

A INTERTEXTUALIDADE EM CONTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS EM FASE ESCOLAR

THE INTERTEXTUALITY IN TALES WRITTEN BY SCHOOL CHILDREN

Valdilene Gomes de Moraes¹

Ananias Agostinho da Silva²

RESUMO: Este trabalho analisa contos escritos por crianças em fase escolar (4º ano do Ensino Fundamental), buscando descrever e compreender as relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentidos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, do tipo pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e caráter interventivo. O *corpus* constitui-se de textos pertencentes ao gênero conto, produzidos ao longo de oficinas pedagógicas aplicadas em uma escola pública de Juazeiro do Norte/CE. Como embasamento teórico, nos fundamentamos em Marcuschi (2008, 2010), Adam (2011), Cavalcante (2012), Silva (2018), Carvalho (2018), Cavalcante *et al.* (2020, 2022), dentre outros. Ao final, observa-se que o trabalho com oficinas pedagógicas favoreceu a prática de produção de textos pelos estudantes. Os textos atendem aos elementos constituintes da narrativa e revelam o emprego de diferentes estratégias intertextuais que contribuem substancialmente para a construção dos sentidos. Por último, destaca-se que a intertextualidade pode apresentar-se como uma importante operação textual que potencializa o trabalho com a escrita na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Produção escrita. Conto. Crianças.

ABSTRACT: This work analyzes texts written by schoolchildren (4th year of elementary school), seeking to describe and understand the intertextual relationships established for the construction of meanings. Methodologically, it is applied research, of the action-research type, with a qualitative approach and interventional nature. The corpus consists of texts belonging to the short story genre, produced during pedagogical workshops applied in a public school in Juazeiro do Norte/CE. As a theoretical basis, we rely on Marcuschi (2008, 2010), Adam (2011), Cavalcante (2012), Silva (2018), Carvalho (2018), Cavalcante *et al.* (2020, 2022), among others. In the end, it is observed that the work with pedagogical workshops favored the practice of producing texts by the students. The texts meet the constituent elements of the narrative and reveal the use of different intertextual strategies that contribute substantially to the construction of meanings. Finally, it is highlighted that intertextuality can be presented as an important textual operation that enhances the work with writing at school.

KEYWORDS: Intertextuality. Written production. Tale. Children.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado de Moraes (2023), desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o intuito de intervir no processo de ensino-aprendizagem da escrita de crianças do 4º ano do Ensino

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: valdilene_morais@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0548-9250>

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5442-5133>

● Informações completas no final do texto

Fundamental de uma escola pública do município de Juazeiro do Norte/CE. Frente a nossa experiência como docente de Língua Portuguesa, buscamos elaborar uma proposta de trabalho que contribuísse com a formação de produtores de textos, através do desenvolvimento de habilidades que favorecessem a aprendizagem da escrita a partir de situações em que os estudantes pudessem refletir sobre suas próprias produções. Partimos do entendimento de que a produção textual deve ser uma atividade de importância relevada na escola, porque pode desenvolver capacidades essenciais à formação integral do aluno.

Apesar disso, na prática, em muitas salas de aulas de escolas públicas do país, o processo de produção textual resulta em desafio para o professor e para os alunos, possivelmente, pelo fato de essa prática ser pouco explorada nos anos iniciais de escolarização, acarretando problemas em anos posteriores. Marcuschi (2008, p. 52-53) observa que “os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional”. O desempenho insatisfatório desses alunos em exames nacionais e locais atesta as dificuldades apresentadas por eles na escrita e sugere o desafio que é ensinar a escrever. Por outro lado, também aponta para a necessidade de investimentos em iniciativas que possam potencializar o trabalho com a produção de textos na escola, especialmente nos anos iniciais de aprendizagem.

A atividade de produção textual, quando trabalhada de maneira sistemática na escola, desde os primeiros anos de vida escolar, predispõe de um relevante propulsor de desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem dos estudantes. De acordo com Silva (2018, p. 97), “desde a alfabetização, os alunos devem ser apresentados a textos reais, nos quais se façam uso de diversos recursos linguísticos, textuais e discursivos disponíveis, para que [...] possam, também, produzir textos reais, coesos e coerentes [...]”. Na escola, as situações de escrita devem corresponder a condições efetivas de acesso a diferentes possibilidades de ações comunicativas em que os estudantes sejam capazes de produzir textos que envolvam expressão e construção de sentidos e intenções, e não apenas um conjunto aleatório de frases, inventadas, pedagogicamente fabricadas, sem relação com o gênero e o propósito comunicativo.

Nesse contexto, pensamos a intertextualidade como uma categoria textual que pode funcionar como suporte para o desenvolvimento de estratégias de escrita, pois permite aos estudantes refletirem sobre os conhecimentos já adquiridos por meio de textos que fazem parte de seus repertórios de leitura e retomá-los na escrita de seus textos, seja como ponto

de partida, como sustentação, reforço etc. Além disso, sugere aos alunos a percepção de que um texto não nasce do vazio, mas que surge sempre de outros textos, com os quais sempre se relacionam: “o processo do ‘novo’ viabilizado pelo diálogo intertextual, ainda que tributário do ‘velho’, agenciará novos elementos que contribuirão para imprimir sentidos outros para cada situação comunicativa” (Cavalcante *et al*, 2020, p.101).

Orientando-se por esses pressupostos, este artigo teve como objetivo analisar textos escritos (do gênero conto) por crianças em fase escolar (4^o ano do Ensino Fundamental), buscando descrever e compreender relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentido. Para isso, buscamos, primeiro, examinar o funcionamento da intertextualidade como categoria textual de construção de sentido no conto infantil e, em seguida, identificar os tipos de intertextualidade frequentemente presentes nos textos escritos pelas crianças. A delimitação desses objetivos levou em conta que o trabalho com textos literários, como o conto, possibilita a percepção das relações intertextuais entre escritas diversificadas, dadas as diversas possibilidades de ocorrências desses textos – escrita, adaptações, filmes etc.

