário infantil. Nos textos literários a língua/linguagem se mostra mais envolta de significados, mais aberta a colocações de conhecimentos adquiridos informalmente e de experiências pessoais.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo central analisar a perspectiva de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pernambuco ao recontar narrativas infantis por meio das suas produções escritas. De modo mais específico objetivou-se identificar os níveis de apropriação dos alunos a respeito da estrutura do gênero Conto Infantil e analisar as marcas textuais registradas nas suas produções.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Texto, leitura e desafios correlatos

Um dos eixos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é a leitura. Tão importante quanto a escrita, a leitura talvez seja uma das primeiras práticas escolares que as crianças tenham acesso antes mesmo de participar do ambiente escolar. As experiências iniciais de



leitor como a leitura de imagens ou audição de uma contação de história favorecem a iniciação à leitura, que emerge associada à diversão e situações prazerosas de interação.

Seguindo a perspectiva do letramento, faz-se importante ressaltar os aspectos teóricos sobre texto e leitura que precisam ser sistematizados pelo professor no momento da formulação do seu planejamento didático. Barbosa e Souza (2006) abordam três concepções de texto que estão diretamente ligadas à prática de leitura: texto visto como mero instrumento de ensino de letras, palavras e frases, em que a leitura do aluno é reduzida à decodificação de sinais gráficos; texto como depósito de informações, no qual o leitor mantém-se alheio ao sentido que lê; e texto como meio de interação em que autor e leitor constroem sentidos.

A leitura como atividade interativa se caracteriza como um processo por meio do qual autor e leitor interagem via texto. O autor, na construção do seu texto, deixa marcas espalhadas ao longo do texto e o leitor recupera-as para, então, chegar à completude do sentido intentado pelo autor. É uma operação de resgate, a qual é necessária para a compreensão.

Leal e Melo (2006) afirmam que “quem lê, lê um texto para algum fim” (p.41), indicando que é preciso determinar para que estamos lendo tal texto no intuito de favorecer a construção de sentidos. Pode-se afirmar que no processo de formação de um leitor a apropriação das características dos gêneros textuais e a definição de uma finalidade para a leitura favorecem a construção de sentidos, viabilizando uma leitura mais produtiva. (LEAL E MELO, 2006)

De acordo com Brandão (2006), durante a atividade de leitura os alunos/leitores precisam dominar as seguintes estratégias: traçar objetivos para a leitura, selecionar informações consideradas úteis, ativar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos e fazer inferências, além de avaliar as informações do texto.

Em resumo, a formação de um leitor crítico e eficiente perpassa todos esses aspectos que devem ser adotados pelo professor e sistematizados pelos alunos nos seus usos. A ideia é que o professor crie situações significativas e interativas de leitura com os diversos gêneros textuais e com diferentes propósitos de leitura. Assim, finalidades e estratégias serão utilizadas de acordo com a especificidade de cada gênero de texto. Alinhado ao que pontua Barbosa e Souza (2006), o aluno/leitor, como parte integrante de uma sociedade grafocêntrica, deve ter competência para transitar nas mais diversas situações.



2.2 Letramento e gêneros textuais

Segundo Soares (1999), o termo letramento foi criado no Brasil a partir da palavra inglesa *literacy*, originada da palavra latina *littera*, que significa letra, e com o acréscimo do sufixo *cy*, no inglês, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. O termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 80, após vários questionamentos acerca dos métodos de ensino utilizados nas escolas que priorizavam a codificação e decodificação de letras, palavras e frases fora de um contexto funcional.

Inicialmente o processo de alfabetização consistia na aprendizagem do sistema convencional da escrita por meio de métodos sintéticos e analíticos centrados nas habilidades de codificação e decodificação, mas após críticas de estudiosos das áreas da Psicologia e Educação, propostas inovadoras redefiniram essas práticas. Albuquerque (2007) pontua que um dos aspectos mais relevantes nessas novas propostas foi favorecer a interação dos indivíduos com os diferentes gêneros textuais em contextos diversificados de comunicação, formando assim possíveis leitores e escritores competentes. A aquisição do sistema de escrita passa a ser pautada em situações contextualizadas as quais fazem sentido para o aluno no intuito de que este se engaje no processo de aprendizado da língua materna.

