

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA

A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM TEXTOS
PRODUZIDOS POR ESTUDANTES COM E SEM TDAH

BELO HORIZONTE

2018

RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM TEXTOS
PRODUZIDOS POR ESTUDANTES COM E SEM TDAH**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística teórica e descritiva.

Linha de pesquisa: Estudos da língua em uso.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana M. Tenuta de Azevedo.

Belo Horizonte/MG
Faculdade de Letras da UFMG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R672c

Rocha, Renata Amaral de Matos.

A construção narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH [manuscrito] / Renata Amaral de Matos Rocha. – 2018.

358 f., enc. : il., grafs., p&b., color.

Orientadora: Adriana Maria Tenuta de Azevedo.

Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de pesquisa: Estudos da Língua em Uso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 192-198.

Apêndices: f. 199-353.

Anexos: f. 354-358.

1. Linguística textual – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Narrativa (Retórica) – Teses. 4. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade – Teses. I. Azevedo, Adriana Maria Tenuta de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 410



FOLHA DE APROVAÇÃO

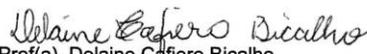
**A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM TEXTOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES COM E SEM TDAH**

RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA, linha de pesquisa Estudos da Língua em Uso.

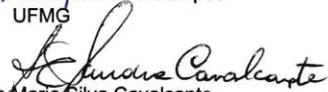
Aprovada em 10 de outubro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriana Maria Tenuta de Azevedo - Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG


Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
UFMG


Prof(a). Rosane Cassia Santos e Campos
UFMG


Prof(a). Sandra Maria Silva Cavalcante
PUC Minas


Prof(a). Josiane Andrade Militao
PUC Minas

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2018.

*Dedico este trabalho
a meus pais, Avimar e Dina, e ao meu marido,
Carlos, obrigada pelo apoio incondicional
e pelo incentivo constante;
a meus filhos, Alice e Juninho, minhas fontes de
inspiração, obrigada por cada pausa solicitada, por cada
olhar, sorriso, beijinho e abraço...
foram essas manifestações
que tornaram este trabalho mais leve!*

Agradecimentos

à vida, que tem me dado tanto;

à minha família, que é meu porto seguro: meu pai, Avimar; minha mãe, Dina; meus irmãos, Cláudia e Guilherme; minhas sobrinhas, Gabriela e Carolina; meu esposo, Carlos, e meus filhos, Alice e Juninho;

aos meus familiares e amigos que tanto me inspiram e me apoiam, em especial, Maria Lúcia Amaral (querida Lucinha); Tia Vilma; Débora Pereira e família; Karla Jordani e família; Maria de Fátima Silva (mãe da minha inesquecível amiga de infância, Fabiane); Ângela de Castro (mãe do meu grande amigo de infância, Paulo Roberto); Vera Lara; Luciane Barcelos e Adélcio; João Barcelos e Guilherme Matos (meus filhos de coração);

aos grandes parceiros de caminhada: Bruno Lima, Diogo Faria, Kariny Raposo, Rosane Campos, Luciana Oliveira, companheiros, ouvintes atentos e conselheiros de todas as horas;

aos colegas do Centro Pedagógico da UFMG, professores, técnicos-administrativos, orientandos, monitores, residentes que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE – UFMG, que me guiaram pelas veredas do fascinante caminho da Linguística; e aos colaboradores do Programa, sempre solícitos e prontos a ajudar na logística formal deste longo processo de aprendizado;

aos meus alunos de ontem, de hoje, de sempre, os quais mantêm acesa em mim a paixão pelo magistério e que me fazem crer que há centelhas de luz em meio à escuridão;

aos informantes desta pesquisa e seus responsáveis; sem vocês, a realização deste trabalho não seria possível;

à Clínica ConheSER, Núcleo de Psicologia LTDA, na pessoa querida da Daniela Marcelino, obrigada por ser uma das grandes parceiras deste trabalho investigativo;

às psicólogas Alessandra Rosa de Araújo e Isabelle Fernandes Vieira de Matos Rocha, e à psicopedagoga Luciane Barcelos. O trabalho de vocês constitui a base fundamental desta pesquisa. Sem o olhar, a escuta e a orientação profissional de vocês, certamente, este estudo não seria tão consistente.

Agradecimentos aos eternos mestres:

à Tia Sônia, com quem aprendi as primeiras letras, na educação infantil, no Instituto Dentinho de Leite;

à Tia Nilza, que me ensinou a magia de ler, no ensino fundamental 1, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira;

ao Prof. Lourival, que narrou tantos fatos históricos em suas aulas e, sempre, foi um grande entusiasta da educação, no ensino fundamental 2, na Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro;

ao Prof. João Bosco, um exemplo de ser humano, que me ensinou a “lógica” de estudar, no ensino médio técnico, na Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo;

à Profa. Jane Quintiliano, que me abriu as portas da faculdade, logo nos primeiros períodos da graduação, na PUC-Betim, com toda a sua elegância e competência;

à Profa. Josiane Militão, que me acompanha desde os primeiros períodos da graduação, na PUC-Betim, com alegria e entusiasmo, incentivando a mim, e a todos os estudantes, a estudar sempre, de modo saboroso e significativo;

à Prof. Maria Helena Starling, minha querida orientadora na especialização lato sensu em Leitura e Produção de textos, no UNI-BH, que, com doçura e muito saber, me conduziu nessa fase;

ao Prof. Milton Nascimento, amigo, orientador de mestrado na PUC-Minas; obrigada pela confiança em mim depositada, sempre; pela inquestionável competência aliada à sua infinita paciência de me conduzir no amadurecimento de meus verdes conhecimentos; com você, aprendi a viver em muitos “espaços”;

à Profa. Heliana Mello, que me recebeu na Faculdade de Letras da UFMG, e conduziu meus primeiros passos de doutoramento;

ao Prof. Tommaso Raso, meu primeiro orientador no curso de doutorado, com quem aprendi sobre a importância do rigor nas pesquisas;

ao Prof. Mário Alberto Perini, meu orientador de coração, sem o senhor, o sonho desta tese, possivelmente, teria se perdido;

à Profa. Beth Saraiva, mulher, esposa, mãe, professora; minha orientadora de doutorado e amiga: para sempre, suas doces palavras ecoarão em meu coração, sobretudo, aquelas que me mostraram que é possível conciliar vida acadêmica, maternidade, família e amigos;

às Profas. Delaine Cafiero, Vânia de Moraes e Juliana de Assis: um trio de grandes mulheres, profissionais de grande competência, seres humanos sensíveis. Obrigada pela leitura atenta do meu trabalho e pelas valiosas considerações e contribuições na banca de qualificação;

à Profa. Adriana Tenuta, minha querida e atual orientadora. Pelas suas mãos, professora, que, finalmente, este grande sonho torna-se possível. Sua escuta atenta, sua dedicação, sua compreensão e suas orientações foram essenciais para a conclusão desta longa fase de doutoramento que vivenciei;

aos professores da minha banca de defesa de tese (Adriana Tenuta, Delaine Cafiero, Daniela Guimarães, Rosane Campos, Sandra Cavalcante, Josiane Militão, Kariny Raposo e Diogo Faria): obrigada pela leitura atenta e sensível desta pesquisa, pelas contribuições enriquecedoras e pelo diálogo aberto e muito humano, o que fez de minha defesa pública de tese um momento de muito aprendizado e emoção, tornando-o inesquecível para mim!

A todos vocês, meus eternos mestres, o meu muito obrigada!

*As pérolas... Ah! As pérolas...
Qual é mesmo o significado delas?
As pérolas... Ah! As pérolas...
As verdadeiras pérolas são as pessoas
com as quais nos encontramos pela vida!*

RESUMO

Com esta pesquisa, verificamos o desempenho de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de alunos com alto nível de atenção e não portadores desse Transtorno, comparativamente, em suas produções de texto narrativo escrito, quando submetidos às mesmas condições de produção. No âmbito do texto, analisamos alguns dos aspectos de sua construção e organização, como: estrutura narrativa, percepção de elementos de um texto fonte, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa, relação entre textos. O nosso propósito, com esta investigação, foi comparar o desempenho destes dois grupos de estudantes, a fim de verificar possíveis diferenças de desempenho entre eles e buscar evidências que possam explicá-las. Deste modo, buscamos responder a estas questões: há diferença no desempenho linguístico entre os estudantes com TDAH e os estudantes com nível de atenção alto? O desempenho linguístico de estudantes com TDAH é inferior ao de estudantes com nível de atenção alto? Em que medida o *déficit* de atenção pode contribuir para que o desempenho linguístico dos portadores de TDAH não seja eficiente? A hipótese inicial desta pesquisa é a de que os alunos com o referido Transtorno tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções textuais escritas do que os alunos com alto nível de atenção, mesmo estando em condições de produção idênticas. Essa hipótese tem sua origem na premissa de que há uma ampla relação entre linguagem e atenção. Nesta perspectiva, delimitamos que o objetivo geral deste trabalho está ligado à investigação de desempenho linguístico de estudantes com e sem TDAH na construção de seus textos narrativos escritos e na verificação de possíveis diferenças de desempenho entre esses grupos de estudantes. Para alcançarmos o proposto, adotamos alguns procedimentos metodológicos ligados à pesquisa quase-experimental e ligados à abordagem qualitativa de investigação. A coleta de dados foi feita em uma escola pública, situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Dezoito alunos foram selecionados para participar da coleta de dados. Esse conjunto de estudantes resultou na formação de dois grupos de trabalho (experimental, GET, e controle, GCA). Os textos que os alunos produziram compõem o *corpus* desta pesquisa e constituem o nosso *locus* de observação das marcas de desempenho de ambos os grupos. As análises foram feitas com base em teorias que consideram o texto como “*fenômeno linguístico original*”, a “*forma necessária*” de ocorrência da comunicação verbal, conforme Antunes (2010). E, também, em teorias que compreendem que “*um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10) e assumem que “*todos os textos são multimodais*” e que “*a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos*” (KRESS e VAN LEUWEEN, 1998, p. 186, *apud* RIBEIRO, 2013, em tradução livre dessa autora). Deste modo, estamos entendendo que o desempenho linguístico de uma pessoa somente pode ser avaliado pela sua capacidade de atuar por meio do discurso, em diferentes situações sociais. Esta investigação está fundamentada, basicamente, na literatura sobre o TDAH (BARKLEY, 2008, DUPAUL, 2007, DSM-5) e nos estudos sobre o texto e as práticas de linguagem (BEAUGRANDE, 1997, ANTUNES 2010, BRONCKART, 1999), e tem por base a proposta de estrutura da narrativa encontrada em Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). Os resultados desta pesquisa evidenciam que há diferenças no desempenho entre os grupos de informantes na produção de texto escrito. Todavia, os indícios não confirmam nossa hipótese inicial de que há uma tendência dos portadores de TDAH a terem desempenho linguístico necessariamente e/ou totalmente aquém dos alunos com alto nível de atenção, em suas produções textuais, sobretudo, quando investigamos pontualmente alguns aspectos da construção e organização textual. Ao analisarmos os textos dos estudantes de cada

grupo, verificamos que, em alguns aspectos, o desempenho de GCA é melhor do que o desempenho de GET, mas, em outros, GET tem melhor desempenho; e há, também, desempenho idêntico em alguns outros aspectos analisados. Estamos diante de indicações que invocam reflexões importantes sobre os sujeitos diagnosticados com o TDAH e sobre o estigma que carregam arduamente nos diversos espaços sociais em que estão inseridos, um deles, a escola, que precisa focalizar mais e melhor, o potencial de seus alunos.

Palavras-chave: TDAH; Atenção; Texto; Narrativas.

ABSTRACT

The main goal of this research was to have the performance of ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) middle school students verified, together with non-ADHD students, who presented a high level of attention, comparatively, in their narrative text productions when offered the same conditions for that. In the scope of text production, we analyze some aspects of its construction and organization, such as: narrative structure, perception of elements of a text, reference, thematic unit, textual progression, communicative purpose, informative relevance and relationship between texts. Our purpose was to compare the performance of these two groups to explore possible differences in performance between them and to seek evidence that can explain these differences. Thus, we try to answer these questions: is the linguistic performance of ADHD students inferior to that of students with a high level of attention? To what extent can attention deficit contribute to a poor language performance of ADHD people? The initial hypothesis of this research is that students with this disorder tend to have a less efficient linguistic performance in their written productions than students with a high level of attention, even though they are offered identical production conditions. This hypothesis has its origin in the premise that there is a notable relation between language and attention. However, we have evidence that performance of the two groups presents differences, but that they do not indicate that the performance of the experimental group is specifically inferior in relation to the control group. In this perspective, we outline that the general objective of this work is related to the investigation of linguistic performance of ADHD and non-ADHD students in the production of their written narrative texts and in the verification of possible differences of performance between these groups of students. To achieve this, we adopted some methodological procedures related to quasi-experimental research and linked them to qualitative and quantitative research approach. Data was collected in a public school, located in Belo Horizonte, Minas Gerais. Eighteen students were selected to participate in data collection. This group of students was organized in two working groups (experimental, GET, and control, GCA). The texts the students wrote compose the *corpus* of this research and constitute our *locus* of observation. The analysis was based on theories that consider the text as “*an original linguistic phenomenon*”, as “*necessary form*” of occurrence of verbal communication, according to Antunes (2010). And, also, theories that understand that “*a text is a communicative event in which linguistic, cognitive and social actions converge*” (BEAUGRANDE, 1997, p.10) and assume that “*all texts are multimodal. The language always has to be realized through, and comes accompanied by, other semiotic modes*” (KRESS and VAN LEUWEEN, 1998, p. 186, *apud* RIBEIRO, 2013, *in free translation of this author*). Thus, we understand that a person's linguistic performance can only be evaluated by his ability to act through discourse, in different social situations, to reach his communicative goals. This research is basically based on literature about ADHD (BARKLEY, 2008, DUPAUL, 2007, DSM-5) and studies on text and language practices (BEAUGRANDE, 1997, ANTUNES 2010, BRONCKART, 1999), and it is based on the narrative structure proposed by Labov and Waletzky (1968) and Labov (1972). Results show that there are differences in performance among the groups of informants in the production of written text. However, evidence does not confirm our initial hypothesis that there is a tendency for ADHD patients to have an inferior linguistic performance, especially when we investigate some aspects of construction and textual organization. When analyzing texts of students of each group, we find that in some aspects, GCA performance is better than GET performance, but in others, GET performs better; and there is also similar performance in some other aspects analyzed. We are faced with indications that invoke important reflections on ADHD children and teenagers and on the

stigma they carry in the various social spaces in which they are inserted, one of them, the school.

Keywords: ADHD; Attention; Text; Narrative.