Com esse contorno, desenvolvemos esse trabalho à luz da Linguística Textual, ancorados em autores como Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2008), Adam (2011), Cavalcante (2012), Faria (2014), Silva (2018), Carvalho (2018), Cavalcante *et al*. (2020, 2022), dentre outros, que, considerando o texto como unidade de sentido por meio da qual acontece toda forma de comunicação, e enquanto evento singular, refletem a respeito dos modos de ocorrência de relações intertextuais que se estabelecem entre os textos para a construção dos sentidos. Em função disso, postulamos que o texto deve ser tomado como centro das reflexões e das práticas de ensino da Língua Portuguesa na escola.

Finalmente, o trabalho encontra-se assim estruturado: além desta introdução, a próxima seção traz uma reflexão sobre o texto e a noção de intertextualidade no quadro da Linguística Textual. Em seguida, apresenta-se a noção de gêneros adotada no trabalho e discutimos sobre sua aplicação na escola, focalizando o conto e a estrutura da sequência narrativa. Depois, apresenta-se os direcionamentos metodológicos do trabalho. Logo após, nos dedicamos à análise dos dados para, por fim, realizar as considerações finais.

Linguística textual e o diálogo entre textos

Esta seção trata do embasamento teórico dessa pesquisa. Fundamentamo-nos em pressupostos da Linguística Textual para tratar da noção de intertextualidade, com base

em Marcuschi (2008), Faria (2014), Carvalho (2018), Koch (2020), Cavalcante *et al* (2020, 2022), entre outros. Quanto à discussão sobre produção de textos e seu ensino, utilizamos documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de Marcuschi, (2008), Antunes (2003), dentre outros.

Os textos instauram e resultam em atividades comunicativas presentes nos processos de interação e são materializados sob a forma de gêneros do discurso, apresentados de forma oral, escrita ou multimodal. Segundo Cavalcante (2012, p. 19), o texto é um “evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos e das referências dos textos”. Nesse sentido, tomamos o texto como esse lugar de interação, em que locutores e interlocutores atuam enquanto sujeitos ativos no planejamento, na verbalização, na construção e na recepção de suas produções.

Marcuschi (2008, p. 88) diz que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, independentemente da extensão. Conforme o autor, “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” e não a sua extensão. Esse conceito toma como respaldo autores como Beaugrande (1981), para quem o texto deve ser tomado como um evento comunicativo, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Em sua concepção, o texto não é algo pronto, acabado, uma simples sequência de palavras escritas ou faladas. É necessário tomar o texto como lugar de construção de sentidos em contexto. O processamento textual demanda conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento, sobre os fatos do mundo e sobre as diversas formas de interação por meio da linguagem (KOCH, 2020).

Ainda conforme Marcuschi (2008, p. 93), pensar o texto como unidade comunicativa significa considerar um conjunto de critérios de textualização, pois o texto “não é um conjunto aleatório de frases, nem uma sequência em qualquer ordem”. Esses critérios da textualidade foram inicialmente propostos por Beaugrande e Dressler (1981), concebidos como pilares fundamentais à estruturação de texto, que favorecem a compreensão ao leitor e se efetua no processo de interação. São sete os critérios: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. O último critério, a intertextualidade, constitui o cerne do nosso trabalho.

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

Nessa perspectiva, sabendo como os textos estão correlacionados e como seus sentidos se constroem a partir de um diálogo intertextual, isto é, pelo seu caráter responsivo, é necessário compreender que todo texto é, na verdade, uma atitude de resposta a outros textos, do que resulta uma relação dialógica, conforme salienta o postulado do dialogismo de Bakhtin (1986, p. 162):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que brilha uma luz, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...].

O dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem que supõe imbricamento entre os textos. Faria (2014) chama a atenção para a dimensão da compreensão do diálogo não tão somente para a comunicação estabelecida entre presentes, face a face, mas em relação à comunicação verbal que denota uma atividade responsiva. Segundo a autora, o dialogismo “é a relação que ocorre entre interlocutores em uma ação social e historicamente compartilhada” (FARIA, 2014, p. 26). Nessa perspectiva bakhtiniana, o dialogismo constitui a linguagem e, com efeito, toda linguagem é dialógica, visto que todo enunciado é sempre dirigido de um locutor para um interlocutor e decorre de acontecimentos sociais situados. O texto é o próprio cerne do dialogismo, pois, afinal, é nele que se materializam os diálogos travados por vozes e sujeitos sociais que, no processo de interação, buscam alcançar propósitos comunicativos.

Nesse sentido, “todo texto é dialógico, porque se presume que nessa interação, existe um sujeito (humano ou não) implicado na ação de enunciar e de projetar um outro a quem está direcionando os sentidos construídos, num dado tempo e num dado lugar” (CAVALCANTE *et al*, 2022, p.16). A “intertextualidade supõe o caráter dialógico de todo discurso e o atravessamento de vozes que representam diferentes lugares sociais que se

estabilizam e se desestabilizam durante as interações” (CAVALCANTE; BRITO, 2011, p. 261). Contudo, a intertextualidade não se confunde com o dialogismo. Se o dialogismo é constitutiva da própria linguagem, tratando-se, pois, de um conceito bastante amplo, a intertextualidade é um fenômeno “pontual, dado geralmente por planejamento do enunciador, mas sempre indiciado, tangível, além de comprometido com as funções discursivas” (CARVALHO, 2018, p. 20).