Diversas pesquisas (CAVALCANTE, 2007; LEAL E MENDONÇA, 2007; SANTOS, 2007) têm colocado em pauta questões referentes aos gêneros textuais, enfatizando a importância do estudo dos gêneros em sala de aula ao considerar suas características estruturais e contextuais, sejam estes gêneros orais ou escritos. Para Bakhtin (1992), a existência dos gêneros torna possível a comunicação verbal entre os indivíduos e dominá-los cognitivamente significa garantia de uma participação ativa no âmbito das práticas sociais.

Os diversos gêneros textuais apresentam diferentes estruturas composicionais e variadas configurações. O quadro abaixo apresenta as principais sequências textuais que configuram diferentes gêneros textuais:

QUADRO 01 – SEQUÊNCIAS TEXTUAIS		
	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS DE GÊNEROS ESCRITOS E ORAIS
NARRATIVA	Textos destinados à recriação da realidade.	Crônica, conto, notícia, relato, história em quadrinhos, fábula entre outros.
DESCRITIVA	Textos destinados a instruir e prescrever.	Instruções de montagem, receita, regras de jogo instruções de uso, regulamento, etc.



ARGUMENTATIVA	Textos destinados à defesa do ponto de vista.	Carta de leitor, carta argumentativa de reclamação/pedido, debate regrado, editorial, artigo de opiniões, etc.
EXPOSITIVA	Textos destinados à construção e divulgação do saber.	Texto didático, seminário oral, exposição oral, verbete, tomada de notas, etc.

Fonte: MENDONÇA, 2007a.

Observa-se que as sequências organizam linguisticamente os gêneros, cada um com uso específico de elementos gramaticais, como também a construção do dizer. Todos esses aspectos individualizam o gênero textual, facilitando assim a sua identificação, no entanto, vale ressaltar que os gêneros são dinâmicos, flexíveis, mudam de acordo com os propósitos de comunicação e também com as mudanças da sociedade. Isso nos permite dizer que as sequências que predominam em alguns gêneros podem ocorrer na organização de outros.

2.3 Literatura, contos infantis e práticas pedagógicas significativas

A literatura como arte se caracteriza como campo fértil de significados que podem ser criados e recriados por autores e leitores. Cavalcanti (2002, p.37) afirma que a leitura expressa uma “relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos leitores, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva.”

Nesse sentido, quanto mais cedo essa prática é integrada ao repertório escolar das crianças, mais chances terão de experimentar outras existências ou a própria, de forma fantástica e mágica, e trabalhar a habilidade de ler os significados implícitos nos textos (BRANDÃO E SOUSA ROSA, 2005). A literatura propõe um mundo mágico, fantasioso e cheio de soluções para situações difíceis, características do universo infantil.

De acordo com Coelho (2000), a criança precisa da intervenção do adulto no estímulo à leitura e para ajudá-la a superar suas dificuldades. Logo, para desenvolver situações significativas e produtivas de leitura, o professor precisa levar em consideração critérios que vão desde a faixa etária até a maturidade em relação ao domínio da língua, para tentar garantir a qualidade da leitura.

A lenda, a fábula e o conto são os gêneros literários que mobilizam a sensibilidade das crianças porque narram histórias nas quais elas se encontram com seus medos, com a sua família, com a sua fantasia. Cabe ao professor aproveitar da melhor forma esse recurso, levando em consideração seu contexto e as demandas apresentadas pela turma.



Nesse movimento, é importante que o docente conheça as particularidades linguísticas e textuais do gênero em estudo. No caso do conto infantil, explorado nesta pesquisa, caracteriza-se como um texto narrativo ficcional que tem como fim divertir, emocionar e ensinar algo. São escritos mais diretamente para crianças, mas pode despertar o interesse de um público em geral, a ideia de mau X bom, certo X errado aparece bem delimitada, há a presença das sequências narrativas organizando estruturalmente o desenrolar da história e a linguagem empregada é simples e direta, com verbos no passado. (MACIEL, 2008)

As características do conto infantil, assim como de qualquer outro gênero, precisam ser conhecidas pelo professor, a fim de que possam ser trabalhadas com os alunos para que esses consigam apreender o perfil do gênero textual por meio das estratégias de leitura. O alinhamento dessas habilidades facilita a capacidade de contar e recontar o conto, e até mesmo criar novas versões.

3. MÉTODO

O presente artigo teve como objetivo geral analisar a perspectiva de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pernambuco ao recontar narrativas infantis por meio das suas produções escritas. De modo mais específico objetivou-se identificar os níveis de apropriação dos alunos a respeito da estrutura do gênero Conto Infantil e analisar as marcas textuais registradas nas suas produções.