RÉSUMÉ

Avec cette recherche nous avons vérifié les résultats des étudiants dans les dernières années du secondaire, porteurs de Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) et des étudiants avec un haut niveau d'attention et qui n'ont pas cette trouble, comparativement leurs productions de texte narratif écrit, quand soumis aux mêmes conditions de production. Dans la portée de la production du texte, nous avons analysé quelques aspects par rapport à construction et à l'organisation du texte: l'structure de la narration, la perception des éléments d'un texte source, l'unité de la thématique, la progression textuelle, le propos communicatif, la pertinence informative et la relation entre les textes. Notre but avec cette vérification, était de comparer la performance de ces deux groupes d'étudiants, afin d'identifier possibles différences de performances entre eux et de chercher évidences que pourraient les expliquer. De cette façon, nous cherchons à répondre ces questions: la performance linguistique des étudiants avec TDAH est plus basse que les élèves avec haut niveau d'attention? Dans quelle mesure le déficit d'attention peut contribuer pour que la performance des élèves porteurs de TDAH ne soit pas efficace? L'hypothèse initiale de cette recherche est que les élèves porteurs du trouble cité ont une tendance à être moins performantes linguistiquement dans leurs productions écrites en relation aux élèves avec un haut niveau d'attention, même dans conditions de production identiques. Cette hypothèse à son origine dans la prémisse qu'il y a une ample relation entre langage et attention. Cependant nous avons évidences que les deux groupes ont performances différents mais celles n'indiquent pas catégoriquement que le groupe expérimental à une performance spécifiquement inférieur en relation au groupe contrôle. Dans cette perspective, nous délimitons que l'objectif général de cette travail est liée à l'investigation de la performance linguistique d'étudiants avec et sans TDAH dans la construction de leurs textes narratives écrites et la vérification de possibles différences de performance entre ces deux groupes d'étudiants. Pour arriver à ce qui nous avons proposé, nous avons adopté des procédures méthodologiques liées à la recherche quasi expérimentale et liées à un approche qualitative et quantitative d'investigation. La collecte de données a été faite dans une école publique située à Belo Horizonte, Minas Gerais. Dix-huit étudiants ont été sélectionnés pour participer à la collecte de données. Ces étudiants ont abouti à la formation de deux groupes de travail (expérimental, GET et contrôle, GCA). Les textes que les élèves ont produit composent le *corpus* de cette recherche et composent le *locus* d'observation des marqueurs de performance des deux groupes. Les analyses ont été faites en se basant sur des théories que considèrent le texte comme "*phénomène linguistique original*" ou la "*forme nécessaire*" d'occurrence de la communication verbale conforme Antunes (2010). Et également de théories que comprennent que "*un texte est un événement communicatif dans lequel convergent actions linguistiques, cognitives et sociales*" (BEAUGRANDE, 1997, p. 10) et supposons que "*tous les textes sont multimodaux. La langue doit toujours être réalisée à travers d'autres modes sémiotiques et accompagnée par eux*" (KRESS et VAN LEUWEEN, 1998, p. 186, *apud* RIBEIRO, 2013, *en traduction libre de cet auteur*). De cette manière, nous comprenons que la performance linguistique d'une personne seulement peut être évalué par sa capacité d'agir à travers le discours, dans les différents situations sociales, pour atteindre ses objectives communicatives. Cette investigation est fondamentalement basé, dans la littérature sur le TDAH (BARKLEY, 2008, DUPAUL, 2007, DSM-5) et dans les études des textes et des pratiques de langage (BEAUGRANDE, 1997, ANTUNES 2010, BRONCKART, 1999), et est basé sur la proposition de structure de narration trouvé en Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). Les résultats de cette recherche mettent en évidence qu'il y a des différences de performance entre les groupes d'informateurs dans la production de texte écrit. Cependant, les indices ne

confirment pas notre hypothèse initiale qu'il y a une tendance aux porteurs de TDAH d'avoir une performance linguistique nécessairement e/ou complètement de côté en relation aux élèves avec haut niveaux d'attention, dans leurs productions de texte, surtout quand on enquête ponctuellement quelques aspects de la construction et organisation du texte. Après analyser les textes des étudiants de chaque groupe, nous avons vérifié qu'en certains aspects, la performance du GCA est supérieure en relation à la performance du GET, mais, dans autres, le GET à une meilleure performance; et il y a, aussi, des performances identiques en autres aspects analysées. Nous sommes devant indications qu'invoquent réflexions importants sur les personnes qu'ont été diagnostiquées avec TDAH et sur l'stigmatisation qui les sont durement chargées dans les divers espaces sociaux où ils sont insérés, un de ces espaces, l'école.

Mots clés: TDAH; attention; texte; narratives.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Charge: igualdade e equidade	31
FIGURA 2 - Estágios de diagnóstico de TDAH	58
FIGURA 3 - Distribuição dos critérios gerais da textualidade	75
FIGURA 4 – Texto original de GET1	206
FIGURA 5 – Texto original de GET2	213
FIGURA 6 – Texto original de GET3	220
FIGURA 7 – Texto original de GET4	227
FIGURA 8 – Texto original de GET5	234
FIGURA 9 – Texto original de GET6	241
FIGURA 10 – Texto original de GET7	248
FIGURA 11 – Texto original de GET8	255
FIGURA 12 – Texto original de GET9	262
FIGURA 13 – Texto original de GCA1	279
FIGURA 14 – Texto original de GCA2	285
FIGURA 15 – Texto original de GCA3	292
FIGURA 16 – Texto original de GCA4	299
FIGURA 17 – Texto original de GCA5	306
FIGURA 18 – Texto original de GCA6	315
FIGURA 19 – Texto original de GCA7	322
FIGURA 20 – Texto original de GCA8	329
FIGURA 21 – Texto original de GCA9	336

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil do grupo experimental: GET	94
QUADRO 2 - Perfil do grupo controle: GCA	95
QUADRO 3 - Proposta de produção de texto	101
QUADRO 4 - Modelo de quadro para análise das retextualizações	104
QUADRO 5 - Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (a)	105
QUADRO 6 - Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (b)	106
QUADRO 7 - Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (c)	107
QUADRO 8 - Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (d)	107
QUADRO 9 - Ficha técnica do curta-metragem	114
QUADRO 10 - Retextualização proposta na pesquisa	116
QUADRO 11 - Estrutura da narrativa dos textos do grupo GET	136
QUADRO 12 - Estrutura da narrativa dos textos do grupo GCA	137
QUADRO 13 - Quantidade de elementos percebidos pelos estudantes (GET)	156
QUADRO 14 - Quantidade de elementos percebidos pelos estudantes (GCA)	157
QUADRO 15 - Análise global do texto de GET1	200
QUADRO 16 - Análise global do texto de GET2	207
QUADRO 17 - Análise global do texto de GET3	214
QUADRO 18 - Análise global do texto de GET4	221
QUADRO 19 - Análise global do texto de GET5	228
QUADRO 20 - Análise global do texto de GET6	235
QUADRO 21 - Análise global do texto de GET7	242
QUADRO 22 - Análise global do texto de GET8	249
QUADRO 23 - Análise global do texto de GET9	256
QUADRO 24 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: situação inicial da narrativa (GET)	263
QUADRO 25 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: complicação da narrativa (GET)	265
QUADRO 26 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: desenvolvimento da narrativa (GET)	267
QUADRO 27 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	269

clímax da narrativa (GET)	
QUADRO 28 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	270
desfecho da narrativa (GET)	
QUADRO 29 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	272
coda da narrativa (GET)	
QUADRO 30 - Análise global do texto de GCA1	273
QUADRO 31 - Análise global do texto de GCA2	279
QUADRO 32 - Análise global do texto de GCA3	286
QUADRO 33 - Análise global do texto de GCA4	293
QUADRO 34 - Análise global do texto de GCA5	300
QUADRO 35 - Análise global do texto de GCA6	309
QUADRO 36 - Análise global do texto de GCA7	316
QUADRO 37 - Análise global do texto de GCA8	323
QUADRO 38 - Análise global do texto de GCA9	330
QUADRO 39 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	337
situação inicial da narrativa (GCA)	
QUADRO 40 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	339
complicação da narrativa (GCA)	
QUADRO 41 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	341
desenvolvimento da narrativa (GCA)	
QUADRO 42 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	343
clímax da narrativa (GCA)	
QUADRO 43 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	344
desfecho da narrativa (GCA)	
QUADRO 44 - Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados:	346
coda da narrativa (GCA)	
QUADRO 45 - Análise específica do curta-metragem <i>A ilha</i>	347
QUADRO 46 - Grupo GET	352
QUADRO 47 - Grupo GCA	353
QUADRO 48 – Desempenho dos grupos de informantes	189

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Grupo GET: situação inicial da narrativa	139
GRÁFICO 2 – Grupo GCA: situação inicial da narrativa	139
GRÁFICO 3 – Grupo GET e GCA: situação inicial da narrativa	140
GRÁFICO 4 – Grupo GET: complicação da narrativa	141
GRÁFICO 5 – Grupo GCA: complicação da narrativa	141
GRÁFICO 6 – Grupo GET e GCA: construção da complicação da narrativa	142
GRÁFICO 7 – Grupo GET: desenvolvimento	144
GRÁFICO 8 – Grupo GCA: desenvolvimento	144
GRÁFICO 9 – Grupo GET e GCA: construção do desenvolvimento da narrativa	144
GRÁFICO 10 – Grupo GET: clímax da narrativa	145
GRÁFICO 11 – Grupo GCA: clímax da narrativa	145
GRÁFICO 12 – Grupo GET e GCA: construção do clímax da narrativa	146
GRÁFICO 13 – Grupo GET: desfecho da narrativa	147
GRÁFICO 14 – Grupo GCA: desfecho da narrativa	147
GRÁFICO 15 – Grupo GET e GCA: construção do desfecho da narrativa	148
GRÁFICO 16 – Grupo GET: coda da narrativa	148
GRÁFICO 17 – Grupo GCA: coda da narrativa	148
GRÁFICO 18 – Grupo GET e GCA: coda da narrativa	149
GRÁFICO 19 – Grupo GET e GCA: situação inicial da narrativa	158
GRÁFICO 20 – Elementos percebidos por GET na situação inicial da narrativa	159
GRÁFICO 21 – Elementos percebidos por GCA na situação inicial da narrativa	160
GRÁFICO 22 – Grupo GET e GCA: complicação da narrativa	161
GRÁFICO 23 – Elementos percebidos por GET na complicação da narrativa	162
GRÁFICO 24 – Elementos percebidos por GCA na complicação da narrativa	163
GRÁFICO 25 – Grupo GET e GCA: desenvolvimento da narrativa	164
GRÁFICO 26 – Elementos percebidos por GET no desenvolvimento da narrativa	165
GRÁFICO 27 – Elementos percebidos por GCA no desenvolvimento da narrativa	166
GRÁFICO 28 – Grupo GET e GCA: clímax da narrativa	167
GRÁFICO 29 – Elementos percebidos por GET no clímax da narrativa	168
GRÁFICO 30 – Elementos percebidos por GCA no clímax da narrativa	168
GRÁFICO 31 – Grupo GET e GCA: desfecho da narrativa	169

GRÁFICO 32 – Elementos percebidos por GET no desfecho da narrativa	171
GRÁFICO 33 – Elementos percebidos por GCA no desfecho da narrativa	172
GRÁFICO 34 – Grupo GET e GCA: coda da narrativa	173
GRÁFICO 35 – Elementos percebidos por GET na coda da narrativa	173
GRÁFICO 36 – Elementos percebidos por GCA na coda da narrativa	174
GRÁFICO 37 – Grupo GET e GCA: total de elementos percebidos	175
GRÁFICO 38 – Grupo GET: universo de referência	176
GRÁFICO 39 – Grupo GCA: universo de referência	176
GRÁFICO 40 – Grupo GET e GCA: compreensão do universo de referência do vídeo	177
GRÁFICO 41 – Grupo GET: unidade temática	178
GRÁFICO 42 – Grupo GCA: unidade temática	178
GRÁFICO 43 – Grupo GET e GCA: unidade temática	178
GRÁFICO 44 – Grupo GET: coerência textual	179
GRÁFICO 45 – Grupo GCA: coerência textual	179
GRÁFICO 46 – Grupo GET e GCA: coerência textual	180
GRÁFICO 47 – Grupo GET: organização das informações no texto	181
GRÁFICO 48 – Grupo GCA: organização das informações no texto	181
GRÁFICO 49 – Grupo GET e GCA: organização das informações no texto	181
GRÁFICO 50 – Grupo GET e GCA: compreensão do propósito comunicativo do vídeo	183
GRÁFICO 51 – Grupo GET e GCA: adequação ao objetivo da proposta de redação	184
GRÁFICO 52 – Grupo GET e GCA: intertextualidade explícita	185
GRÁFICO 53 – Grupo GET e GCA: referência explícita ao curta-metragem	186
GRÁFICO 54 – GET1: elementos de percepção por fases da narrativa	205
GRÁFICO 55 – GET2: elementos de percepção por fases da narrativa	213
GRÁFICO 56 – GET3: elementos de percepção por fases da narrativa	220
GRÁFICO 57 – GET4: elementos de percepção por fases da narrativa	227
GRÁFICO 58 – GET5: elementos de percepção por fases da narrativa	234
GRÁFICO 59 – GET6: elementos de percepção por fases da narrativa	241
GRÁFICO 60 – GET7: elementos de percepção por fases da narrativa	248
GRÁFICO 61 – GET8: elementos de percepção por fases da narrativa	255
GRÁFICO 62 – GET9: elementos de percepção por fases da narrativa	262
GRÁFICO 63 – GCA1: elementos de percepção por fases da narrativa	278
GRÁFICO 64 – GCA2: elementos de percepção por fases da narrativa	285

GRÁFICO 65 – GCA3: elementos de percepção por fases da narrativa	291
GRÁFICO 66 – GCA4: elementos de percepção por fases da narrativa	298
GRÁFICO 67 – GCA5: elementos de percepção por fases da narrativa	305
GRÁFICO 68 – GCA6: elementos de percepção por fases da narrativa	314
GRÁFICO 69 – GCA7: elementos de percepção por fases da narrativa	321
GRÁFICO 70 – GCA8: elementos de percepção por fases da narrativa	328
GRÁFICO 71 – GCA9: elementos de percepção por fases da narrativa	335

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa.
CP	-	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.
FAE	-	Faculdade de Educação.
FALE	-	Faculdade de Letras.
GCA	-	Grupo controle de alto nível de atenção.
GCM	-	Grupo controle de médio nível de atenção.
GET	-	Grupo experimental (TDAH).
NAIP	-	Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica.
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais.
TDAH	-	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.
TI	-	Tempo integral.
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	26
1.1. O olhar e as palavras de uma professora-pesquisadora	27
1.2. A escola no contexto da igualdade, da equidade e da justiça social	28
1.3. Objeto de pesquisa e suas especificações	38
1.4. Organização do trabalho	41
CAPÍTULO 2 - TDAH, ATENÇÃO, LINGUAGEM E ESCOLA	43
2.1. Um panorama sobre a origem e história do TDAH	44
2.2. Os sujeitos portadores de TDAH	53
2.3. TDAH e escola	55
2.4. Relação entre atenção e linguagem	59
2.4.1. O que é atenção?	59
2.4.2. Onde linguagem, escola e atenção se encontram?	61
CAPÍTULO 3 - DOMÍNIO LINGUÍSTICO E MULTIMODAL	64
3.1. Um panorama sobre a Linguística	64
3.1.1. A Linguística Textual e sua relação com esta pesquisa	67
3.1.2. Língua e linguagem	70
3.1.3. Oralidade e escrita	72
3.1.4. Texto e textualidade	73
3.2. Produção de textos na escola	77
3.2.1. Tipo textual narrativo	78
3.2.2. Retextualização	79
3.3. Análise de textos	80
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	85
4.1. A pesquisa	85
4.1.1. Objetivos	88
4.1.1.1. Objetivo geral	88
4.1.1.2. Objetivos específicos	88
4.2. Campo e sujeitos da pesquisa	89