Koch e Elias (2008) conceituam a intertextualidade como elemento constituinte e constituído dos processos de escrita e de leitura, já que as práticas de produção e recepção de um texto sempre partem de conhecimentos dos locutores e interlocutores sobre outros textos. Sendo assim, como salienta Faria (2014), relações intertextuais ocorrem em todo texto – o que pode variar são as formas como essas relações são estabelecidas. De modo genérico, Carvalho (2018) observa duas situações possíveis e não excludentes de ocorrência da intertextualidade nos textos: em sentido amplo e em sentido estrito. Esse procedimento da autora supõe que a intertextualidade ocorre não só em casos em que é possível verificar com precisão a retomada do(s) texto (s) originais, mas também a partir de um diálogo que pode ocorrer implicitamente entre os textos. A figura 01 ilustra a proposta classificatória da autora:

Figura 1. Classificação das intertextualidades estritas e amplas



Fonte: Carvalho, (2018, p.110)

Carvalho (2018) propõe um reagrupamento das intertextualidades por subtipos classificatórios que busca ilustrar os diferentes modos pelos quais esse fenômeno pode se

manifestar nos textos. Como se percebe, ela divide em dois grandes grupos: as intertextualidades estritas e amplas. As estritas estão subdivididas em copresença e derivações. Em relação à copresença, três possibilidades ocorrem:

a) Citação: quando acontece a reprodução literal ou o parafraseamento de conteúdo, através de marcas como verbos *dicendi*, dois pontos, aspas, itálico, recuo de margem, fonte reduzida e a alusão.

b) Alusão estrita: pode ser definida por meio de insinuações, menções indiretas, ou outras formas que sejam menos marcadas e menos literais em que o leitor terá de demandar esforço para compreender o sentido pretendido – trata-se de uma remissão indireta, com mudanças no texto aludido, a fim de atender diferentes finalidades, principalmente humorísticas ou crítico-apreciativas (FARIA, 2014).

c) Paráfrase: é a relação definida pela repetição reformulada de um dado fragmento textual sem que se verifiquem desvios de conteúdo (CARVALHO, 2018).

Nas relações de derivação, quando um texto se origina a partir de outro texto, a autora menciona três subtipos:

a) Paródia: "trata-se de transformação que opera desvios de forma e/ou conteúdo, bem como os propósitos de um texto-fonte" (CARVALHO, 2019, p. 93). Tem caráter humorístico, com diferentes finalidades.

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

c) Metatextualidade: "trata-se de uma categoria que se define como a relação de comentário/crítica/avaliação estabelecida entre textos, isto é, um texto inteiro brota de outro com a finalidade de comentá-lo" (CARVALHO, 2018, p. 97).

As intertextualidades amplas, segundo Carvalho (2018), são estabelecidas não entre textos específicos, mas entre um texto e um conjunto de outros textos, socializados em uma dada cultura. Configuram-se três formas reconhecidas ou não pelo interlocutor:

a) Imitação de parâmetros de gênero: "[...] ocorre a abstração de um paradigma de gênero tomado como modelo para um sem número de outros textos." (CARVALHO, 2018, p. 98).

b) Imitação do estilo do autor: produções individuais ou conjuntos de produções que, vinculadas às artes em geral, são produzidas atribuindo traços característicos ligados à

personalidade de alguém a partir de particularidades discursivas e textuais que propagam o perfil de um autor.

c) Alusão ampla: menção a um conjunto de textos que são partilhados e retratados em uma cultura.

Essa proposta classificatória é o que há de mais recente nos trabalhos que são desenvolvidos em Linguística Textual. Convém destacar a ampliação proposta pela autora, o que inclui considerar as relações intertextuais que não são possíveis retomar com exatidão, como acontece com a alusão ampla. Apesar de tentar dar conta da variedade de relações intertextuais possíveis, a proposta não se pretende estanque ou taxativa, e as categorias não são mutuamente excludentes. Isso significa dizer, conforme alerta Carvalho (2018), que o texto não pode ser compreendido como um bloco rígido a ser enquadrado em uma das possíveis classes da intertextualidade. Na verdade, trata-se de uma proposta que busca auxiliar a compreensão desse fenômeno tão importante para a construção dos sentidos do texto.

Gêneros do discurso e ensino

A grande diversidade de práticas sociais que acontecem em nossa sociedade se efetivam sempre por intermédio de algum gênero do discurso. É por meio dos gêneros que o falante configura o seu dizer, o que inclui a ação resultante de decisões advindas de escolhas de certos gêneros. Dell'Isola (2012, p. 9) afirma que a realização efetiva de “uma ação da linguagem vem da exploração das formas comunicativas que estão em uso no quadro de uma determinada formação discursiva, o que requer empréstimos de construtos históricos que são os gêneros do texto ou gêneros do discurso”. Os gêneros são construtos teóricos disponíveis em um sistema social a que os sujeitos utilizam para alcançar os seus propósitos comunicativos e sociais. São, por isso, como propôs Marcuschi (2002, p. 19), “entidades sociodiscursivas e formas de ação em qualquer situação comunicativa”.

Na escola, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomenda-se que os gêneros sejam tomados como objetos de ensino-aprendizagem: “[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...]” (BRASIL, 1997, p. 23). O entendimento é de que ele constitui recurso eficaz para proporcionar aos leitores e escritores uma relação mais significativa com os textos que circulam em nosso cotidiano. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) notam que o

trabalho com os gêneros é essencial na escola, porque eles proporcionam uma “articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais precisamente, o domínio da produção de textos orais e escritos”. Ao passo que possibilitam aos alunos conhecerem determinados conteúdos curriculares, os gêneros propiciam também o reconhecimento de práticas sociais que demandam o engajamento dos sujeitos.

Esse aspecto fora ressaltado pelo próprio Marcuschi (2002, p. 29) ao dizer que, “quando denominamos gênero textual, não definimos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em particulares situações sociais”. Nesse sentido, em sala de aula, os gêneros usados para a produção escrita e leitura podem dinamizar as práticas de ensino no espaço escolar, mas, por outro lado, potencializar a formação cidadã dos alunos. Os gêneros do discurso integram o nosso cotidiano, fazem parte do contexto sociocultural dos indivíduos e lhes permitem agência em sociedade. Com efeito, o ensino de língua na escola não pode prescindir de um trabalho com os gêneros.

Ao professor, compete trabalhar diversas práticas da linguagem, como a leitura, a oralidade, a produção de textos e a análise linguística/semiótica, considerando as regularidades previstas para cada gênero do discurso em suas dimensões estruturais, composicionais e funcionais. Assim, no trabalho didático com os gêneros, além dos aspectos composicionais e estilísticos, devem ser considerados aspectos discursivos, em que se leve em conta a finalidade do texto que se realizada em dado gênero, o destinatário, o suporte, o espaço de circulação, enfim, a função social do texto. Este trabalho pode ampliar o conhecimento de mundo do aluno, favorecendo o processo de formação de leitores e escritores, bem como o desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica. Deve ocorrer de maneira planejada e sistemática, tendo em vista o currículo da escola e os objetivos pretendidos pelo professor.