Para tal foi desenvolvida uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2007, p.17) “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo [...]”

3.1 Procedimentos e Participantes

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, localizada no bairro de Piedade, onde foi selecionada uma turma constituída por 26 alunos, com idade média entre 07 e 08 anos, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados foi elaborada uma sequência de aula vinculada à uma atividade de produção textual escrita. A sequência foi estruturada em seis momentos no intuito de auxiliar os alunos no desenvolvimento da tarefa final, que seria o recontar do conto Chapeuzinho Vermelho.



A análise dos dados, de cunho qualitativo, utilizou uma amostra de oito produções textuais de alunos recontando o conto infantil Chapeuzinho Vermelho. As produções foram identificadas da seguinte forma: Pn (“P” para produção e “n” para o número identificador da criança responsável pela produção).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Níveis de apropriação da estrutura do gênero Conto Infantil

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros textuais são formas relativamente estáveis, no sentido de que apenas com o conhecimento intuitivo somos capazes de reconhecê-los e até mesmo de escrevê-los.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as produções dos alunos apresentaram relativa estabilidade do gênero Conto Infantil. Das oito produções analisadas, sete apresentaram título identificando o conto escrito, elemento textual importante para o leitor e que caracteriza uma narrativa.

Para Maciel (2008), o conto pode ser estruturado em três estágios que são bem delimitados e diferenciáveis uns dos outros: uma situação inicial, na qual existe uma ordem estabelecida; uma quebra da situação inicial, do equilíbrio existente e uma situação resolvida. Todos esses estágios são organizados dentro de sequências narrativas que apresentam elementos linguísticos característicos do gênero Conto Infantil, como os marcadores temporais e espaciais (MENDONÇA, 2007).

Ao analisar as produções percebeu-se que todas apresentavam a situação inicial da narrativa com o uso da expressão “era uma vez...”, que é um dos elementos fixos da estrutura dos contos infantis. Esse marcador temporal indetermina o tempo da história e assegura o caráter fictício da narrativa. A partir do uso dessa expressão os alunos, de imediato, situaram as personagens: “uma menina chamada Chapeuzinho” (P3); “ela foi para casa da sua vovó” (P5); “deu doce pra vovó” (P1); “quando ela estava no caminho o lobo mal estava querendo tomar os doces” (P7).

Ao iniciar a história e ao desenvolvê-la, os alunos fizeram uso de marcadores textuais que situaram o enredo em tempo e espaço, como exemplificado no quadro 02 a seguir:

QUADRO 02 – MARCADORES TEXTUAIS

TEMPO	Fragmentos de P6 “ de repente a chapeuzinho vermelho encontrou o lobo mau” (linhas 7 e 8) “ então o lobo mau trancou a vovozinha” (linha 12)
--------------	---



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

	Fragmentos de P7 “quando ela chegou na casa da vovó”(linhas 7-8) “quando Chapeuzinho Vermelho chegou ele disse que olhos tão grandes” (linhas 15 a 17)
ESPAÇO	Fragmentos de P2 “enganou a Chapeuzinho pelo caminho mais longo” (linha 6) “o lobo mau chegou na casa da vovó”(linha 10)
	Fragmentos de P3 “a sua disse não vá pela floresta” (linha 4) “o lobo corre para casa da vovozinha” (linha 9)

Os marcadores temporais que predominaram em todas as produções foram advérbios que indicam circunstância de tempo, conforme observado nos destaques em vermelho. Os marcadores de espaço, por sua vez, identificaram alguns lugares da história de forma bem precisa. Para Mendonça (2007), esses tipos de marcadores servem para organizar sequencialmente a narrativa e situam o leitor dentro de cada parte da história, além de dar ideia de coerência entre as partes da narrativa. Os textos dos alunos nos permitem enxergar tal organização.

O segundo estágio da narrativa se refere à quebra do equilíbrio da situação inicial determinada a partir do encontro de Chapeuzinho Vermelho com o lobo mau, culminando com a chegada do lobo a casa da vovó, que toma o seu lugar, engolindo-a ou trancando-a no armário. Percebeu-se nas produções analisadas que as sequências que marcam a quebra do equilíbrio da situação inicial foram resgatadas nas produções textuais. Em algumas as sequências demonstraram coerência e em outras apresentaram apenas partes da sequência e de forma desconexa, como em P1, que repete duas vezes a expressão “comeu a vovó”.