4.2.1. A escola campo	89
4.2.2. Os sujeitos	90
4.2.2.1. Constituição e perfil dos grupos de informantes	91
4.3. Procedimentos adotados e materiais	96
4.3.1 Procedimentos e atividades realizadas	96
4.3.2. Teste d2 de Atenção Concentrada	99
4.3.3. Instrumentos de coleta de dados	100
4.3.4. Coleta de dados	102
4.3.5. Tratamento do <i>corpus</i>	103
4.4. Metodologia de análise dos textos	103
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS TEXTOS	112
5.1. Análise dos textos que deram origem ao <i>corpus</i>	112
5.1.1. Proposta de produção textual	112
5.1.2. Informações técnicas sobre o curta-metragem <i>A ilha</i>	114
5.1.3. Análise do curta-metragem <i>A ilha</i>	115
5.1.3.1. O esquema de composição do texto: estrutura narrativa	122
5.1.3.1.1. Tempos da narrativa	123
5.1.3.1.2. Espaços da narrativa	124
5.1.3.1.3. Mecanismos enunciativos	125
5.1.3.2. Percepção dos elementos presentes no filme	125
5.1.3.3. Universo de referência	126
5.1.3.3.1. Mundo ficcional e/ou real	126
5.1.3.3.2. Domínio cinematográfico e/ou da literatura	126
5.1.3.3.3. Linguagem	127
5.1.3.3.4. Público-alvo	128
5.1.3.4. Unidade temática	129
5.1.3.5. Progressão do tema	130
5.1.3.6. Propósito comunicativo	130
5.1.3.6.1. No âmbito ficcional	130
5.1.3.6.2. Na relação entre ficcional e o real	131
5.1.3.7. Relevância informativa	131
5.1.3.8. Relações com outros textos	132

5.1.3.8.1. Noção ampla de intertextualidade	132
5.1.3.8.2. Intertextualidade explícita	132
5.1.3.8.3. Interdiscursos	133
5.2. Resultados desta pesquisa	133
5.2.1. Participantes da pesquisa e <i>corpus</i>	134
5.2.2. Resultados das análises dos textos dos grupos GET e GCA	134
5.2.2.1. Estrutura narrativa dos textos do grupo GET e GCA	135
5.2.2.2. Percepção dos elementos presentes no filme	155
5.2.2.3. Universo de referência	175
5.2.2.4. Unidade temática	177
5.2.2.5. Progressão do tema	178
5.2.2.6. Propósito comunicativo	182
5.2.2.7. Relevância informativa	184
5.2.2.8. Relações com outros textos	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE A – Formulário: informações iniciais	199
APÊNDICE B – Análise individual dos textos do grupo GET	200
APÊNDICE C – Síntese da análise – GET – situação inicial	263
APÊNDICE D – Síntese da análise – GET – complicação	265
APÊNDICE E – Síntese da análise – GET – desenvolvimento	267
APÊNDICE F – Síntese da análise – GET – clímax	269
APÊNDICE G – Síntese da análise – GET – desfecho	270
APÊNDICE H – Síntese da análise – GET – coda	272
APÊNDICE I – Análise individual dos textos do grupo GCA	273
APÊNDICE J – Síntese da análise – GCA – situação inicial	337
APÊNDICE K – Síntese da análise – GCA – complicação	339
APÊNDICE L – Síntese da análise – GCA – desenvolvimento	341
APÊNDICE M – Síntese da análise – GCA – clímax	343
APÊNDICE N – Síntese da análise – GCA – desfecho	344

APÊNDICE O – Síntese da análise – GCA – coda	346
APÊNDICE P – Marcações de tempo, espaço e modalizações na retextualização	347
APÊNDICE Q: Síntese dos resultados apurados – grupo GET	352
APÊNDICE R: Síntese dos resultados apurados – grupo GCA	353
ANEXO 1: Aprovação da pesquisa – COEP	354

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, procuramos traçar um panorama desta pesquisa e contextualizá-la; buscamos definir o lugar em que este trabalho se insere socialmente, de modo amplo, e seu papel, de modo específico, no ambiente escolar, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa em que se focaliza a produção de textos narrativos escritos por estudantes com diferentes níveis de atenção.

Dividimos este capítulo em 4 (quatro) seções. Na primeira, trazemos a figura da professora, que também é a pesquisadora. Neste momento, fazemos um retrospecto de sua carreira como professora de língua portuguesa de alunos dos anos escolares finais do ensino fundamental regular, destacando o motivo e o momento que despertaram nela o interesse por esta investigação, bem como o contexto de desenvolvimento deste trabalho.

Em seguida, na segunda seção, abordamos o papel da escola. Neste contexto, discutimos sobre os termos igualdade, equidade e justiça social. Recorremos, para tanto, ao artigo 5º da *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), à *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), ao Documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) e ao *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: Equidade e Desenvolvimento* (2006). Reconhecemos a complexidade do contexto escolar, com suas regras, metodologias, estratégias e, especialmente, com a diversidade de indivíduos que dela faz parte. Apontamos alguns caminhos propostos por estudiosos da educação, de modo panorâmico, para não nos distanciarmos do nosso objeto de estudo. Finalizamos esta seção destacando a relevância desta pesquisa.

Na terceira seção, delimitamos o nosso objeto de investigação: o desempenho de estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em suas produções de texto narrativo escrito. Assumimos os textos dos alunos como nosso *locus* de observação para avaliação do desempenho dos estudantes e definimos os aspectos ligados à dimensão global do texto, relacionados à sua construção e à sua organização, como nosso alvo investigativo. Ainda nesta seção, explicitamos a noção de texto, competência, habilidade e desempenho linguístico que adotamos neste trabalho; e apresentamos a nossa hipótese.

Na última seção deste capítulo, a quarta, explicamos como este trabalho investigativo está organizado, na tentativa de conduzir o leitor a uma leitura mais fluida deste texto.

1.1. O olhar e as palavras de uma professora-pesquisadora

Esta pesquisa tem um vínculo estreito com a experiência profissional, em sala de aula, da pesquisadora como professora de língua portuguesa. Em especial, no ano de 2013, ao lecionar para turmas de 6^{os} anos escolares do ensino fundamental regular de uma grande escola particular de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Nesse ano, pela primeira vez, ela teve uma noção bastante nítida do que é ter uma turma heterogênea, na qual o docente tem o dever e a necessidade de atender individualmente os estudantes, em função de peculiaridades ligadas aos processos de aprendizado deles e do direito de cada sujeito de ser incluído e de se incluir naquele coletivo denominado turma. Entretanto, ao mesmo tempo, vivenciou, na prática, a falta de conhecimento sobre a condição dos alunos com determinadas patologias e transtornos, a falta de infraestrutura para atender às necessidades de determinados casos, o uso do mesmo currículo para todos os estudantes, estratégias e metodologias iguais para todos etc, mesmo sendo nítida a heterogeneidade da classe. Essa situação conduziu a professora a uma reflexão sobre o ensino de nossa língua materna no ambiente escolar, de modo amplo, e sobre o desenvolvimento de habilidades ligadas à escrita, em sala de aula, de modo mais específico, para um conjunto tão diverso de alunos.

Nesse contexto profissional e reflexivo, a professora passou a observar mais detidamente os sujeitos para os quais estava lecionando e percebeu o quanto pode ser diferente o desempenho escolar dos estudantes, o quanto são múltiplas as inteligências, as competências e as habilidades, bem como os desejos e interesses dos sujeitos. Passou a observar o desempenho dos alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o modo como eles se comportavam em sala de aula e realizavam as atividades e, também, a forma como ela e a escola lidavam com esses estudantes, que constituíam um grupo escolar significativo.

Os alunos portadores de TDAH, não raramente, mostravam-se inquietos, tumultuavam a classe, muitas vezes inviabilizando o diálogo com a turma; em algumas circunstâncias, revelavam-se extremamente distraídos, alheios às atividades e interações propostas. Com frequência, demonstravam dificuldade de relacionamento com os colegas e, não raras vezes, o

desempenho deles era aquém do desempenho geral da turma, em diversas atividades realizadas, principalmente, naquelas em que havia necessidade de foco, de atenção, como no momento da produção de textos, sobretudo, quando comparados a seus pares, sem o referido Transtorno. Em muitas situações, por exemplo, não finalizavam o texto. Todavia, observou que todas as atividades, práticas, estratégias e expectativas eram sempre idênticas para todos os sujeitos da turma, embora fossem tão diferentes. Este contexto idêntico era exatamente o padrão tradicional de escola, arraigado em nosso sistema educacional, o qual não atendia às demandas da turma.

Esse ano foi um marco na caminhada da professora. Algumas ações didático-pedagógicas pontuais foram realizadas, inclusive com o auxílio do corpo pedagógico da escola. O ano letivo foi concluído, dentro do que era possível, longe do necessário e mais distante ainda do que é de direito daqueles indivíduos. Pairava a sensação de dever não cumprido e o anseio de compreender melhor todo esse processo, de conhecer mais sobre o TDAH, seus sintomas, efeitos e, sobretudo, suas implicações no desenvolvimento dos estudantes, no geral, e, especificamente, no âmbito linguístico, na produção de texto.

Em 2014, a professora iniciou o doutoramento na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ingressou na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Centro Pedagógico (CP) desta mesma Universidade. Surgiu, então, a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre o tema que lhe causava tanta inquietação. Então, esta pesquisa foi proposta: *A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH*. Com este estudo, o desempenho de alunos com e sem TDAH passou a ser investigado, a fim de observar se há diferença e/ou semelhança no desempenho linguístico dos estudantes desses dois grupos e se há, em seus textos, evidências para explicá-las.

1.2. A escola no contexto da igualdade, da equidade e da justiça social

Acreditamos que o papel da escola passa pelo âmbito da formação de cidadãos capazes de interagir com o outro e com mundo à sua volta, de modo adequado e proficiente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa mesma sociedade.

Para cumprir esse papel, entendemos que cabe à escola criar condições para que seus alunos desenvolvam habilidades para usar a língua materna nas diversas situações

comunicativas reais e, também, propiciar uma constante reflexão sobre esses usos¹. Esse trabalho escolar deve ser contextualizado e partir do conhecimento que os estudantes têm, sobretudo, no que tange à língua materna, que é aprendida e usada pelos indivíduos bem antes da fase escolar, em situações sociais bastante diversas. Nesta perspectiva, um passo importante a ser dado pela escola poderia ser a busca pela compreensão efetiva de que

a educação precisa deixar de lado seu paradigma conservador de transmissão do conteúdo disciplinar e se voltar para a contemporaneidade, que está a exigir, cada vez mais, professores e alunos leitores e consumidores dos meios de comunicação, mas críticos e ativos, que saibam discernir acerca das informações realmente relevantes e, a partir daí, tenham condições de construir um conhecimento significativo (PAROLI & ALMEIDA JUNIOR, 2008).

Também é fundamental que a escola procure reconhecer que seus alunos não são iguais e que eles podem aprender de modos diferentes uns dos outros, porque têm interesses e habilidades distintas, por exemplo, entre outros motivos. Além disso, é essencial que, ao identificar essas diferenças, a escola tenha condições e esteja preparada para atender a diversidade encontrada em seus alunos.

Nesse contexto, os termos igualdade, equidade e justiça social precisam ser cada vez mais discutidos, compreendidos e postos em prática. Não nos aprofundaremos, aqui, nas questões filosóficas e conceituais que envolvem o entendimento desses termos, nem mesmo nas suas aplicações nos espaços em que são usados e nas relações que têm com os sistemas sociais e econômicos de um país, pois não é nosso foco específico. Entretanto, julgamos importante traçar um panorama para indicar o lugar que esta pesquisa pretende ocupar, na sociedade, de modo abrangente.

No âmbito legal, na *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, em seu artigo 5º, traz a seguinte afirmação:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

É notório, no percurso da nossa história até dias atuais, que esse princípio da igualdade, literalmente interpretado, não se adéqua às necessidades de todos os sujeitos que compõem a nossa sociedade. Miranda (2009, p. 29) corrobora esse entendimento, pois, para

¹ O que vale para todas as áreas do conhecimento. Especificamos, aqui, a língua portuguesa, porque é a área na qual esta pesquisa se insere.

ela, *“a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”*.

A aplicação literal do artigo 5º da nossa Constituição contribui para que as desigualdades sociais permaneçam, nas diversas instâncias sociais, porque seu efeito é a manutenção das desigualdades já existentes, uma vez que o tratamento igualitário é conferido a pessoas que se encontram em situação de desigualdade social, embora criação de políticas públicas e de condições mínimas de acesso aos direitos fundamentais aos menos favorecidos seja um dever do Estado, na busca de correções históricas de injustiças vivenciadas pelos desvalidos.

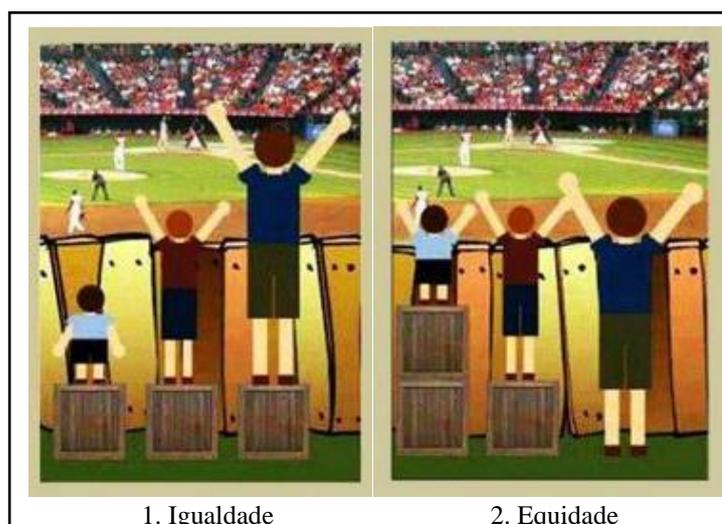
O problema, talvez, esteja fundamentado nos obstáculos inerentes aos sistemas socioeconômicos adotados em cada país, como o capitalismo, no Brasil, bem como na dimensão dada às sutilezas na interpretação do princípio da igualdade por aqueles que detêm o poder econômico e de decisão. Nessa perspectiva, a concepção de igualdade, com frequência, não é usada em sua essência, tornando o termo, seu significado e aplicações questionáveis. Em uma sociedade como a nossa, caracterizada pela pluralidade em todas as suas esferas, em especial, na diversidade das pessoas que a constituem, não é raro a adoção de políticas de direitos iguais para todos, por meio das quais os desiguais são tratados sem que suas diferenças sejam consideradas.

Nesse contexto, o termo equidade ganha destaque, embora, sozinho, talvez, também não abarque todas as demandas sociais necessárias. A ele é atribuído o sentido de igualdade de oportunidades a todas as pessoas, sem nenhuma restrição em função de sua nacionalidade, naturalidade, gênero, etnia, classe social, vínculo familiar etc. Miranda (2014) apresenta um exemplo, tece considerações e esclarece ainda mais essa concepção:

o fato de ser, por exemplo, um menino pobre, morador da favela, negro, cujos pais tiveram baixa escolarização, nada disso poderia representar um impedimento para lograr acesso ao ensino superior, fosse essa a sua disposição e se para tanto se empenhasse. A garantia de uma distribuição justa desse e de outros bens não estaria, assim, na defesa de um princípio de igualdade pelo qual o Estado se obrigaria a criar as condições para que o maior número de crianças e jovens, senão todos, a ele tivesse acesso, mas na defesa de algo que seria mais tangível: a equidade na distribuição com base na contemplação das diferenças. (Miranda, 2014, p. 6-7).

Esta charge tem o poder de ilustrar essas considerações:

FIGURA 1 – Charge: igualdade e equidade



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/49891508351261171/>, acesso em 19/08/18.