Gênero conto

O conto é um gênero literário muito frequentemente trabalhado na escola nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Almeida e Gomes (2012, p. 4), trata-se de “um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através da arte”. Além de apresentar traços típicos de toda narrativa, como narrador, personagens, enredo, clímax, desfecho etc., o conto se caracteriza especificamente pela concisão e

brevidade com que os fatos são narrados. Por isso, inclusive, a tendência da escola em tomá-lo como gênero literário para o trabalho em atividades de leitura e produção de textos.

Dada a diversidade de possibilidades de ocorrência, talvez possamos tomar o conto como pertencente a uma constelação de gêneros (ARAÚJO, 2021). Ocorre que, sob a classificação arquiteitual de conto, existem diversas subclassificações, entre as quais: conto realista, fantástico, de terror, de humor, policial, maravilhoso, de fada etc. O último tipo tem como público preferencial crianças e adolescentes; por isso, é reiteradamente trabalhado na escola, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, principalmente. O conto de fadas é uma forma de narrativa que se destaca nesse espaço, tendo preferência de professores e alunos.

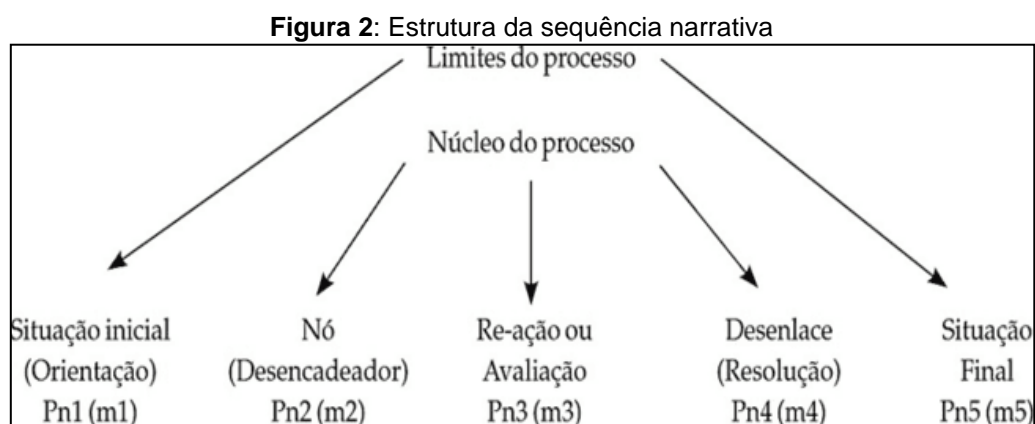
Os contos de fadas têm origem celta e a sua existência decorre a partir de poemas orais que contavam histórias de amores, de heróis que buscavam autorrealização existencial, superando muitos desafios do mundo social. Os fatos que narram e os personagens neles envolvidos se desenvolvem dentro da magia feérica – reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc. O centro da narrativa gira em torno de problemáticas existenciais, “ou melhor, tem como núcleo problemático a realização existencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher” (COELHO, 1987, p. 13).

O trabalho didático com esses gêneros tem grande visibilidade nos currículos das escolas e no documento da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a relevância da literatura: “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais [...]” (BRASIL, 2017, p. 87). A importância da literatura no currículo escolar é enfatizada por Lajolo (2008, p. 106) a partir de uma perspectiva também utilitária: “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”.

Sequência narrativa

A sequência narrativa, em consonância com Adam (2011), se apresenta como uma exposição de fatos que se desenvolve através de eventos e ações. A ação é caracterizada

por um agente, que “provoca ou tenta evitar uma mudança”, e o evento “acontece sob o efeito de causas, sem intervenção de um agente” (p. 225). Na figura 2, Adam (2011) mostra os elementos constitutivos de uma sequência textual narrativa: situação inicial, (orientação), nó (desencadeador), reação (avaliação), desenlace (resolução) e situação final.



Fonte: Adam (2011, p. 226)

A situação inicial, como o nome sugere, evidencia a ação que dará início à narrativa, composta de acontecimentos que poderão ser alterados ao longo da história. O nó corresponde à complicação ou a uma trajetória de ocorrências decorrentes da mudança de acontecimentos, ensejando para uma reação dos personagens, a fim de dar seguimento à narrativa, tornando possível o momento do desenlace ou a resolução dos conflitos. A situação final trata do fechamento da história, quando se revela o seu desfecho. Importa dizer que todos os elementos garantem a construção de sentido que favorecerá o entendimento acerca do texto.

Aspectos metodológicos

Esta seção visa descrever quais procedimentos metodológicos foram aplicados para obtermos respostas aos questionamentos apresentados e como alcançamos os objetivos estabelecidos. A pesquisa cujos resultados são apresentados neste trabalho assume uma abordagem qualitativa, pois teve o propósito de compreender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir do seu interior (PAIVA, 2019). Quanto à natureza, é do tipo aplicada, já que se destina a compreender e buscar amenizar dificuldades dos estudantes em produzir textos, considerando a intertextualidade como ferramenta essencial nesse processo. Nesse sentido, ela adota também um caráter interventivo, no sentido de que pretendeu interferir na realidade pesquisada, buscando contribuir com o desenvolvimento

da aprendizagem dos alunos, sobretudo relativo à capacidade de produzir textos coesos, coerentes e adequados ao gênero.