Está inserida nessa situação de desequilíbrio a construção do clímax, elemento característico e necessário em narrativas. O clímax corresponde ao momento de maior tensão da história, no qual o ponto de desequilíbrio se torna mais tenso e se encaminha para uma possível resolução.

Nas produções analisadas o clímax foi identificado em diferentes situações: na chegada de Chapeuzinho Vermelho à casa da vovó, no início do diálogo entre ela e o lobo e na tentativa de conseguir responder as suspeitas em relação à aparência diferente da sua avó. Apenas dois sujeitos, P1 e P8, não registraram nenhuma das possibilidades citadas.

A última sequência narrativa culmina numa situação final na qual a ordem perturbada na sequência mediana é estabelecida. Das produções analisadas, quatro não finalizaram a história do conto (P1, P2, P4 e P8), e das quatro, duas utilizaram apenas a palavra “fim” para indicar o fechamento da narrativa (P2 e P4), encerrando a história na reconstrução de um diálogo que se apresentou incompleto. P3, P5, P6 e P7 reconstruíram o final da narrativa de forma criativa ao fazer



uso da expressão “e foram felizes para sempre”, elemento típico e fixo das narrativas infantis que finaliza a história do conto e demonstra situação de tranquilidade das personagens.

De modo geral, a partir de um modelo intuitivo de texto, os alunos conseguiram adaptar o conto trabalhado, criando assim perspectivas de leitura diferentes. No tópico seguinte serão abordadas as marcas textuais que evidenciaram essas perspectivas de leitura e favoreceram a construção de novas versões do conto Chapeuzinho Vermelho.

4.2 Marcas Textuais

Pode-se afirmar que a ação de reconstruir narrativas equivale a perspectiva de leitura interpretativa e criativa do produtor do texto. Essa perspectiva deixa marcas no decorrer do texto que denunciam sua visão de mundo, seus conhecimentos linguísticos e discursivos, e mais, sua liberdade de recriar a partir do que já existe (BARBOSA E SOUZA, 2006).

As produções dos contos analisadas permitiram observar tal reconstrução. A maioria dessas produções apresentaram marcas textuais que favoreceram uma adaptação criativa do conto trabalhado.

Na situação inicial da narrativa criada por P2, por exemplo, foram evidenciadas várias marcas textuais: primeiramente com o uso da palavra “frutas” no lugar de “doce” (linha 4), reflexo da leitura da imagem apresentada na sequência de aula; em seguida ao resgatar a recomendação da mãe de não falar com estranhos (linhas 7 e 8); ao criar a situação de encontrar no caminho um coelho mau que colhe flores (linhas 8 e 9), também reflexo de leitura da imagem; e por fim quando Chapeuzinho prepara um chá para vovó (linha 13). P2 não expressa que a vovó foi devorada pelo lobo, mas que apenas que ele entrou na sua casa e tomou o seu lugar, deitando-se na cama.

Na produção de P3 observou-se a adição de forma criativa de mais um tipo de comida, “pão de mel”, além do doce que seria levado para vovó (linha 3); a reconstrução da recomendação da sua mãe de não ir pela floresta para casa da vovó nem falar com estranhos (linha 3); quando Chapeuzinho vai à floresta apenas para pegar flores (reflexo da leitura da imagem) e levá-las para a vovó, que segundo Chapeuzinho está doente (linhas 5, 6, 7 e 8); a recomendação do lobo que orienta Chapeuzinho para não ir pelo bosque (linha 6 e 7, uso da palavra bosque como sinônimo de floresta), porque tem muitas pessoas estranhas; e quando o lobo promete garantir a segurança de Chapeuzinho.

Um aspecto importante em P3 é a construção de diálogos entre a mãe e Chapeuzinho e entre o lobo e Chapeuzinho. Apesar de não ter travessão e os dois pontos, elementos gramaticais que



caracterizam o diálogo, mais precisamente o discurso direto, as falas dos personagens são muito bem delimitadas e os tempos verbais típicos do discurso direto. A presença do diálogo configura o gênero narrativo, mas também adiciona dois novos diálogos ao conto, além do já existente entre o lobo e Chapeuzinho.