Em seu artigo *Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?*, Azevedo (2013), professor e pós-doutor, analisa as concepções de igualdade e de equidade e as relaciona ao ideal de justiça social. O professor argumenta que, em conjunto, são valores humanos importantes, são princípios fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade, quando tomados em suas essencialidades, o que nos leva a entender que os ideais inerentes a esses termos podem ser tomados como complementares e não dicotômicos. Nas considerações finais de seu artigo, Azevedo (2013) explica que:

A adoção de políticas de igualdade e de equidade substantivas é o caminho para fazer prevalecer, em sentido axiológico, o espírito dos valores mais caros da humanidade e, também, para melhorar a vida em sociedade em todos os campos, a despeito das barreiras e óbices próprios do capitalismo (dos capitalistas) para a efetivação de políticas igualitárias. Nesse sentido, Richard Wilkinson e Kate Pickett, baseados em confiáveis bases de dados, publicaram uma instigante obra denominada *The Spirit Level: why Equality is better for everyone*, na qual demonstraram que as desigualdades são as reais fontes dos demais problemas na sociedade (violência, baixo rendimento escolar, dependência química, obesidade, prisões, pouca mobilidade social, doenças mentais, gravidez na adolescência etc.); ou seja, são as desigualdades substantivas as verdadeiras solapadoras da vida em sociedade.

Esse entendimento tem como base a construção de uma sociedade que tenha como característica a igualdade substantiva. Para tanto, é pressuposto básico que os bens públicos sejam preservados e que haja a desmercadorização, conforme Azevedo (2013). Segundo Esping-Andersen (1991, p. 102, *apud* Azevedo, 2013, p. 146), “a desmercadorização ocorre

quando a prestação de um serviço é vista como um direito ou quando uma pessoa pode-se manter sem depender do mercado”². Na prática, sobretudo, nos sistemas capitalistas, esta abordagem pode parecer utópica, especialmente, no que tange às relações de trabalho, distribuição de renda, acesso a bens de consumo, entre outros.

Todavia, a promoção da igualdade substantiva pode ser compreendida e efetivamente aplicada na nossa sociedade atual, porque a igualdade, tal como definida na *Constituição da República*, não deve ser interpretada em seu sentido literal e há argumentos legais que fundamentam esse ponto de vista. Na própria *Constituição Brasileira* também é instituído o princípio da isonomia, que reafirma que o Estado deve conferir a todos os cidadãos igualdade de tratamento, porém resguardando as distinções necessárias, conforme a natureza de cada indivíduo. A igualdade de direitos deve ser aplicada àqueles que se encontram na mesma situação; aos que estão em situação diferente, aos desiguais, o tratamento precisa estar em consonância com suas especificidades, para que as oportunidades sejam acessíveis a todos.

Em 1990 foi elaborada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, resultante da Conferência realizada em Jomtien, Tailândia. Essa *Declaração* pode ser considerada como a primeira referência ao termo equidade em documentos oficiais referentes a políticas educacionais. No artigo terceiro desse documento, há uma série de colocações que objetivam universalizar o acesso à educação equitativamente:

ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE³

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

² Citação apresentada tal como está no texto de Azevedo (2013).

³ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990, em seu artigo 3, não apresenta, em sua sequência de itens, o número 3.

Em 1992, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões regionais criadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), associada à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC) apresentou um documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* buscando promover uma grande transformação no âmbito da educação. Esse referencial de transformação buscava envolver toda a sociedade, com ênfase naquelas pessoas que lidavam com a educação formal. Todos eram considerados essenciais, porque pretendia-se, além de realizar reformas no sistema educacional, mudar a concepção de educação. A noção de equidade contribuía para fundamentação do documento em questão (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 15-16).

*Educación e conocimiento: o eixo da transformação produtiva com equidade*⁴, de 1992, publicado há mais de duas décadas e meia, pode ser assim sintetizado:

se ha pensado que el diseño de estrategias y políticas de recursos humanos para la transformación productiva con equidad debe utilizar la experiencia adquirida dentro y fuera de la región, tomar en cuenta los aportes teóricos surgidos en los años ochenta en cuanto a los nexos entre educación y desarrollo económico, e incorporar también las percepciones existentes en América Latina y el Caribe en cuanto a los resultados de la actual interrelación entre educación, economía y sociedad, y las insuficiencias que en este sentido se advierten.

Sobre dicha base, se formula una propuesta estratégica, se identifica y examina un conjunto de políticas que permitiría ponerla en práctica y, por último, se estima el orden de magnitud de los recursos necesarios. Esta propuesta se nutre de diversas iniciativas que ya están en marcha en los países de la región, las que al mismo tiempo sirven para ilustrarla.

La estrategia propuesta tiene por objetivo contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social.

Dicho objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región, y mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico. Este planteamiento constituye una expresión particular de la noción de complementariedad entre transformación productiva y equidad que se expone y fundamenta en *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, documento preparado por la Secretaría de la CEPAL para el vigésimo cuarto período de sesiones de la Comisión. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 15-16).

Fundamentado em experiências anteriores e vigentes, no levantamento de inadequações ocorridas e em contribuições teóricas sobre a educação, à época de sua construção, teve como proposta estratégica a elaboração de um conjunto de políticas públicas para se colocar em prática e levantar os recursos necessários para viabilizá-las. Em síntese, o documento da CEPAL/UNESCO (1992) propunha uma ampla reforma do sistema

⁴ Tradução nossa. Título original: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*.

educacional, de desenvolvimento de competências e habilidades para o uso do progresso científico-tecnológico, entre outros. Nesse cenário, seria possível alcançar o objetivo maior de oportunizar a criação de certas condições educacionais, de treinamento e incorporação do progresso científico-tecnológico que possibilitassem a transformação de estruturas produtivas de cada região envolvida no plano de reforma em um quadro de equidade social progressiva, vislumbrando a década seguinte. No referido documento, a noção de equidade não foi discutida minuciosamente, porém é possível perceber o sentido a ela atribuído: igualdade de oportunidades e compensação das diferenças.

Em 2006, foi publicado o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: Equidade e Desenvolvimento*. Esse documento reconheceu o valor inerente à equidade, o qual é evidente ao longo de suas páginas. O referido relatório teve como grande propósito mostrar como o foco na equidade é imprescindível para o desenvolvimento social, a longo prazo. O Relatório focaliza três aspectos:

A Parte I analisa as evidências de desigualdade de oportunidades em um mesmo país e entre países.

A Parte II pergunta por que a equidade é importante.

A Parte III pergunta de que forma a ação pública pode equilibrar os campos de atuação político e econômico. (BANCO MUNDIAL, 2006a, p. 4).

No *Relatório do Banco Mundial* (2006b), as concepções de igualdade e equidade são abordadas:

A equidade, afirmam os autores, não significa igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas. (BANCO MUNDIAL, 2006b, p. 2).

Em todos esses documentos e considerações, embora haja sutis diferenças, a concepção de equidade tem sido norteadora da construção de políticas educacionais na América Latina, desde 1990, embora, na prática, essa regulamentação ainda não seja completamente aplicada, pois encontra obstáculos semelhantes aos encontrados na aplicação da noção de igualdade.

Nesta perspectiva, Azevedo (2013) considera que a construção de uma sociedade ideal deve estar fundamentada na comunhão das concepções de igualdade, equidade e justiça social, posicionamento com o qual estamos em consonância. Nesse contexto, o Estado e as várias esferas da nossa sociedade, todos juntos, poderiam pensar, planejar e desenvolver ações

concretas com o objetivo de garantir os direitos fundamentais a todos os cidadãos, com base na contemplação das diferenças entre os sujeitos.

Todo este raciocínio pode ser aplicado para se pensarem as políticas educacionais vigentes. Azevedo (2013) avalia que

Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber⁵. Dessa forma, se a escola (ação educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão.

A escola está inserida na sociedade, não pode nem deve estar alheia a ela e a seus acontecimentos. Por isso, vimos relacionando a escola a essa discussão que desenvolvemos, a qual permeia fatos históricos da construção da identidade do nosso povo, a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1998), o sistema socioeconômico do nosso país, os documentos oficiais ligados à educação, as concepções de igualdade, equidade e justiça social e algumas formas de aplicação.

Com base em toda essa discussão, assentada em diversas leituras realizadas, encontramos no artigo *Igualdade, equidade e outras complexidades da justiça educativa*, de Enguita (2013), um resumo do que vimos discutindo, com uma interessante ampliação, focalizando o espaço escolar, na busca de justiça nesse ambiente. Enguita (2013), sustenta que

as sociedades defendem ideias da justiça social que, embora em diferentes graus, combinam critérios de igualdade (direito a um acesso igual aos recursos) e de equidade (direito à compensação segundo a contribuição). Isto é próprio das economias que vivem quer de recursos recebidos do passado (da natureza e do patrimônio herdado) quer produzidos no presente (pelo trabalho e pela poupança). Os educadores têm que proceder à tradução escolar desses valores sociais, combinando igualdade e equidade. Mas têm também que responder a duas possibilidades extremas mas não raras: por um lado, a de quem, desfavorecido pela natureza ou pela história, se vê condenado a uma posição de desvantagem por um tratamento formalmente igual, requerendo um esforço compensatório, de solidariedade; por outro, a de quem possui capacidades extraordinárias, que também tem direito a desenvolver ao máximo, o que requer uma política de cultivo da excelência. Esses critérios, em tensão mas não incompatíveis, compõem a justiça escolar.

⁵ Definição de *Habitus*: “Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que por isso sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptada a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações [...]” (BOURDIEU, 1987, p. XL).

Delors (1996) acrescenta que há necessidade de se conceber a educação em sua totalidade, com foco na habilidade criadora:

uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação (...) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude (...) (DELORS, 1996, p. 77-78).

Essa concepção de Enguita (2013) e Delors (1996), e de outros estudiosos que estão em consonância com eles, é explicada, de modo prático, no contexto da escola, da sala de aula, por Perrenoud (2001c, *apud* Enguita, 2013), que atua nas áreas relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas, nos campos da psicologia e das ciências da educação da Universidade de Genebra. Segundo ele, seria adequado que os professores assumissem uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, fundamentada em trabalho cooperativo, no sentido de se recriar a prática educativa, de modo que todos os alunos sejam incluídos, que tenham suas diferenças reconhecidas e aceitas, que seus modos de aprender sejam considerados e suas demandas atendidas. A adoção dessa concepção de pedagogia não está na contramão das condições dos professores, no sentido de tornar a prática docente exaustiva e ainda mais complexa.

Para Perrenoud (2001c, *apud* Enguita, 2013), desenvolver uma pedagogia diferenciada não expressa, necessariamente, que o professor precise realizar sua prática docente de modo individual, para cada aluno, separadamente, precisamente face a face. A referida proposta parte do pressuposto de que a sistematização e a trajetória é que podem ser individualizadas, no contexto de cooperação educativa.

Nessa perspectiva, é recomendável um cuidadoso levantamento dos percursos educativos vigentes, com suas características, possibilidades, estratégias, relacionando-os às diferentes necessidades dos indivíduos, de modo que adaptações necessárias possam ser desenvolvidas com base em dados reais, para que alcancem os objetivos propostos no processo educacional.

Nesse contexto, trata-se de olhar os alunos e ver, neles, suas especificidades, limitações e potencialidades, e, assim, desenvolver estratégias didáticas passíveis de conduzi-los ao êxito em seus processos de aprendizagem. Isso exige uma reflexão profunda sobre o ambiente escolar, suas metodologias, estratégias e recursos; sobre a concepção de ensino e a organização do currículo; sobre a padronização excessiva do ensino e das lacunas possíveis neste processo e suas consequências na formação dos estudantes; bem como sobre o

estabelecimento dos papéis do professor, do aluno, da família, do Estado e do elo entre eles. Tudo isso, ancorado nos ideais de igualdade e equidade, na busca daquilo que é justo. Em certa medida, o modo como abordamos os dados desta pesquisa e seus resultados referendam essas considerações, porque buscamos verificar as peculiaridades, os limites e o potencial dos estudantes, em seus textos escritos.

Há muitas escolas, muitos professores, que já caminham no sentido de buscarem novas metodologias e estratégias para lidar com a diversidade da sala de aula, com foco no potencial do aluno. Todavia, é preciso que essas não sejam ações isoladas, mas conjuntas, sistêmicas. Além desse movimento amplo, há, também, a necessidade de informações especializadas sobre as diferenças relacionadas a patologias e distúrbios no desempenho de funções físicas ou psíquicas que os estudantes possam apresentar. Certamente, é preciso contar com uma equipe multidisciplinar de profissionais, que possa auxiliar a escola, o professor a conduzir, da melhor forma, o processo de aprendizado dos alunos.

Nesta pesquisa, focalizamos os estudantes portadores de TDAH. Enquanto educadores, observamos que estes alunos costumam ser agitados e conversadores; são impacientes e tomam a vez do outro para falar; desconcentram os colegas ao seu redor; demonstram dificuldade para se adequarem ao padrão escolar e etc; ou são muito distraídos, alheios ao que ocorre a seu redor, no espaço formal da sala de aula. É comum, também, terem baixo desempenho escolar, o que pode ser reflexo do comportamento destes estudantes. Ao perceber estes casos, comumente, o professor informa aos devidos setores da escola e à família, para que a situação do educando seja investigada em outros espaços e por outros profissionais.

Essa conduta é importante porque as observações comportamentais, em sala de aula, são insuficientes para lidar com este aluno. Precisamos compreender mais sobre essa condição clínica do sujeito com TDAH⁶, as implicações do Transtorno no processo de aprendizado do aluno e suas potencialidades, para conduzirmos, de modo adequado e mais proveitoso, o processo de ensino-aprendizado do estudante com TDAH. Entretanto, cabe refletir sobre o ponto de observação: a sala de aula tradicional, padrão. Há sujeitos que se inserem neste contexto de conviência e seguem suas normas e outros que não conseguem se inserir e seguir as normas estabelecidas. Logo, é possível que a demanda dos portadores de TDAH se choque com “*o modo de ensino oferecido*”, e que esse passe a ser, também, objeto de intervenção, não somente para atender aos portadores do Transtorno, mas para renovar o conceito de

⁶ Esta compreensão é necessária para qualquer tipo de patologia e/ou transtorno que o aluno apresentar.

ensino. Levantamos esse aspecto como ponto relevante para pesquisas futuras e até complementares a esta, dado que este trabalho, como todos, tem suas limitações de espaço, de tempo, de abordagem e etc.

Esta pesquisa, então, vem ao encontro de tudo o que discutimos até aqui, embora trate apenas de um aspecto e focalize um lado de todo esse imenso e complexo sistema educacional. Todavia, entendemos que se trata de uma contribuição relevante, pois buscamos verificar e compreender as diferenças de desempenho entre grupos de estudantes portadores de TDAH e de alunos que não possuem diagnóstico de nenhum tipo de transtorno e que têm potencial alto de atenção⁷, em suas produções de texto narrativo escrito, quando imersos nas mesmas condições de produção.

Consideramos que há uma relação ampla entre linguagem e atenção, como será discutido nos tópicos seguintes, o que pode refletir, positiva e/ou negativamente, no desempenho linguístico-interacional do estudante. A produção de textos requer dos alunos, entre outras, seleção, organização, adequação, articulação e progressão de informações, e, também, exige espontaneidade, criatividade, percepção de sutilezas que, muitas vezes, não estão na linearidade, na superfície e nos padrões de expressão. Deste modo, entendemos que a produção de texto é uma prática interativa que conta, entre outros, com o elemento atenção, por parte dos produtores de texto.

Por isso, procuramos verificar em que medida a atenção influencia no desempenho dos grupos de estudantes em suas produções de texto narrativo, uma vez que os grupos são formados por estudantes com nível de atenção deferente: no grupo experimental, os estudantes têm atenção deficitária; no grupo controle têm atenção de nível alto. Nesta perspectiva, estamos colocando maior foco no desempenho do ato de narrar, materializado nos textos narrativos produzidos por estudantes com e sem TDAH, do que no ato de narrar, embora não negligenciemos os aspectos essenciais de sua construção.

1.3. Objeto de pesquisa e suas especificações

Estamos tomando como objeto de investigação o desempenho linguístico de dois grupos de alunos do ensino fundamental em suas produções de texto: grupo experimental, composto por portadores de TDAH, e grupo controle, constituído por educandos com atenção superior.