Como se trata de uma investigação desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, programa de formação continuada de professores em nível *stricto sensu*, cujo objetivo é desenvolver pesquisas voltadas para a elaboração de práticas pedagógicas que busquem promover melhorias na educação básica, a primeira autora deste trabalho é também a professora regente da sala de aula onde se desenvolveu a pesquisa, tendo assumido uma postura de professora-pesquisadora. Assumir essa função demandou a reflexão sobre a necessidade de mudanças na forma de ensinar e nas metodologias estabelecidas em sala de aula a partir do aperfeiçoamento profissional (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para a execução deste trabalho, a construção de dados foi realizada na escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, da rede municipal de Juazeiro do Norte/CE. No ano de 2022, a escola possuía três turmas de 4^o anos do Ensino Fundamental e os dados foram gerados em turma do 4^o ano C, composta de 33 alunos, sujeitos desta pesquisa, na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. Com efeito, o *corpus* de análise foi composto de 13 textos pertencentes ao gênero conto, produzidos ao longo de oficinas pedagógicas realizadas com os alunos do 4^o ano C da referida escola. Particularmente, para os objetivos desse artigo, apresentamos um recorte, que privilegia a análise de 02 textos do *corpus* constituído em nossa pesquisa de mestrado (Morais, 2023).

Proposta de intervenção

A intervenção pedagógica realizada nessa pesquisa adotou como instrumento metodológico a oficina pedagógica. A opção por essa metodologia se justificou por acreditarmos, conforme explicam Paviani e Fontana (2009, p. 78), que se trata de “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas de aprendizagem, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir”. Ao aluno, é dada a oportunidade de construir o conhecimento mediante suas vivências e experiências individuais e sociais e a partir de um exercício que lhe coloca na condição de protagonista desse processo. Para o professor, trata-se de um instrumento que possibilita o acompanhamento metódico e sistemático da aprendizagem dos alunos, com a possibilidade de reorganizar planos, estratégias e objetivos traçados a partir de uma avaliação formativa da prática.

A proposta aplicada organizou-se a partir de um vasto conjunto de atividades distribuídas em três oficinas pedagógicas, identificadas e detalhadas nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1. Oficina pedagógica 01

OFICINA 01		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga-horária prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo geral	Objetivos específicos	
Reconhecer as especificidades do texto narrativo conto, com a finalidade de compreender sua funcionalidade.	Identificar as características do gênero conto de fadas. Localizar no texto as sequências que compoem a narrativa. Compreender a importância dos elementos que constituem a narrativa. Conhecer diversos contos.	
Material	Competências BNCC	
- Textos impressos; - Lousa digital; - Som	EF15LP01 EF15LP03 EF15LP04 EF15LP09 EF15LP10 EF15LP13 EF35LP26	
Metodologia		
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a explicação para os alunos sobre a importância do trabalho desenvolvido em sala de aula, ressaltando o aprendizado colaborativo, eles enquanto estudantes e a professora, enquanto pesquisadora do curso de Mestrado, assim como os efeitos que o trabalho com a intertextualidade trouxe para a formação deles enquanto produtores de texto; - Inicialmente, fazer um breve comentário sobre a evolução do conto desde sua tradição oral. Neste momento, haverá socialização dos alunos sobre contos já conhecidos; - Exibição de trailers de filmes de conto de fadas: A Bela e a Fera, A Bela Adormecida, Cinderela; - Ressaltar a importância de autores para que os alunos possam conhecer nomes importantes da cultura literária; (Mostrar capas de livros; Irmãos Grimm, Charles Perrault, Hans Cris Andersen); Leitura realizada pela professora do conto "A Gata Borralheira" de Charles Perrault; Apresentar a biografia do autor; <ul style="list-style-type: none"> - Observação dos elementos que compõem o gênero, bem como da estrutura que sustenta a narrativa, como: situação inicial, nó, re-ação, desenlace e situação final; - Os alunos vão expor a temática da história, quem são os personagens, o tipo de narrador, o espaço da história, assim como outros questionamentos: Qual o tema abordado? A linguagem é formal ou informal? Que parte do texto é responsável pelo desencadeamento dos conflitos? A história tem um desfecho inesperado? 		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2. Oficina pedagógica 02

OFICINA 02		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga-horária prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo geral	Objetivos específicos	
Compreender a intertextualidade em diferentes textos.	Reconhecer a intertextualidade presente no gênero tirinha, considerando os elementos que remetem ao gênero conto. Identificar as relações intertextuais do conto com outros gêneros discursivos.	
Material	Competências BNCC	
- Textos impressos;	EF15LP01	

<ul style="list-style-type: none"> - Lousa digital; - Som; - Livros 	EF15LP03 EF15LP04 EF15LP09 EF15LP10 EF15LP13 EF15LP18
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> - Ativação dos conhecimentos prévios a partir de questionamentos (descritos abaixo), sobre diálogo entre textos; - Realizar a exibição da tirinha sobre o conto João e o Pé de Feijão. - Leitura compartilhada de textos; - Apresentação de imagens para identificação dos elementos intertextuais; - Os alunos vão expor a temática da história, quem são os personagens, o tipo de narrador, o espaço da história, assim como outros questionamentos: Quem são os personagens que aparecem na tirinha? A que a história faz lembrar a tirinha? Que elementos na tirinha foram necessários para perceber a relação com uma outra história?; - Por que o segundo quadrinho o personagem diz: pra nascer um pé de feijão gigante?; - Na tirinha e na história, os acontecimentos foram os mesmos? Por quê?; - Quem não conhece essa história entende o sentido e o efeito do humor expressos na tirinha?; - Apreciação de outros contos; - Escolha do conto para ser trabalhado na produção textual e criação de um título.; - Visita à biblioteca. 	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3. Oficina pedagógica 03

OFICINA 03		
Professora: Valdilene Gomes de Moraes	Série: 4º Ano	Turma: C
Carga Horária Prevista: 10 h/aulas	Ambiente: sala de aula	
Objetivo geral	Objetivos específicos	
Produzir textos considerando a intertextualidade como importante ferramenta.	Produzir o gênero de modo que apresente características intertextuais. Realizar um levantamento da estrutura composicional do conto.	
Material	Competências BNCC	
<ul style="list-style-type: none"> - Textos impressos; - Lousa digital; - Som; - Livros. 	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF35LP25	
Metodologia		
<ul style="list-style-type: none"> - A partir do conto escolhido pelos estudantes, farão a produção do conto; - Orientar os estudantes a realizar suas produções com unidade de sentido; - Cada estudante socializará sua produção; - Os estudantes farão o processo de <i>identificação</i> no novo texto; - Apontar alguns problemas no texto dos alunos e solicitar a reescrita textual; - No canal do <i>You tube</i> da escola, os estudantes socializaram suas produções textuais (finais). 		