Em P6 foi identificada a inserção da expressão “pão de mel” como mais um tipo de comida para ser levada para a vovó, junto com os doces; o lobo mau orienta Chapeuzinho vermelho a ir pelo caminho mais longe; a presença do discurso direto no diálogo entre Chapeuzinho e sua mãe e entre o lobo e Chapeuzinho no meio do caminho; reconstrução vocabular – o uso da palavra “senhora”, no lugar de “vovó” que transmite a ideia de que P6 conhece a ideia de hierarquia familiar e respeito; a reconstrução criativa da sequência final da narrativa – o caçador prende o lobo mau e salva a vovó – o lobo é punido com a prisão e a vovó é retirado de dentro do armário: resolução do clímax.

A produção textual de P7 foi a que mais apresentou marcas textuais de reconstrução do conto Chapeuzinho Vermelho. A primeira marca refere-se ao encontro do lobo com Chapeuzinho na ida do caminho para casa da vovó: eles se encontram e o lobo tenta tomar os doces de Chapeuzinho, mas não consegue. Outra marca textual aparece quando subentende-se que Chapeuzinho consegue fazer a primeira entrega de doces, volta para sua casa, toma banho e leva mais doces para a vovó (linhas 11 a 13).

Uma das partes mais interessantes da narrativa é a sequência final (linhas 19 a 23), em que P7 a constrói de forma criativa: quando Chapeuzinho descobre que o lobo estava disfarçado de vovó, o enfrenta de modo corajoso indagando sobre onde estaria sua avó. O lobo responde que a escondeu no armário, Chapeuzinho a retira de lá sem precisar de ajuda de ninguém, neutralizando a figura do caçador, que não aparece na história, e ainda pune o lobo, ordenando-o que vá embora. P7 constrói uma menina corajosa e decidida e também cria um novo final para o conto.

Maciel (2008) afirma que cada indivíduo constrói e reconstrói as histórias a partir de sua experiência com ela. De modo geral as produções analisadas apresentaram diferentes perspectivas de leitura, subjugadas aos interesses dos seus produtores. Todas as produções foram recontadas a partir do ponto de vista de cada um, marcado na reconstrução vocabular (uso de palavras sinônimas), acréscimo de informações as já existentes, criação de novos diálogos, além do resgate do diálogo tradicional entre Chapeuzinho e o lobo que elucida o clímax da narrativa e que permaneceu na maioria das produções. Também foram criadas novas atitudes para as personagens e novas situações no enredo.



5. CONSIDERAÇÕES

O contar histórias sempre fará parte da vida pessoas, acompanhando de forma evolutiva e adaptável às mudanças da sociedade e aos avanços tecnológicos.

O desenvolvimento desta pesquisa evidenciou o engajamento de crianças no desenvolvimento de uma proposta que sugeriu o recontar de um conto conhecido e perceber a relevância desse tipo de atividade no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se afirmar que a análise das produções textuais dos alunos evidenciou perspectivas criativas no ato de recontar um conto. As crianças conseguiram manter o núcleo da história, reconstruir sequências narrativas, criar novas situações e assumir posições frente a elas. Destaque para a originalidade e inspiração partindo dos seus pontos de vista, verificados por meio das marcas textuais deixadas por eles nas produções.

Quanto aos princípios teóricos, os alunos demonstraram conhecer a estabilidade estrutural do gênero conto infantil, organizando sequencialmente os fatos que constroem a narrativa.

A partir da análise dos dados pode-se considerar que as definições de texto e leitura dessas crianças se complementam: o texto se concretiza por meio da leitura; e a leitura dá vida ao texto, imprimindo-lhe significados e sentidos. Um processo de troca que somente se torna real e funcional quando realizado pelos alunos em conjunto com o professor, que dentro do processo de ensino e aprendizagem e formação de leitores desempenha um papel importante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SOUSA ROSA, Ester Calland de. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SOUSA ROSA, Ester Calland de. (org.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVALCANTI, Joana. Literatura infanto-juvenil e psicanálise: da dor e do amor nos contos de fadas. In.: **Caminhos de literatura infantil e juvenil: dinâmicas na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CAVALCANTE, Marianne C. B. et all. Trabalhar com texto é trabalhar com gêneros?. In: CAVALCANTE, Marianne C. B. et all (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (org.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia. Progressão escolar e gêneros textuais. In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACIEL, Débora Amorim G. da Costa. Conte, reconte e encante: os contos infantis na sala de aula – conto infantil. In: MENDONÇA, Márcia. **Diversidade Textual: propostas para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: CAVALCANTE, Marianne C. B. et all (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: CAVALCANTE, Marianne C. B. et all (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio: fev. 2004, p.96-100.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15ed. São Paulo: Cortez, 2007.