⁷ Conforme laudo psicológico da aplicação do teste d2 de Atenção Concentrada, de Rolf Brickenkamp (2000), que mede a atenção do sujeito no momento do teste.

Exceto quanto ao nível de atenção, estes estudantes tinham perfil bastante semelhante quanto à escola onde estudavam, ao ano escolar, à faixa etária e ao sexo; e estavam imersos nas mesmas condições de recepção e produção de texto.

O desempenho linguístico dos estudantes foi avaliado em seus textos narrativos escritos. Logo, os textos dos alunos constituem o nosso *locus* de observação e avaliação do desempenho linguístico dos estudantes. Estes textos são produto de um processo de interação, de uso da língua, que envolveu os processos de leitura e compreensão de textos multimodais, porque a produção de textos dos educandos é uma retextualização do curta-metragem *A ilha*, de Alê Camargo. Neste contexto, as narrativas construídas pelos estudantes estruturaram-se com base em uma experiência de natureza multissemiótica e, nessa medida, de produção de sentidos multissistêmicos, sensório-perceptual bastante sinestésica.

Para Koch (2009),

a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa...; seleção, organização e desenvolvimento de ideias...; ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’...; revisão da escrita (KOCH, 2009, p. 34).

A essas demandas da escrita, Ribeiro (2013) acrescenta que

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos.

Articulamos, então, as concepções de Antunes (2010), Koch (2009) e Ribeiro (2013), apresentadas acima, para construir um entendimento mais amplo sobre o texto, que fundamente o uso do curta-metragem *A ilha* como *input* para produção das narrativas escritas pelos estudantes que participaram como informantes desta pesquisa.

Com Barthes (1987), justificamos a opção pelo uso da tipologia textual narrativa: a relação longínqua do homem com o ato de narrar. Para esse autor:

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo oposta [...]. (BARTHES, 1987, p.103-104).

A avaliação do desempenho linguísticos dos educandos está fundamentada em alguns critérios relacionados à construção e organização do texto, com base no que propõe Antunes (2010), e em algumas categorias da narrativa discutidas por Bronckart (1999), Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972). De modo sucinto, as marcas de desempenho dos estudantes foram observadas no desenvolvimento destes aspectos do texto: estrutura narrativa, percepção de elementos do texto fonte, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa, relação entre textos, conforme Antunes (2010). Esse conjunto de elementos está relacionado à competência comunicativa dos alunos, abarcando as habilidades linguísticas e as habilidades discursivas ligadas aos atos de ler e escrever, uma vez que a interpretação dos textos *input* foi necessária para a produção do texto escrito, proposta aos informantes desta pesquisa.

A concepção de competência que adotamos sustenta-se em Antunes (2010). Essa estudiosa explica que:

a competência de uma pessoa em termos linguísticos se avalia pela capacidade que essa pessoa tem de, falando, escutando, lendo e escrevendo, atuar por meio de diferentes discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins a que se propõe (ANTUNES, 2010, p. 58).

Para investigarmos o nosso objeto de estudo (o desempenho dos estudantes com e sem TDAH em suas produções de texto), elaboramos a seguinte hipótese: os sujeitos com TDAH tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções de texto escrito do que os alunos sem o Transtorno e com alto nível de atenção, quando submetidos às mesmas condições de produção textual.

Ao desenvolvermos esta investigação, pretendemos responder a estes questionamentos: o desempenho linguístico de estudantes com TDAH e estudantes com nível de atenção alto é diferente? Em que medida é diferente? De que natureza é esta diferença? O *déficit* de atenção tende a contribuir para que o desempenho linguístico dos portadores de TDAH não seja eficiente?

Nesta pesquisa, então, o foco recai sobre o estudante com diagnóstico de TDAH, transtorno que está teoricamente fundamentado no capítulo dois. Focalizar esse grupo é, ao mesmo tempo, compreender melhor o Transtorno, conhecer seus sintomas, possíveis causas, efeitos e implicações. Conhecer o desempenho dos alunos em suas produções textuais, por sua vez, consiste em observar as especificidades, limitações e potencialidades dos alunos, verificando semelhanças e diferenças com seus pares, porém sem diagnóstico do Transtorno e com potencial alto de atenção.

1.4. Organização do trabalho

Organizamos este trabalho em 6 (seis) capítulos, nesta ordem: *Apresentação da pesquisa; TDAH, Atenção, Linguagem e Escola; Domínio linguístico e multimodal; Metodologia; Resultados das análises dos textos* e, por fim, tecemos as *Considerações finais* desta pesquisa.

No primeiro capítulo, *Apresentação da pesquisa*, optamos por iniciá-lo com um relato da professora-pesquisadora sobre sua relação com o objeto em investigação; em seguida, tecemos considerações para ambientar a pesquisa, a fim de situá-la nas esferas social e educacional, que são instâncias diferentes, mas, a nosso ver, indissociáveis; e finalizamos este capítulo realçando a relevância deste trabalho.

No segundo capítulo, *TDAH, Atenção, Linguagem e Escola*, abordamos o Transtorno e discorremos sobre sua origem e história, características, sintomas e possíveis causas; na sequência, focalizamos os limites e o potencial do portador do Transtorno; relacionamos o TDAH, seu portador e o ambiente escolar vigente e, por fim, buscamos um elo entre linguagem, escola e atenção. Este capítulo está fundamentado, basicamente, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) e nos estudos de Russell A. Barkley (2008), George J. DuPaul e Gary Stoner (2007) e Rotta [et al.] (2006).

Na sequência, construímos o terceiro capítulo, intitulado *Domínio linguístico e multimodal*. Nele, delineamos o referencial teórico que subsidia esta pesquisa, no campo do uso da língua e das linguagens. Situamos esta pesquisa no campo científico da Linguística; abordamos as concepções de texto e textualidade, de língua e linguagem(ns), adotando as noções e os posicionamentos teóricos mais adequados para o desenvolvimento deste trabalho; discorremos sobre o ato de se produzir e retextualizar textos e sobre a tipologia textual narrativa. Para finalizar, delienamos a metodologia de análise (cf. Antunes, 2010) e explicitamos os aspectos da dimensão global do texto que decidimos examinar, para verificação do desempenho dos estudantes/grupos em suas produções textuais. Este referencial teórico está fundamentado em Antunes (2010), Koch (2009), Ribeiro (2013), Marcuschi (2008), Dell’Isola (2007), Bronckart (1999), Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972).

Logo após, no quarto capítulo, *Metodologia*, traçamos todo o percurso desta pesquisa. No intuito de contribuir para uma leitura mais corrente do leitor, resgatamos o objeto de estudo desta pesquisa e os seus objetivos; delineamos o campo de pesquisa e os sujeitos

participantes. Na sequência, abordamos os procedimentos e materiais usados, a coleta, tratamento e análise dos dados.

No capítulo subsequente, o quinto, explicitamos os *Resultados das análises dos textos* produzidos pelos estudantes dos dois grupos (experimental e controle). Na primeira seção do capítulo, construímos uma base para verificação dos textos dos estudantes, a partir de uma análise dos instrumentos usados na coleta de dados. Nessa perspectiva, analisamos a proposta de produção de texto que os alunos receberam, sintetizamos informações técnicas sobre o curta-metragem *A ilha* (2008), produzimos uma retexualização desse curta e analisamos seus aspectos textuais que são focalizados neste estudo. Na segunda seção, promovemos uma discussão sobre os resultados das análises dos textos dos grupos GET e GCA, seguindo a mesma metodologia e organização da primeira seção do referido capítulo. Ao discutirmos os resultados de ambos os grupos, também estabelecemos o cruzamento dos resultados apurados, na análise de cada aspecto do texto que foi investigado. As análises dos textos tiveram a mesma fundamentação teórica assumida no terceiro capítulo deste trabalho.

Para finalizar, trazemos, no sexto capítulo, as *Considerações finais* sobre esta pesquisa, que estão atreladas às análises e aos resultados apurados neste trabalho. Os resultados das análises estão expressos no quinto capítulo. As análises individuais, com todos os detalhes, inclusive, com os textos de cada estudante, na íntegra, estão organizadas por grupo (GET e GCA, nesta ordem) e, no âmbito do grupo, por ano escolar dos produtores dos textos (7º, 8º e 9º ano escolar do ensino fundamental) e podem ser encontradas nos APÊNDICE B e APÊNDICE I. Esta organização foi cuidadosamente pensada para se criar condições mais favoráveis para leitura do texto desta pesquisa, que, dada a sua amplitude, tornou-se, também, muito extenso.

CAPÍTULO 2

TDAH, ATENÇÃO, LINGUAGEM E ESCOLA

Neste capítulo, tratamos do Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade – TDAH - e sua relação com a atenção, linguagem e escola. Por isso, dividimos este capítulo em 4 (quatro) seções. Primeiramente, apresentamos um panorama sobre a origem e a história do TDAH, indicando suas características, sintomas e possíveis causas; na sequência, segunda seção, abordamos as limitações e potencialidades do sujeito portador de TDAH; na terceira seção, tratamos do TDAH no ambiente escolar; e, na última seção deste capítulo, a quarta, buscamos relacionar linguagem, escola e atenção, indicando elementos de aproximação e a relação entre eles. Em especial, focalizamos o fator atenção, relacionando-o ao desempenho linguístico do estudante, ao fazer uso da língua, no ambiente escolar.

A construção deste panorama está fundamentada basicamente nas informações contidas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, traduzido para o português sob o título *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (2014), pela Associação Brasileira de Psiquiatria; nos postulados de Russell A. Barkley (2008); nas considerações de George J. DuPaul e Gary Stoner (2007) e Rotta [et al.] (2006).

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (2014), também conhecido como DSM-5, é uma referência na área da psiquiatria. O Manual descreve as características mais comuns, ou seja, os principais sintomas, de diversos Transtornos mentais, com o objetivo de auxiliar os profissionais da área no diagnóstico, tornando-o mais preciso. Desta forma, visando ao melhor e mais eficaz tratamento, e evitando erros e procedimentos desnecessários aos pacientes. Para esta pesquisa, obtivemos informações pontuais, objetivas e claras sobre o TDAH, neste Manual, o que contribuiu para uma melhor compreensão do Transtorno.

As informações obtidas no DSM-5 foram enriquecidas por Rotta [et al.] (2006), que traçam um panorama atualizado sobre os problemas que envolvem os Transtornos da aprendizagem, situando o TDAH neste cenário, o que é bastante relevante para o trabalho que estamos desenvolvendo. Por sua vez, Barkley, que é médico, psicólogo e professor pesquisador no Departamento de Psiquiatria da State University of New York Upstate

Medical University, EUA, oferece-nos informações detalhadas sobre o TDAH. O médico está envolvido com pesquisas desde 1973 e é especializado em Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade. Esse é o tema central de suas pesquisas científicas. Para complementar, DuPaul e Stoner (2007) abordam o TDAH nas escolas. Eles descrevem a natureza do Transtorno, seus efeitos sobre a aprendizagem e sobre o comportamento dos estudantes, com base em estudos recentes e atualizados. Por focalizarem o ambiente escolar e os profissionais que lidam com estudantes com TDAH, exatamente o contexto desta pesquisa, esses autores dialogam bastante com este trabalho investigativo e apresentam contribuições importantes.

2.1. Um panorama sobre a origem e história do TDAH

A história do Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade conta com mais de um século de publicações clínicas e científicas. Com relação ao início dos estudos sobre o Transtorno, Barkley (2008, p. 15) relata que uma das primeiras referências a uma criança hiperativa ou com TDAH foi encontrada em 1865, nos poemas de Heinrich Hoffman, médico alemão que costumava transformar as experiências vivenciadas em sua prática clínica em poesias. O poema abaixo é um dos grandes clássicos do médico escritor, publicado originalmente na cidade de Frankfurt, na Alemanha, em 1845. O livro apresenta diversas pequenas histórias, uma delas a de Philip, o menino que não para quieto à mesa. Há informações de que o livro está na 568ª edição em sua versão alemã. O poema foi traduzido para o português, o qual apresentamos a seguir:

A história de Fidgety Philip

Heinrich Hoffman

“Deixe-me ver se Philip pode
Ser um pouco cavalheiro;
Deixe-me ver se ele é capaz
De sentar-se à mesa pelo menos uma vez”.

Assim papai pediu para Phil se comportar;
E Mamãe parecia muito séria.
Mas Phil inquieto,
Não vai ficar parado;
Ele se contorce,
E ri,
E então, eu assumo,
Balança para frente e para trás,
E inclina a sua cadeira,
Assim como um cavalo de balanço
“Philip! Estou ficando nervosa!”
Ver a criança impertinente e inquieta
Crescer ainda mais rude e selvagem,

Até a cadeira cair.
Philip grita com toda sua força.
Pega na toalha de mesa, mas depois.
Isso torna as coisas piores novamente.
Caem sobre o chão,
Copos, pratos, facas e tudo mais.
Como Mamãe se aborreceu e franziu a testa,
Quando ela os viu desmoronar!
E que cara Papai fez!
Philip está muito triste.
Onde está Philip, onde está?
Bastante encoberto como pode ver!
A toalha de mesa e todo resto estão caindo sobre ele;
Ele puxou tudo para baixo caindo sobre ele.
Que coisa terrível!
Pratos e copos se partiram em dois!
Aqui está uma faca, e ali um garfo!
Philip, isso é crueldade!
A mesa inteira tão nua, e ah!
Pobre Papai e pobre Mamãe
Olham-se bem irritados, e querem saber como
Eles vão jantar agora.

Eta menino levado!

Fonte: <https://goo.gl/meJPmy>, acesso: 24/08/18.

Nesse poema, Hoffman (1865) deixa transparecer o contexto familiar de uma criança com TDAH: as características, os problemas, as angústias, os sintomas, os efeitos. Em sua abordagem, a sensibilidade e o caráter pedagógico são notáveis, porém os critérios científicos não são explicitados claramente. Por isso, o trabalho fica no plano subjetivo. A nosso ver, não perde o seu valor. É belo; tocante. Entretanto, é também o motivo pelo qual a origem dos estudos científicos sobre o TDAH não é atribuída a esse médico.

Na esfera dos estudos científicos, George Still (1902), pediatra inglês, é considerado o pioneiro no estudo clínico de crianças com características comportamentais semelhantes ao que atualmente denominamos TDAH.

Na literatura médica, o TDAH foi primeiramente relacionado a um defeito do controle moral. Essa relação ocorreu por meio da vinculação do Transtorno da atenção a um “defeito da vontade inibitória”, conforme postulado por Still (1902) *apud* Barkley (2008, p. 16). Esse “defeito” estava vinculado ao modo como as crianças tolhiam seus comportamentos para aderirem a regras sociais, de modo voluntário. Esse estudioso também ofereceu as bases clínicas do diagnóstico do TDAH.

Still estudou 43 situações de crianças que atendeu em seu consultório. O médico observou que essas crianças tinham imensa dificuldade para manter a atenção. Além de

desatentas, a maioria delas apresentava excesso de atividade, muitas eram impetuosas, agressivas ou desafiadoras, demonstravam, ainda, pouca volição inibitória do próprio comportamento, malevolência, ilegalidade, desonestidade, crueldade e pouca sensibilidade a punições (cf. BARKLEY, 2008).

Com base nos casos estudados, Still acreditava que estas crianças apresentavam um “*defeito na conduta moral*”, possivelmente, em consequência de uma doença cerebral aguda, com possibilidade de cura, após tratamento. Alguns dos casos observados apresentavam risco maior a atos criminosos em seu desenvolvimento posterior. Still observou, também, que esse defeito não estava ligado apenas ao retardo mental, como encontrado em 23 das 43 crianças analisadas, pois foi evidenciado em crianças com inteligência praticamente normal, ou seja, nos demais 20 casos acompanhados por ele.