Fonte: Elaboração própria.

Análise dos dados

Este trabalho teve como objetivo analisar textos de crianças em fase escolar (4º ano do Ensino Fundamental), a fim de descrever e compreender as relações intertextuais estabelecidas para a construção de sentidos. Para tanto, duas categorias básicas guiaram as nossas análises: o tipo de intertextualidade – conforme a classificação de Carvalho

(2018) – e a presença de elementos da narrativa – personagens, narrador, tempo, espaço e enredo. Especificamente no enredo, observamos se as crianças apresentaram elementos típicos da sequência narrativa: a situação inicial, o nó, a reação, o desenlace e a situação final, a partir de Adam (2011).

Como mencionado, considerando as limitações de extensão desse trabalho, analisamos dois textos constitutivos do *corpus* de Morais (2023), classificados como contos de fadas - uma das variedades do conto maravilhoso, de acordo com Amorim (2016). Os textos dos alunos foram transcritos a seguir de maneira fidedigna aos originais, isto é, foram mantidos possíveis equívocos e/ou inadequações de escrita. A seguir, reproduzimos o texto 01, cujo título é *A princesa e a fada*.

A princesa e a fada

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

Um dia, ela foi pegar cogumelos, até que ela tropeçou e quebrou a jarra, até que apareceu uma fada e disse:

- Olá, eu posso te dar outra jarra, mas você terá que ser filha do rei e da rainha. Se você concordar vou dar bastante dinheiro para seus pais e eles vão ficar ricos. a menina disse que concorda mas quando a fada fez a jarra ela bem rapidamente, mas a fada foi até a casa da menina e explicou para a mãe o que tinha dito a menina.

A mãe sabendo que ia ficar rica, concordou na hora e o rei e a rainha receberam ela muito bem deram um carinho, amor, atenção, abraços e muitos brinquedos e hoje ela vive feliz lá no reino. E os pais dela? gastaram todo o dinheiro e são pobres novamente se lamentando por ter deixado a filha ir.

O texto 01 corresponde ao gênero do discurso conto de fadas, já que apresenta características típicas desse gênero, especialmente no que diz respeito à estrutura e ao estilo esperados. É uma narrativa que contempla personagens folclóricos, como a fada e a princesa, é contada por um narrador em 3ª pessoa do singular, apresenta tempo cronológico e o enredo se organiza sob a forma de uma sequência narrativa.

Acompanhando Carvalho (2018, p.93), reconhecemos no texto uma paródia, identificada a partir da “transformação que opera desvio de conteúdo, bem como os propósitos de um texto-fonte”. É uma paródia porque, no texto, podemos notar marcas como a retomada de elementos que comprovam a similaridade com o texto-fonte, tais como a jarra enquanto objeto central da mudança de vida da família, a presença da fada como personagem que proporciona essa mudança de vida, elementos que nos fazem compreender a relação do texto com o conto a *Jarra de ouro*, trabalhado em sala de aula durante as oficinas.

Para Carvalho (2018), a paródia corresponde a um tipo de intertextualidade que se dá por um diálogo entre textos específicos. No texto em análise, considerando as marcas citadas, verificamos que a criança estabelece vínculos intertextuais com o conto *Jarra de Ouro*, narrativa sem autor definido, veiculada pelo canal do *YouTube Brazilian Fairy Tales*, que apresenta, sob o formato de áudio-vídeo em português, a narrativa oral de vários contos de fadas estrangeiros. A criança que escreveu o texto havia assistido esse vídeo que utilizou como base para a construção de sua narrativa. Esse relato foi feito por ela em sala de aula, o que nos motivou a reproduzir o vídeo para os demais alunos, sob forma de valorizar o repertório trazido por eles.

O conto *Jarra de Ouro* apresenta uma narrativa que trata de uma jarra de ouro mágica, que tem como característica a multiplicação de riquezas. Ao ser encontrada por uma moça, exemplar e benevolente, desperta o desejo de pessoas gananciosas e mesquinhas em possuí-la. Inicia-se, aí, um conflito, até surgir uma fada mágica que, reconhecendo as atribuições da moça, aparece para ajudá-la. A partir de então, toda a história é desenrolada e a moça tem um final feliz. Sem esforço, percebemos que esse conto também estabelece relações com outros textos que já fazem parte do repertório de leituras dos estudantes. A jarra é, em sim, uma paródia da lâmpada mágica de Aladim, tal como a fada do gênio, elementos de um conto de origem árabe que se popularizou no ocidente sob o formato de filmes e desenhos animados.

No texto 01, elementos introduzidos pelos referentes “jarra” e “fada”, assim como certos acontecimentos da narrativa, como o fato da personagem quebrar a jarra e encontrar uma fada, notabilizam aspectos que fazem parte da narrativa do texto-fonte e que são retomados pela criança. Entretanto, ela não se limita a reproduzir esse texto, mas apresenta a reformulação da ideia central, construindo um enredo diferente do texto-fonte, o que atesta a originalidade de seu próprio texto, ainda que fiquem evidentes marcas da narrativa de base, configurando uma relação intertextual do tipo paródia. Assim, podemos entender que a leitura do texto-fonte foi o propulsor de estratégias usadas pela estudante para o desenvolvimento da sua criatividade em sua narrativa.