Ao final, Still chegou à conclusão de que três limitações distintas poderiam estar ligadas ao surgimento do defeito no controle moral do comportamento: “*1. defeito na relação cognitiva com o ambiente; 2. defeito na consciência moral; 3. defeito na volição inibitória*” (STILL, 1902, p. 1011, *apud* BARKLEY, 2008, p. 16). No entanto, percebemos que as causas são pouco claras, nos estudos do médico inglês.

Na amostra analisada, Still também constatou uma proporção (3:1) maior de sujeitos do sexo masculino com o Transtorno do que do sexo feminino. O médico também verificou que, na maioria dos casos, o Transtorno surgia na primeira infância, como destaca Barkley (2008), em seu relato histórico sobre o TDAH. Ainda com base no relato desse estudioso, as pesquisas realizadas por Still e Tredgold já apontavam melhoras temporárias na conduta do comportamento, após o uso de medicamento ou alterações no ambiente.

Na concepção de Barkley (2008), os estudos de Still e Tredgold constituem a origem do TDAH, mas não somente, pois os postulados desses estudiosos estão presentes nas noções atuais sobre o Transtorno.

Em 1917-1918, foi deflagrada uma pandemia de encefalite ao redor do mundo. Trata-se de um tipo de inflamação aguda do cérebro comumente causada por uma infecção viral. Muitas crianças sobreviveram a essa doença, mas ficaram com sérias sequelas comportamentais e cognitivas. Clínicos americanos estudaram os casos destas crianças e observaram que elas tinham atenção limitada, prejuízo no controle dos impulsos e na regulação da atividade física, limitação na memória e em outras capacidades cognitivas, conforme relata Barkley (2008, p.17). Desse estudo, criou-se o termo “distúrbio comportamental pós-encefálico”, relacionando-o, necessariamente, a uma lesão cerebral.

Este estudo corroborou o estudo de Still, pois as características comportamentais das crianças são semelhantes em ambos os estudos.

Segundo Barkley (2008, p.17), o estabelecimento da relação entre a doença cerebral e as patologias comportamentais despertaram o interesse dos pesquisadores por encontrar outras possíveis causas de uma lesão cerebral e sua manifestação no comportamento de crianças. Com isso, surgiram estudos de diversas doenças, como encefalite, sarampo, epilepsia, traumatismos cranianos e traumas natais, os quais foram associados a comprometimentos comportamentais e cognitivos, acrescentando-se a impulsividade, a hiperatividade e os problemas na atenção, sintomas característicos do TDAH.

Entre 1920 e 1950, os estudos continuaram avançando e surgiram os termos “*motivação orgânica*” e “*síndrome de inquietação*” para denominar as crianças que tivessem o comportamento inquieto, hiperativo, impulsivo e dificuldades acadêmicas. Nesse período, segundo Barkley (2008), alguns pesquisadores como Blau (1936) e Levi (1938) perceberam semelhanças entre crianças com hiperatividade e os comportamentos de primatas com lesões no lobo frontal. As pesquisas realizadas há cerca de 60 anos indicaram que a remoção dos lobos frontais dos primatas ocasionava inquietação, incapacidade de manter o interesse e demais alterações no comportamento, de acordo com Barkley.

Muitos estudiosos da época, como Levi (1938) *apud* Barkley (2008), usaram esses estudos para afirmar que os defeitos patológicos no prosencéfalo acarretam inquietações comportamentais graves em crianças. Essas afirmações não eram totalmente sustentadas na prática com crianças. Tempos depois, outros pesquisadores voltaram a essa noção, com mais evidências para fundamentar as afirmações, entre eles Barkley (1997), Ferguson (1986), Koon (1986), Dickey (1986) *apud* Barkley (2008, p. 18).

A relação entre lesão cerebral e características comportamentais se fortaleceu, dando os contornos do que hoje é o TDAH. As pesquisas organicistas foram desenvolvendo-se e construindo um quadro de critérios diagnósticos do Transtorno, que ganhou destaque a partir de 1950.

A Segunda Guerra Mundial favoreceu o desenvolvimento de pesquisas e muitos estudiosos tiveram a oportunidade de investigar mais detidamente sobre traumas cerebrais. Os resultados das pesquisas indicaram que um dano em qualquer parte do cérebro humano pode suscitar comportamentos de desatenção, impaciência ou inquietação. Esses resultados fundamentaram a afirmação de que crianças com esses mesmos comportamentos também eram vítimas de algum tipo de disfunção ou dano no cérebro. Strauss e colaboradores, em

1947, levantaram a seguinte hipótese: o problema central das crianças é a distração; logo, se elas mantiverem a mínima atenção, apresentarão melhoras significativas, de acordo com o relato de Barkley (2008).

Strauss e Lehtinen (1947) *apud* Barkley (2008), fazem, então, recomendações sobre o espaço educacional de crianças com lesões cerebrais, propensas a distração: sala de aulas menores, ambiente com pouco estímulo; o não uso de joias e de roupas coloridas pelo professor, entre outros aspectos. As mudanças no ambiente da sala de aula foram atreladas a algumas mudanças no currículo escolar e associadas ao uso intensificado de medicamentos psicotrópicos pelas crianças. Essas recomendações foram acatadas, porém com extrapolações, pois foram estendidas a crianças sem retardo mental que manifestassem qualquer tipo de comportamento fora do padrão socialmente aceito. O termo lesão cerebral passa a denominar estas características comportamentais: desatenção, impaciência ou inquietação, embora os pesquisadores não tivessem evidências comprovadas de patologia cerebral, conforme explica Barkley (2008). As críticas quanto à imprecisão das pesquisas e ao pouco rigor científico foram muitas.

Cypel (2007) diz que Strauss e Lehtinen retomaram a pesquisa e organizam-na quanto a suas manifestações e associaram-na às dificuldades de aprendizagem e a possíveis lesões cerebrais que pudessem alterar as funções motoras e de conhecimento. Os pesquisadores tentaram investigar as bases orgânicas e os sinais que possibilitassem a comprovação do diagnóstico, ao analisar os exames neurológicos. No entanto, com os recursos tecnológicos de que dispunham, não foi possível checar tais dados. Desta forma, concluíram que o quadro era decorrente de uma lesão mínima, ou seja, as alterações funcionais apresentadas envolveriam mínimas lesões cerebrais.

Percebemos que a relação entre lesão cerebral e características comportamentais era pouco fundamentada. E tornou-se cada vez mais frágil, dada a dificuldade de se identificar a presença de uma lesão no cérebro. Por isso, as pesquisas sobre a Disfunção Cerebral Mínima passaram a focalizar sua conceituação, diagnóstico e tratamento.

Cypel (2007), e outros estudiosos, acreditam que esta dificuldade criou uma multiplicidade de termos e uma maior complexidade em torno do problema, porque o diagnóstico médico era subjetivo e pautado em diferentes critérios. A Disfunção Cerebral Mínima também era chamada Lesão Cerebral Mínima, Hiperatividade, Síndrome Hipercinética, Distúrbio de *Déficit* de Atenção com Hiperatividade.

No final dos anos 50 e início dos 60, a literatura médica passa por revisões críticas. O ponto central é a existência de uma única síndrome de lesão cerebral em crianças. Neste contexto, autores como Birch (1964), Herbet (1964) e Rapin (1964) *apud* Barkley (2008) foram fundamentais nas discussões referentes à “[...] *validade de se aplicar o conceito de lesão cerebral a crianças que tinham sinais ambíguos de envolvimento neurológico, mas não necessariamente de lesões*” (BARKLEY, 2008, p. 20).

A revisão na literatura médica também revelou a necessidade de se definir a síndrome de modo mais funcional. Nesta perspectiva, os estudiosos focalizaram o excesso de movimento como o principal sintoma, caracterizando a hiperatividade como uma síndrome de conduta. Nesta mesma época, a síndrome foi descrita no DSM-II como Reação Hipercinética, sendo denominada, na década de 1970, pela Classificação Internacional das Doenças, CID 9, por Síndrome Hipercinética.

Podemos observar que muitas pesquisas eram realizadas. Todavia, as dúvidas quanto aos comportamentos de hiperatividade, desatenção e impulsividade permaneciam, por falta de rigor nos métodos, poucos recursos investidos, entre outros elementos.

De acordo com Cypel (2007), em 1980, o termo Disfunção Cerebral Mínima foi alterado no DSM-III para Distúrbio do *Déficit* de Atenção, colocando em foco os sintomas: *déficit* de atenção e a impulsividade ou falta de controle. Em 1987, o DSM-III é revisado. Nesta revisão, o distúrbio sofre nova alteração em sua caracterização. O foco recai sobre a hiperatividade, alterando o nome para Distúrbio de Hiperatividade com *Déficit* de Atenção. Em 1993, o CID 10 manteve a nomenclatura Transtorno Hipercinético. Em 1994, foi denominado, pelo DSM-IV, como Transtorno de *Déficit* de Atenção/Hiperatividade, sendo utilizado, de forma equivalente para a realização do diagnóstico, tanto os sintomas de desatenção como os de hiperatividade/impulsividade (ROTTA, 2006).

Por fim, a última atualização, até o momento, ocorreu em maio de 2013, com a publicação do DSM-V, nos EUA, e em 2014, no Brasil. Nesta versão, a descrição do TDAH não sofreu muitas modificações. Das primeiras referências ao Transtorno aos dias atuais, o que se pode afirmar é que no contexto científico não há dúvida de que o TDAH exista. Atualmente, no DSM-5 encontramos esta definição para o Transtorno:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva,

inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar. (DSM-5, p. 32).

No entanto, as causas do TDAH ainda são pouco conhecidas. Rohde, Dorneles e Costa *in* Rotta [et al.] (2006) afirmam que:

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas mas com forte participação genética em sua etiologia, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida (p. 365)

O TDAH não é considerado um Transtorno da aprendizagem (TA), mas é um Transtorno que afeta a aprendizagem, conforme Rotta [et al.] (2006). Isso explica-se porque os principais sintomas desse Transtorno (desatenção, hiperatividade e impulsividade) podem ter implicação negativa no desempenho escolar do estudante portador de TDAH. A desatenção é apontada como o sintoma de maior impacto negativo sobre o rendimento do aluno, porque *“a atenção seletiva a estímulos relevantes é condição para ocorrência de aprendizagens...”* (Rohde, Dorneles e Costa *in* Rotta [et al.], 2006, p. 365). Portanto, se o estudante é desatento, supõe-se que há menor possibilidade de aprendizado.

O TDAH caracteriza-se por dois critérios: 1) Desatenção e 2) Hiperatividade-impulsividade. Esses critérios delimitam a apresentação⁸ do Transtorno: predominantemente desatento, hiperativo ou misto. Cada um daqueles critérios apresenta nove sintomas. Para o diagnóstico de cada apresentação do Transtorno, a pessoa deve apresentar seis (ou mais) sintomas de um critério, de modo persistente, por pelo menos seis meses, em um grau que seja incompatível com o nível de desenvolvimento do indivíduo naquela faixa etária e que tenha impacto negativo direto nas suas atividades sociais e acadêmico-profissionais (cf. DSM-5, p. 59). Ressaltamos que as manifestações do Transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente frequentado pelo indivíduo, ou seja, em casa, na escola, no trabalho, entre outros.

As variações do TDAH são definidas com base em sintomas. Quando o Transtorno apresenta combinação, ou seja, é misto, envolve desatenção e hiperatividade-compulsividade e relaciona-se com sintomas, portanto, dos critérios 1 e 2; quando é predominantemente desatento, relaciona-se com sintomas do critério 1; e o quando é hiperativo-impulsivo, com

⁸ A partir do DSM-5, o termo “subtipos” vem sendo substituído por “apresentação”, o que se justifica pela tendência à interpretação equivocada do termo “subtipos” como a existência de subcategorias que designam condições invariáveis, conforme orientado pela Profa. Dra. Vânia de Moraes Ribeiro.

sintomas do critério 2. O modo como o Transtorno se apresenta pode, ainda, ter especificada a sua gravidade em: leve, moderada e grave.

No que diz respeito ao gênero, O TDAH é mais frequente no sexo masculino do que no feminino. O grupo experimental desta pesquisa reforça esta afirmação: dos 9 estudantes portadores de TDAH que participaram desta pesquisa, 7 são do sexo masculino. No entanto, estatisticamente, o DSM-5 aponta uma proporção de 2:1 nas crianças e de 1,6:1 nos adultos, na relação masculino *versus* feminino (cf. DSM-5). Quanto à interferência cultural, no DSM-5 há a afirmação de que as diferenças regionais nas taxas de prevalência parecem ser atribuídas a práticas diagnósticas e metodológicas diferentes. Entretanto, há uma ressalva no DSM-5: *“pode haver, ainda, variações culturais em termos de atitudes ou interpretações acerca do comportamento infantil”*.

O TDAH pode ser uma manifestação isolada, mas pode também estar associado, em uma mesma pessoa, a outros Transtornos comportamentais. A literatura especializada usa a terminologia comorbidade para descrever e caracterizar tais ocorrências. De acordo com Riesgo (2006a, p. 347), no TDAH, a comorbidade não é um fenômeno raro, podendo ser mais rara a sua ausência. Em seu artigo sobre Transtornos da atenção e comorbidades, o autor relata que Transtornos da linguagem aparecem em 14% dos casos de crianças com o TDAH. O autor faz uma relação desses achados com a importância que o fator atencional exerce sobre o domínio da linguagem, ressaltando a relevância da atenção para qualquer tipo de aprendizagem. Em consonância com esse estudioso, Rotta (2006, p. 305) postula a importância de haver uma avaliação do desempenho acadêmico associada ao diagnóstico do TDAH, visando identificar suas repercussões sobre a aprendizagem do aluno.

Os dados enunciados indicam que quadros de TDAH associados a problemas de leitura e escrita exigem uma avaliação atenta. A partir de seus resultados, evidenciando ou não uma comorbidade, um planejamento terapêutico pode ser traçado, a fim de se atender às necessidades específicas de cada caso.

O referido Transtorno começa na infância e costuma ser identificado com mais frequência durante os anos do ensino fundamental, quando a desatenção fica mais saliente e prejudicial (cf. DSM-5). Essa constatação coaduna com experiências em sala de aula de muitos docentes (inclusive, com a da professora-pesquisadora deste trabalho). Nesta fase escolar, o aluno com o referido Transtorno destaca-se dos demais, tanto pelo comportamento excessivamente inquieto, quanto pelo baixo rendimento nas atividades, especialmente, naquelas em que há necessidade de atenção.

O TDAH na infância, em geral, associa-se a dificuldades na escola e no relacionamento com seus pares, pais e professores. As crianças e adolescentes são tidos como “avoados”, “vivendo no mundo da lua” e, geralmente, “estabanados”, e como “bichos carpinteiros” ou “ligadas por um motor” (isto é, não param quietas por muito tempo), como explica a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, em seu sítio <http://www.tdah.org.br/>. Em adultos, ocorrem problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, bem como com relação à memória (são muito esquecidos). São inquietos, vivem mudando de uma coisa para outra e são, também, impulsivos. Eles têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento e o quanto isto afeta os demais à sua volta.

Atrasos leves no desenvolvimento linguístico, motor ou social não são específicos do Transtorno em questão, embora possam ser comórbidos. As características associadas podem incluir baixa tolerância à frustração, irritabilidade ou labilidade do humor, conforme especificado no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Ressalta-se, ainda, que, mesmo na ausência de um Transtorno específico da aprendizagem, o desempenho acadêmico e profissional do portador de TDAH costuma ser prejudicado.

O comportamento desatento está associado a vários processos cognitivos subjacentes ligados ao TDAH, embora a desatenção não seja um sintoma exclusivo de portadores desse Transtorno. Segundo relato do DSM-5, há estudos científicos que afirmam que “*não há marcador biológico que seja diagnóstico de TDAH*” (DSM-5, p. 61). E que, enquanto grupo, ao se compararem os pares, crianças com TDAH apresentam “*eletrencefalogramas com aumento de ondas lentas, volume encefálico total reduzido na ressonância magnética e, possivelmente, atraso na maturação cortical no sentido póstero-anterior, embora esses achados não sejam diagnóstico*”, como relatado no DSM-5. Ainda no relato apresentado no Manual, “*nos raros casos em que há uma causa genética conhecida, a apresentação do TDAH ainda deve ser diagnosticada*” (DSM-5, p. 61).

No contexto científico, é consenso que o TDAH existe e que pode interferir na vida, no comportamento, na interação e no aprendizado dos sujeitos portadores do Transtorno. Todavia, há estudos que questionam o paradigma biomédico, o qual tende a concentrar suas intervenções na doença e não no sujeito, reforçando explicações que reduzem o processo saúde-doença à sua dimensão estritamente biológica. Nesses estudos, um modelo biopsicossocial é proposto, conforme Engel (1977). Nesse modelo, há a proposta de que o estudo de qualquer doença incluía o indivíduo, seu corpo e seu ambiente circundante como componentes essenciais de um sistema. Nesta perspectiva, o comportamento dos portadores

de TDAH pode não estar associado a uma simples falta de limites no padrão relacional dos sujeitos, mas a outros fatores que podem ter explicações mais contextualizadas (MATOS et al., 2003).

2.2. Os sujeitos portadores de TDAH

Estudos de Barkley (2008) e DuPaul e Stoner (2007) indicam que as crianças portadoras do TDAH têm bastante dificuldade para se adequarem às demandas escolares, tal como tradicionalmente apresentadas aos educandos. Essa situação, muitas vezes, faz com que os estudantes com TDAH acabem repetindo algum ano escolar. No grupo experimental desta pesquisa, verificamos exatamente isso: 4 dos 9 estudantes repetiram algum ano escolar do ensino fundamental.

Ao tratar dessa dificuldade vivenciada pelos sujeitos com TDAH na escola, DuPaul e Stoner (2007, p. 4) afirmam que

As características principais (isto é, desatenção, impulsividade e hiperatividade) do TDAH podem levar a diversas dificuldades para crianças em contextos escolares. Especificamente, uma vez que essas crianças muitas vezes têm problema para manter a atenção em tarefas que exigem concentração, a finalização de trabalhos independentes, que devem ser executados na carteira, é um tanto inconstante. Seu desempenho em sala de aula também pode ser comprometido pela falta de atenção às instruções da tarefa.

Além disso, os estudos desses pesquisadores também registram que as crianças com TDAH costumam perturbar as atividades de sala de aula, dificultando a sua aprendizagem e a de seus colegas. Dada a impulsividade, inerente ao Transtorno, por exemplo, é comum as crianças com TDAH falarem em momentos inapropriados e ficarem aborrecidas diante de tarefas frustrantes e de advertências. Dada a hiperatividade, é recorrente que os portadores de TDAH manifestem dificuldade para se manterem assentados. Por isso, é habitual que levantem de suas cadeiras e andem pela sala, mesmo em momentos inoportunos. Também é costume destas crianças batucar com os dedos, bater os pés em um determinado ritmo e ficar se remexendo na cadeira. Tudo isso, certamente, tumultua o ambiente da sala de aula. Essa situação é o retrato do que a professora-pesquisadora vivenciou, relatado na introdução deste trabalho.

Com base em White (1975), DuPaul e Stoner (2007, p. 15) relatam que os professores costumam repreender verbalmente os estudantes com TDAH, a fim de minimizar os comportamentos perturbadores destes alunos. Essas advertências comumente são feitas em

voz alta, diante de toda a classe, acrescidas de indicadores não verbais de descontentamento do educador em relação ao aluno (testa franzida, feição séria, rubor facial), criando uma relação tensa entre os protagonistas, conforme os referidos teóricos. Em situações de atendimento psicoterápico, Ribeiro (2013) observou um intenso abuso físico e emocional nas interações familiares em presença do TDAH, tanto na relação dos pais com os filhos quanto na relação entre os próprios pais. Essas observações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa para conhecer as percepções e atitudes dos pais para com seus filhos portadores de TDAH, desenvolvida pela psicóloga. Segundo Ribeiro (2013) “*o convívio familiar é intensamente afetado pelos sintomas do TDAH*” (p. 34). Essa constatação de Ribeiro (2013) vai ao encontro de Barkley (2008) que afirma que as famílias com membros portadores de TDAH têm interações mais tensas e negativas do que as interações familiares em que não há pessoas portadoras do referido Transtorno. Sobre isso, Barkley (2008, p. 207) diz:

As pesquisas mostram que o TDAH afeta as interações das crianças com os seus pais e, assim, a maneira como os pais podem reagir sobre elas. De modo geral, essas famílias se caracterizam por manifestarem mais conflitos intramaritais, especialmente entre os pais e os filhos portadores de TDAH, do que nas famílias usadas como grupo-controle.

Os sujeitos portadores do TDAH vivenciam em seu cotidiano condições desfavoráveis a seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, resultando frequentemente em conflitos de ordem socioafetiva e cognitiva que podem conduzir ao fracasso escolar. Dificuldade de atender às demandas da escola, repetição de anos escolares, inadequação de comportamentos às situações sociais, advertências recorrentes, descontentamento dos professores e, também, problemas de relacionamento com a família são algumas destas condições. Essas situações negativas, sobretudo quando recorrentes, podem acentuar os sentimentos de rejeição, de inadequação, de incapacidade nos sujeitos com TDAH, quando, na verdade, os adultos envolvidos (pai, mãe, professores, médicos) poderiam usar estratégias para ajudar estes sujeitos.

O estereótipo socialmente criado para o portador de TDAH (confuso, desorganizado, desatento, impulsivo, excessivamente ativo), baseado no modelo biomédico, ofusca suas potencialidades. Entretanto, as indicações de que o sujeito com TDAH seja visto sob a ótica do paradigma biopsicossocial, de modo que a doença não se torne mais o único foco e atribuindo igual importância às condições que o cerca (família, escola, amigos, economia, etc), podem contribuir para redução do estigma e a culpabilização do portador do transtorno. Além disso, há estudos que apontam que os portadores de TDAH exibem características consideradas

sociedade positivamente: alto grau de energia, curiosidade e pensamento divergente, o que ocasiona formas singulares e próprias de lidar com o conhecimento e o aprender.

Os portadores de TDAH comumente vivenciam o caos em situações cotidianas, dada a desatenção e ao excesso de atividade. Todavia, essas experiências tornam estes sujeitos mais tolerantes a contextos problemáticos e desafiadores. Apesar das dificuldades dessas situações, elas podem ser exploradas de modo construtivo, pois esse estado pode ser positivo para o desencadeamento de processos criativos. A criatividade também é favorecida pela impulsividade, outra característica do TDAH. Talvez, por esses motivos, a habilidade criadora seja comumente evidenciada nos indivíduos com TDAH.

Ourofino e Fleith (2005) reforçam esse coro. Elas realizaram um “Estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade” e encontraram evidências que relacionam TDAH e criatividade. Essas evidências corroboram as pesquisas de Leroux e Levitt-Perlman (2000) e Cramond (1994) *apud* Ourofino e Fleith (2005) sobre a coincidência de TDAH e a alta criatividade. Segundo Ourofino e Fleith (2005), Chae e cols. (2003) também não encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à criatividade entre superdotados, portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e superdotados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Esses resultados nos permitem pensar que a criatividade é uma característica presente em todas as condições, assim como o alto nível de energia, e que também são características dos sujeitos com TDAH. Nesta perspectiva, essas características poderiam ser exploradas para potencializar as habilidades desses indivíduos e tirá-los do cenário da incapacidade e da perturbação, resgatando estes sujeitos que, muitas vezes, ficam à margem da escola, da família, da sociedade.

2.3. TDAH e escola

O nosso sistema educacional ainda é bastante verticalizado e tradicional. Uma observação do contexto é suficiente para percebermos como, ainda, a educação é disciplinar, conteudista, normativa e, muitas vezes, autoritária; tanto na esfera didático-pedagógica da escola quanto no âmbito das políticas públicas nacionais que definem a base para currículos, normas de funcionamento escolar, destinam verbas, no caso das escolas públicas, entre outras situações. Tudo isso reflete na comunidade escolar, inclusive, nos alunos.

Percebemos que há um movimento positivo de mudanças deste cenário, embora lento, e acreditamos que ainda conseguiremos construir uma escola que tenha como objetivo

desenvolver o potencial de cada um de seus estudantes. Nesta perspectiva, a escola passará a considerar as múltiplas inteligências, o estudante se tornará agente do seu processo de aprendizado e o professor assumirá o importante papel de mediador da construção de conhecimento do aluno. Ao assumir este papel, o docente buscará modos diversos de apresentar um conteúdo, em um processo que se dá por meio da motivação dos estudantes e pela descoberta.

No contexto escolar tradicional, os sintomas manifestos do TDAH costumam ficar mais evidentes, porque os estudantes portadores do transtorno costumam ter maior dificuldade para se adequarem à padronização de comportamentos e de atividades impostos e/ou propostos aos alunos, conforme estudos de Barkley (2008) e DuPaul e Stoner (2007). Para agravar a situação, comumente, as potencialidades dos alunos com TDAH não são exploradas e eles são, inclusive, inferiorizados pela classe, tornando a situação improdutiva e bastante sofrida para este sujeito.

Há indicações de um percentual significativo de estudantes com o referido Transtorno. Muitas pesquisas sobre o assunto vêm sendo empreendidas em diferentes continentes. Guardiola (2006, p. 285) estima que, no geral, o TDAH ocorre entre 3% e 10% das crianças e afeta uma a duas crianças por classe escolar, nos primeiros anos de escola. Rotta (2006, p. 303) refere estimativa de prevalência entre 3% e 30% nas crianças em idade escolar, em diferentes países, incluindo o Brasil; enquanto Goldstein e Goldstein (2002) referem índices de 3% a 6% na população escolar e de 3% a 5% na população geral, durante toda a vida. Outro estudo, realizado no Hospital das Clínicas do Rio Grande do Sul, estado brasileiro, em uma população de 1.013 adolescentes entre 12 e 14 anos, a prevalência foi de 5,8% (GOLFETO; BARBOSA, 2003). Os índices apontados pelo DSM-5 (2014, p. 61), com base em levantamentos populacionais, sugerem que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% da população infantil e 2,5% em adultos.

Golfeto e Barbosa (2003), ao apresentarem os índices de prevalência encontrados em estudos realizados em diferentes países⁹, observam que existe uma grande variação nesse padrão. Eles acreditam que tal discrepância seja devida a desigualdades metodológicas na realização dos estudos. Contudo, a opinião de pesquisadores é a de que “...quando se usam critérios diagnósticos cuidadosos e diagnóstico clínico, as pesquisas apontam mais semelhanças do que diferenças, nos estudos realizados” (ROHDE, 1999, *apud* GOLFETO; BARBOSA, 2003, p. 22).

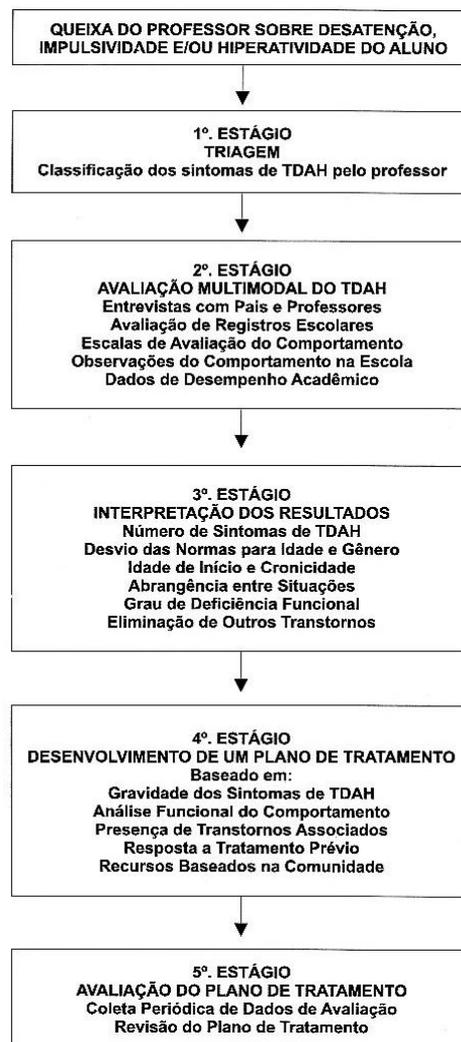
⁹ Na Inglaterra, a taxa de prevalência encontrada foi 1%; na Itália, foi 4%; no Japão, 7,7%; na Alemanha, 8,7%; na China, 8,9%.

Para auxiliar o estudante com TDAH em seu processo de aprendizado, diversos setores da sociedade podem empenhar-se na busca de soluções. A escola, na figura dos professores e agentes educacionais, tem um papel fundamental neste processo. A escola deve considerar as diferenças individuais dos alunos e qualificar seus professores para melhor compreenderem e intervirem nas dificuldades encontradas pelos estudantes diagnosticados com o TDAH. Por sua vez, a ciência, por meio da tecnologia (indústria farmacêutica), contribui com a oferta de medicamentos capazes de minimizar os sintomas do TDAH e que não são prejudiciais à aprendizagem dos alunos; a pesquisa científica, por outro lado, busca estudar o fenômeno em suas diferentes manifestações, sendo, uma delas, esta que aqui estamos desenvolvendo. Por fim, a família. É imprescindível que a família compreenda o Transtorno, seus sintomas e efeitos, a fim de criar estratégias para lidar com a criança de modo positivo e buscar formas para viabilizar e manter o tratamento destes sujeitos, o que, certamente, contribuirá para o bem-estar de todos e, possivelmente, melhor desempenho do portador de TDAH em suas atuações nas esferas familiar e social.

Na escola, ao observar o comportamento diferenciado de um aluno em relação aos outros, o professor deve solicitar aos pais uma avaliação médica especializada, embora possa haver dificuldades de acesso a esse tipo de profissional, sobretudo, no quesito custo. Para essa avaliação, comumente, o profissional necessitará de dados sobre o comportamento e a aprendizagem do aluno. Esse trâmite nem sempre é breve e, enquanto isso, infelizmente, o estudante vai seguindo o curso comum da escola e, possivelmente, apresentando problemas, às vezes, fracassos, desgastando as relações com os colegas e professores e, também, se esgotando emocional, afetiva e socialmente, quando, na verdade, a logística poderia ser outra.

DuPaul (1992) propõe que a avaliação do TDAH baseada na escola seja conduzida em cinco estágios, os quais têm como base o modelo de tomada de decisões educacionais apresentado por Salvia e Ysseldyke (1998) *apud* DuPaul e Stoner (2007, p. 28). A FIGURA 2, abaixo, elucida o curso deste processo.

FIGURA 2: Estágios de diagnóstico de TDAH



Fonte: DuPaul e Stoner (2007, p. 29).