Quanto ao enredo, o texto apresenta uma narrativa com sequência de ações que contribuem fundamentalmente para a construção de sentidos. A produção contempla elementos típicos da estrutura de uma sequência narrativa, conforme podemos verificar nos

excertos seguintes. No primeiro parágrafo, percebemos a situação inicial da sequência narrativa, conforme denota o marcador “Era uma vez” e a situação de estabilidade:

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

A expressão “Era uma vez”, introdutor típico do gênero conto de fadas, sugere a imprecisão do tempo e permite a apresentação dos personagens, notadamente a menina, sua mãe e seu pai. A eles são atribuídos o adjetivo “pobre” que transmite ao leitor a condição social da família. Por ser um parágrafo curto, não acrescenta muitos detalhes acerca do espaço onde se passa a história, mas o fato de dizer que a menina costumava buscar cogumelos sugere um ambiente campestre. Como se trata da situação inicial da narrativa, há, até aqui, uma estabilidade nos acontecimentos. Mas, ao longo do segundo parágrafo, é possível notar o nó ou conflito da narrativa, marcado pelo surgimento de um problema, o que Adam (2011) denomina como sendo elemento desestabilizador da situação inicial, conforme se pode perceber no excerto a seguir:

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

O incidente sucedido (tropeçar e quebrar a jarra) e o efeito dele decorrente (apareceu uma fada) provocam uma desestabilização na situação inicial da narrativa. Além disso, constroem uma situação de impasse, o que provoca no leitor, inclusive, a necessidade de construir inferências a respeito do que pode acontecer, a partir de então, na história. No trecho que segue, podemos observar a reação ou avaliação, momento em que a criança busca demonstrar a atitude dos personagens a fim de que o conflito seja solucionado:

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

Ainda que a inabilidade no emprego de operadores argumentativos, sobretudo o “mas”, possa dificultar a leitura, como o nó desestabilizador da narrativa é desenrolado e se busca a resolução do conflito gerado. Na sequência, no último parágrafo do texto, conferimos a resolução explicitada:

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

E, por fim, encontramos a situação final, quando a narrativa novamente se estabiliza e se apresenta o desfecho final dos personagens.

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

Como é possível notar, a criança contemplou os critérios estabelecidos pela proposta de intervenção, uma vez que fez uso da intertextualidade na construção de seu texto e atendeu aos elementos necessários para a composição de uma sequência narrativa, demonstrando a linearidade dos acontecimentos que contribuiu para a construção de sentidos do texto. Ainda que tenha apresentado dificuldades quanto ao emprego de certos recursos da língua, ela conseguiu construir uma nova narrativa a partir de seu repertório e considerando as especificidades da composicionalidade do gênero.

A seguir, vejamos a análise do texto 2, intitulado *Branca de Neve e as flores*.

Branca de Neve e as flores

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

- florzinha, florzinha minha exista alguem que gosta mais das flores do que eu eu e a flor Respondeu:
- Sim, a Branca de neve, Yasmim ficou furiosa Porque ela queria que so ela gosta-se das flores e mais ninguem.

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

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

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

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

-Sim Branca de Neve

Depois de comer Branca de Neve se lembrou do seu pai e da linda floresta mais não conseguiu se lenbra das flores e falou Para as fadas:

-fadas onde eu estou e as fadas responderam.

-você esta no mundo da tecnologia e Branca de Neve falou:

-eu quero volta para o planeta terra para ver o meu pai então as fadas fizeram uma magica para que Branca de Neve voutase Para o planeta terra ais Branca de neve viu o seu pai ela ficou muito feliz e o seu pai ledeu uma flor e ela se lembrou novamente das flores e a Bruxa foi derrotada e Branca de Neve vivel feliz para sempre com suas flores e seu pai.

O texto 02 é também um conto de fadas, estruturado em torno de um núcleo narrativo em que os acontecimentos são relatados de forma coerente e seguindo uma linearidade fundamental para a construção dos sentidos e para a compreensão, o que demonstra a habilidade da criança em realizar a escrita do gênero, embora apresente alguns desvios de ortografia, mas que não comprometem os sentidos do texto.

No tocante às categorias de análises, em relação aos tipos de intertextualidade presentes no texto, segundo Carvalho (2018, p, 93), verificamos a intertextualidade estrita por derivação, quando ocorre “a origem de um texto inteiro a partir do outro texto”, mais precisamente, por uma paródia, ao trazer uma relação com o texto-fonte *Branca de Neve e os sete Anões*, clássico conto de fadas dos Irmãos Grimm, muito popular no imaginário do ocidente. O próprio título, *Branca de Neve e as flores*, já é um indício dessa relação intertextual. Diversos elementos do texto-fonte são mantidos pela criança em sua narrativa: a personagem principal, Branca de Neve, o seu pai e a bruxa. Além disso, há duas alusões estritas: as “sete fadas” é uma alusão aos sete anões e a “flor mágica” uma alusão ao espelho mágico da narrativa de base.

Como se pode perceber, tendo por base a narrativa literária, a história criada pela criança reformula o conteúdo, mas preserva alguns elementos que demonstram a relação com o texto-base. Outro aspecto que deve ser ressaltado é a paráfrase que a criança constrói ao recuperar a frase pronunciada no texto original pela bruxa para o espelho mágico. Ainda que reproduza a mesma estrutura da frase, ela faz alterações para adequar o conteúdo ao enredo de sua narrativa: “Florzinha, florzinha minha, existe alguém que gosta mais de flores do que eu?”.

Diferentemente do texto-fonte, em que o elemento dado pela bruxa à Branca de Neve é uma maçã, aqui ela oferece uma porção mágica à moça. Esse elemento pode ser interpretado de duas formas: como uma espécie de alusão estrita, porque retomaria especificamente a maçã, mas também uma alusão ampla, porque recupera diversos outros contos de fada que compõem o repertório cultural das crianças, em que a bruxa produz porções mágicas para alcançar os seus intentos.

Em nosso entendimento, através da intertextualidade, a estudante foi instigada a produzir seu texto preferivelmente em diálogo com outro texto específico, a clássica história dos irmãos Grimm. O repertório decorrente dessa narrativa teve contribuição significativa

no desenvolvimento de estratégias voltadas para a compreensão de que o texto é uma construção de regularidades advindas de outros textos.

Relativo aos elementos da sequência narrativa, ao considerarmos as partes que compõem o enredo do conto produzido pela criança, vemos a situação inicial logo no primeiro parágrafo, conforme descrito a seguir:

Era uma vez uma menina que se chamava Branca de neve ela adorava as flores e ela colhia muitas flores como rosas, girassois; mais a flor que ela mais gostava era as flores Brancas Porque eram Brancas enqual a ela.

Aqui, são apresentados os personagens centrais da narrativa, a Branca de Neve, seu pai e a bruxa Yasmim. O espaço compreendido na história faz remissão a um ambiente campestre, onde há a existência de muitas plantações, como o cultivo de flores, ainda que, logo depois, no desenvolver da narrativa, se desloque para um universo imaginário. Em relação ao tempo, a história acontece em uma época indeterminada, representada pela expressão *Era uma vez*. A situação inicial supõe uma estabilidade na vida dos personagens e nos acontecimentos principais, que é afetada pela introdução de um conflito, como pode ser evidenciado no trecho seguinte:

[...] então quando sua mãe valeseu o seu Pai se casou com uma mulher que se chamava Yasmim e o que ele não sabia era que Yasmim era uma Bruxa e era também gostava das flores [...].

É instaurado um conflito que desestabiliza a narrativa. O pai de Branca de Neve casa-se com uma mulher chamada Yasmim, que era uma bruxa e também gostava de flores. É esse nó que desencadeia toda a construção da narrativa da criança e que permite a originalidade de seu texto, ainda que sem perder de vista elementos do texto-fonte. Depois disso, a história prossegue para a reação, que pode ser vista no excerto abaixo:

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

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

-Sim Branca de Neve

Depois de comer Branca de Neve se lembrou do seu pai e da linda floresta mais não conseguiu se lenbra das flores e falou Para as fadas:

- fadas onde eu estou e as fadas responderam.

- você esta no mundo da tecnologia e Branca de Neve falou:

- eu quero volta para o planeta terra para ver o meu pai.

Os acontecimentos narrados advindos da sua capacidade criativa vão sendo registrados, imprimindo ao texto o seu próprio estilo. A inserção de um universo distópico como reação ao conflito instaurado atesta o distanciamento do texto da criança do texto-fonte e revela a sua originalidade. Na sequência, ocorre a resolução do conflito, que vai sendo evidenciada no trecho:

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

A história é encerrada com a situação final, o momento em que tudo se resolve e Branca de Neve reencontra o seu pai e passa a viver feliz para sempre com suas flores. Nesse momento, a narrativa novamente se estabiliza, conforme demonstrado a seguir:

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

Portanto, como se percebe, nesse texto, a criança também fez uso do recurso de intertextualidade para construir o seu texto, levando em conta o seu repertório sociocultural de leitura, mas sem deixar de conferir ao texto uma versão própria. Ela utilizou os seus conhecimentos discursivos, linguísticos e textuais para organização estrutural do texto, considerando os elementos constitutivos da sequência narrativa, fundamentais para a construção do enredo de seu conto.

Considerações finais

Este trabalho nasceu da necessidade de encontrar alternativas para as várias dificuldades encontradas pelos alunos em sala do 4º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo em atividades de produção de textos. Por meio do gênero do discurso conto, buscamos elaborar e aplicar uma proposta de intervenção que oportunizasse aos estudantes o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias à atividade de escrita. Para isso, foi dado destaque à ideia de intertextualidade enquanto operação textual que se refere às diversas relações que se estabelecem entre os textos, recuperadas tanto pelo produtor quanto pelo leitor de um texto.

Nas análises, ficou evidente que alguns elementos característicos dos textos trabalhados durante o percurso das atividades de intervenção foram o ponto chave para a criação dos novos textos pelas crianças, promovendo a construção de sentidos e facilitando

a prática textual. Nos textos, pudemos verificar a preferência dos alunos ao mobilizarem a paródia e a alusão como recursos intertextuais mais frequentemente predominantes em suas escritas. Supomos que essa preferência possa, talvez, se justificar em razão de limitações do repertório de leitura dos alunos, provenientes de uma região com pouco acesso a bens culturais, e da própria fase escolar em que se encontram.

Todavia, precisamos pontuar que, em uma análise macro, os textos dos alunos também recorrem a outros recursos intertextuais não mencionados na nossa análise. O emprego das expressões “era uma vez” e “viveu feliz para sempre” não fazem alusão a um texto específico, mas podem sugerir uma intertextualidade ampla, com os diversos textos pertencentes ao gênero conto de fada. Nesse sentido, é possível dizer que as crianças buscaram imitar o estilo do gênero, considerando os exemplares trabalhados em sala de aula. Com isso, reforçamos um pressuposto já mencionado por Carvalho (2018), de que as ocorrências de determinados tipos de intertextualidade podem se sobrepor.

Por fim, precisamos também destacar a relevância do PROFLETRAS, que tem promovido, com muita determinação e afinco, a qualificação de professores de língua portuguesa da Educação Básica, quando propõe desenvolver atividades múltiplas para dinamizar o ensino, assumindo o compromisso de estabelecer diretrizes capazes de atender às exigências do mundo contemporâneo. Esse Programa tem, incontestavelmente, contribuído com a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do país e os seus resultados já podem ser atestados em relatos de experiência como esses e serão, a longo prazo, vislumbrados na melhoria de índices de avaliações nacionais.

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez. 2011.

ALMEIDA, A.; GOMES, M. O gênero conto: a organização textual discursiva em narrativas eletrônicas. *In: Anais do IV Simpósio de Hipertexto*. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simpósio/anais/Anais-Hipertexto.2012>. Acesso em: 25 ago. 2022.

AMORIM, K. O que são contos maravilhosos. *In: Anais da III Semana de Linguagens*. Natal, 2016. Disponível em <https://eventos.ifrn.edu.br/slap/o-que-sao-contos-maravilhosos/index.html>. Acesso em 25 ago. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, J. C. **Constelação de gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades escritas e amplas**. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

KOCH, I.G.V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

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

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



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

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

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

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

MORAIS, V.G de. **A intertextualidade em textos escritos por crianças do Ensino Fundamental**. 2023. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2023.

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

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

NOTAS


IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

VALDILENE GOMES DE MORAIS. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: valdilene_morais@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0548-9250>

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA. Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Caraúbas, RN, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5442-5133>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.



APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 20/08/2023 - Aprovado em: 22/11/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

MORAIS, V G.; SILVA, A. A. A Intertextualidade em Contos Escritos por Crianças em Fase Escolar. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 83-107. 2023.