A avaliação das crianças e adolescentes não se encerra com o diagnóstico de TDAH. Segundo DuPaul e Stoner (2007), é necessário um processo contínuo de avaliação para se acompanhar o sujeito, à medida que as intervenções forem sendo realizadas. Esses estudiosos sugerem que esta avaliação continuada procure responder a estas três questões:

1. Estão ocorrendo mudanças nos comportamentos alvo e colaterais?
2. As mudanças no tratamento são socialmente válidas e clinicamente significativas?
3. Os comportamentos alvo estão normalizados? (DUPAUL e STONER, 2007, p. 47)

No curso do tratamento, o estudante serve como seu próprio controle e sua mudança de comportamento é avaliada em contraste com os dados iniciais de avaliação. Nesta perspectiva, são necessários repetidos dados de avaliação de crianças e adolescentes com

TDAH por seus responsáveis, nas várias esferas sociais, em contextos diversos, e em vários momentos do programa de intervenção, conforme DuPaul e Stoner (2007).

Ressaltamos, também, que os estudantes portadores de TDAH, quando apresentam dificuldade de aprendizagem, devem receber atenção especial por parte dos professores, para que alcancem o desenvolvimento pleno. Para os portadores de TDAH se faz ainda mais necessário que o espaço escolar seja estimulante, desafiador de seus potenciais e que lhes despertem a curiosidade.

Em síntese, o TDAH é um fenômeno complexo e, como tal, não requer abordagens simplistas. Para a sua identificação e diagnóstico, é necessário não só um profissional clínico, mas toda uma equipe multidisciplinar, que analise os sintomas sob diversos pontos de vista conceituais e contextuais, e que elabore estratégias e metodologias específicas. A família que tem um membro com TDAH precisa ser orientada, de modo que tenha informações adequadas sobre o que é o Transtorno e seus sintomas. A família também precisa conhecer estratégias para controlar os sintomas, os tipos e efeitos dos medicamentos e, sobretudo, saber quais são as necessidades deste indivíduo portador de TDAH, conforme coloca Ribeiro (2013, p. 24). Devidamente orientada, a família tem condições de colaborar e manter o tratamento do portador de TDAH. Além disso, terá mais condições de estabelecer relações familiares positivas, em prol do bem-estar de todos.

2.4. Relação entre atenção e linguagem

2.4.1. O que é atenção?

O estudo dos processos atencionais tem uma longa história na psicologia. Desde o século XIX, o tema da atenção é considerado um dos pontos centrais dessa área do conhecimento. No entanto, as concepções e definições de atenção não são consensuais. William James (1890, p. 402), um dos fundadores da psicologia moderna e importante filósofo ligado ao pragmatismo, em uma citação classicamente repetida na introdução de textos sobre atenção, afirma que *“Todo mundo sabe o que é atenção. É a tomada de posse da mente de forma clara e vívida de um alvo entre vários objetos simultâneos ou linhas de pensamento”*¹⁰. Em uma posição totalmente contrária, o professor de psicologia da

¹⁰ Tradução livre. Texto original: “Everyone knows what attention is. It is the taking possession of the mind in clear and vivid form of one out of what seem several simultaneous objects or trains of thought” (JAMES, 1890, p. 402).

Universidade da Califórnia, Pashler (1998, p. 1), afirma que *“Ninguém sabe o que é a atenção, e não pode mesmo ser algo que está lá para ser conhecido”*¹¹. No percurso dos estudos sobre os processos atencionais, várias definições foram construídas para o termo atenção, algumas delas antagônicas e vagas, como exemplificado.

O fato é que, no mundo que nos rodeia, há muito mais informações do que conseguimos assimilar. Nossa mente é guiada a cada instante por um alvo, sobre o qual os esforços de processamento cognitivo se concentram. Esse alvo torna-se o foco de nossa atenção, e é a nossa capacidade da atenção que permite que tudo o que diz respeito a esse alvo seja detectado e processado mais rapidamente e com mais fidelidade, às custas do processamento de tudo o que está ao redor. Isso significa que a atenção facilita o processamento do que está em seu foco, enquanto reduz o processamento dos distratores, ou seja, de tudo o que não está nesse foco.

Esse processamento é de extrema importância em determinadas áreas da atuação humana, como na educação, já que se exige, por exemplo, que um aluno preste atenção às matérias apresentadas pelo professor, ignorando estímulos visuais, sonoros ou outros, como o que se passa fora da sala de aula.

Atualmente, para a maioria dos estudiosos, a atenção é um conjunto de sistemas localizados, na sua maior parte, no córtex pré-frontal; esses sistemas são responsáveis pela direção consciente da cognição a algum alvo (BARKLEY, 2002). Entre esses sistemas, encontram-se: a seleção de estímulos, a inibição da distração, a divisão dos recursos atencionais, a vigilância e a sustentação da atenção (WARD, 2004, *apud* Barkley, 2008). A seleção de informações relevantes em um determinado contexto, ou seja, a atenção seletiva, é um dos aspectos mais debatidos no âmbito da teorização sobre esses sistemas.

Para melhor compreensão sobre esse assunto, articulamos e resumimos os postulados Barkley, 2008, Rotta [et al.], 2006 e DuPaul, 2007, que são estudiosos que apresentam certo consenso e atualidade sobre o tema em questão. Em síntese, esses teóricos entendem que a atenção seletiva é uma capacidade do cérebro que possibilita a seleção de informações importantes e faz com que sejam ignoradas informações irrelevantes. As informações selecionadas parecerão mais nítidas e intensas e são escolhidas de acordo com o interesse e significado para o sujeito. Esse é um processo, em grande parte, inconsciente. Os estímulos enviados para o cérebro podem ser visuais, olfativos, sonoros, gustativos ou táteis, porém, em determinado momento, o cérebro é incapaz de assimilar todos eles e acaba por utilizar a

¹¹ Tradução livre. Texto original: “no one knows what attention is, and there may even not be an ‘it’ there to be known about” (PASHLER, 1998:1).

atenção seletiva como estratégia para filtrar as informações. Geralmente, as pessoas processam os estímulos de acordo com sua necessidade atual. Por exemplo, se alguém está pensando em comprar um carro, prestará mais atenção aos carros nas ruas, aos anúncios e conversas sobre o assunto.

A atenção seletiva tem grande influência sobre a aprendizagem, pois ajuda os indivíduos a manterem o foco de atenção na aula, no livro, no conteúdo etc., evitando distrações e proporcionando um bom e crescente desempenho. Essa habilidade é essencial na decisão de quais estímulos são mais importantes em um dado instante e no direcionamento do nosso processamento cognitivo para eles.

Podemos dizer que a atenção seletiva é aquela que nos torna conscientes de alguns aspectos da nossa experiência presente, enquanto outros aspectos permanecem despercebidos. A inibição de distrações é o lado complementar desse processo de seleção da informação, porque a sustentação do foco só é possível enquanto não nos deixamos desviar por estímulos sonoros ou visuais não relevantes, a cada instante, durante uma atividade.

Outro sistema de interesse nesta pesquisa é o de divisão da atenção. A divisão da atenção pode ser compreendida como a capacidade de dividir a atenção entre vários estímulos, ao mesmo tempo, em duas ou mais tarefas independentes, que exijam respostas rápidas, possibilitando a execução de tarefas simultâneas. Assim, a atenção dividida impõe o tratamento simultâneo de várias informações.

Há, ainda, o sistema de vigilância e sustentação da atenção. Esse sistema está relacionado à capacidade de se manter o foco de atenção em um estímulo por um período de tempo longo, e de se detectar o aparecimento de um sinal ou um estímulo-alvo de interesse, quando este ocorrer esporadicamente e exigir imediata reação. Ou seja, refere-se à capacidade do indivíduo em manter, ou sustentar, por um período prolongado de tempo, a atenção seletiva sobre o estímulo. Esta discussão sobre atenção é complexa e, por vezes, controversa. No que tange à linguagem, é, ainda, muito restrita.

2.4.2. Onde linguagem, escola e atenção se encontram?

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita estão intrincados os domínios linguístico, cognitivo, metacognitivo e social, os quais se influenciam mutuamente. As práticas de leitura e escrita não se limitam à memorização de regras de uso de um código, sistema ou a aspectos perceptivo-visuais. Essas práticas realmente se concretizam quando há

interação e a construção de sentidos, associados, necessariamente, a um contexto sociocultural no qual são produzidos. Além disso, seus produtores são sujeitos que refletem intencionalmente, processam informações e desenvolvem estratégias diversas para compreenderem e usarem a língua em suas diversas situações de uso.

Orlandi (1988, p. 90) afirma que a prática de leitura e escrita “*não é mecânica nem automática*” e ressalta que a relação leitura e escrita não é, obrigatoriamente, de mão dupla. Para ela, “*um bom leitor não é necessariamente alguém que escreve bem, e quem escreve bem não é categoricamente um bom leitor*”. No que diz respeito à produção de texto, nosso foco de análise nesta pesquisa, é necessário ter, entre tantos outros requisitos, o que dizer; é necessário possuir certo grau de informatividade, que possa assegurar ao texto uma composição coerente, não circular, cuja progressão garanta a textualidade e/ou a inteligibilidade do texto.

Nos Parâmetros curriculares nacionais – PCN’s (1998), em consonância com o que afirma Orlandi (1988), o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; e a mediação do professor:

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 1998, p. 22).

Em síntese, aprender requer elementos da cognição, tais como atenção, percepção, memória, elaboração, capacidade de responder e de se comunicar, que são recursos particulares do sujeito. Há pesquisas que trazem evidências de que o processamento da atenção influencia diretamente na estruturação linguística, especialmente na estruturação sintática das sentenças e na especificação da forma referencial. O estudo de Cunha e Tenuta (2015) é um exemplo disso. No trabalho dessas pesquisadoras, foram investigados os padrões de escolha de formas referenciais nas narrativas de crianças e adolescentes brasileiros, com e sem diagnóstico de TDAH. Segundo o estudo de Cunha e Tenuta, as crianças com TDAH utilizaram mais pronomes e elipses do que as crianças do grupo controle. As crianças portadoras do Transtorno também introduziram mais novos referentes, com os pronomes. Para as autoras, os padrões diferenciados foram atribuídos ao fato de que as formas referenciais são

provavelmente escolhidas de acordo com sua saliência discursiva e acessibilidade. De acordo com as autoras:

Pronomes, comparativamente a SNs contendo substantivo(s), são semanticamente mais leves e, dessa forma, são usados na referência a entidades já salientes na memória discursiva. No discurso linear, a retenção de informação dada e a introdução de informação nova demandam relativamente muito dos recursos limitados da memória de trabalho. Assim, no caso de algum dano ao processamento da memória de trabalho, os recursos são reduzidos e formas mais econômicas – pronomes – tendem a ser utilizados onde formas semanticamente mais informativas seriam preferíveis, levando à aparente desconsideração das necessidades do ouvinte. (CUNHA E TENUTA, 2015).

Além dessas evidências, pressupomos, também, que o texto produzido por alunos com TDAH pode apresentar problemas em sua estruturação, pouco detalhamento, tangenciamento do tema, problemas de coerência e organização das informações, entre outros, devido a falhas no processamento da atenção seletiva, que implicará na falta ou em uma má seleção e utilização dos elementos que contribuem para a construção da dimensão global do texto.

Acreditamos, também, que a adequação aos fatores pragmáticos de construção do texto possa ser afetada, porque a pessoa com TDAH pode apresentar dificuldades comunicativas e ao conjunto de regras relacionadas com as práticas sociais. Tais dificuldades têm sido relacionadas ao *déficit* do controle inibitório (ao fraco controle inibitório das estruturas frontais sobre o sistema límbico) e à tendência de se desconsiderar a necessidade do outro (envolvido na comunicação) ao estruturar o discurso. Por isso, com esta pesquisa, procuraremos verificar o desempenho de estudantes com TDAH e de estudantes não portadores do Transtorno e com alto nível de atenção em suas produções de texto narrativo, com o intuito de encontrar evidências que contribuam para a compreensão de possíveis diferenças no desempenho dos grupos nessa atividade, no âmbito dos aspectos da construção e organização do texto a que nos propomos investigar, conforme proposta de Antunes (2010).

CAPÍTULO 3

DOMÍNIO LINGUÍSTICO E MULTIMODAL

Neste capítulo, construímos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, apresentando e articulando as concepções que assumimos para desenvolvermos este trabalho investigativo, no campo linguístico e multimodal. Dividimos este capítulo em 3 (três) seções. Na primeira seção deste capítulo, tratamos sobre o lugar desta pesquisa no campo científico da Linguística, abordamos as concepções de língua e linguagem, de texto e textualidade e multimodalidade, articulando-as para sustentar este trabalho investigativo. Na seção seguinte, focalizamos a atividade de produção de texto na escola e definimos a noção de tipo textual narrativo adotada nesta pesquisa. Finalizamos esta seção tratando da produção de texto sob a ótica da retextualização, para subsidiar a proposta de produção de texto que usamos para coleta de dados e para fundamentar a análise dos textos que coletamos. Na última seção deste capítulo, discorremos sobre a análise de textos, à luz da proposta de Antunes (2010), a qual fundamentou a avaliação dos textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa para que pudéssemos verificar o desempenho dos estudantes e dos grupos de estudantes na produção textual por eles realizada. Neste contexto, demos ênfase ao ponto central da análise: a dimensão global dos textos, e elegemos alguns aspectos para desenvolvimento das análises. Este referencial teórico está embasado nos estudos de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), Beaugrande (1997), Bronckart (1999), Dell’Isola (2007), Marcuschi (2008), Antunes (2010)¹².

3.1. Um panorama sobre a Linguística

Os estudos formais sobre a linguagem humana têm sua origem na Índia, com Panini (520 a.C. – 460 a.C.), há mais de 2500 anos, de acordo com Marcuschi (2008, p. 26). Ainda de acordo com esse linguista, Panini faz uma das primeiras sistematizações linguísticas, descrevendo o sânscrito clássico, criando, assim, uma espécie de primeira “gramática” da história da humanidade.

¹² Estes estudiosos estão elencados por ordem de data de publicação de suas obras que usamos nesta pesquisa.

Segundo Mounin (1970, p. 65) *apud* Marcuschi (2008, p. 26):

É na Índia antiga que se encontra a provável primeira reflexão manifesta levada a cabo por homens sobre a sua linguagem; e, sobretudo, a primeira descrição duma língua, como tal. E é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estreia no labor descritivo linguístico.

Na mesma época de Panini, iniciavam, na Grécia Antiga, os estudos da linguagem que influenciariam todas as gramáticas posteriores até os dias atuais: é a *tradição greco-romana*. Nesta época, foram definidas as bases filosóficas da terminologia e levantados os primeiros problemas linguísticos, os quais eram predominantemente de caráter semântico e filosófico, conforme relata Marcuschi (2008). A concepção de *arbitrariedade do signo* e de seu caráter representacional têm sua origem em Platão e Aristóteles que, segundo Marcuschi (2008), “*levantaram os pilares da semântica e da sintaxe*” (p. 26). A partir dessa época, muitos estudos foram realizados, chegando-se ao século XIX com uma rica bagagem, especialmente, nas áreas filológica, histórica e comparatista. Nesse contexto, o estudo da língua era desenvolvido no âmbito da linguística histórica, por neogramáticos, e dos comparatistas, objetivando definir leis gerais inerentes a todas as línguas, conforme narrativa de Marcuschi (2008).

No século XX, os estudiosos da língua herdaram uma bagagem de conhecimentos e posicionamentos teóricos advindos do século XIX, os quais fundamentaram muitos trabalhos subsequentes, como o de Saussure, que adotavam estas concepções de língua:

A língua é uma instituição social e não um organismo natural.
A língua é uma totalidade organizada.
A língua é um sistema autônomo de significação.
A língua pode ser estudada em si e por si mesma.
A língua é um sistema de signos arbitrários.
A língua é uma realidade com história. (MARCUSCHI, 2008, p. 27)

Esta compreensão sobre a língua, possivelmente, foi o que levou Saussure a estabelecer suas dicotomias, como as de *langue* e *parole*. A partir de então, a Linguística emerge como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, áreas nas quais se achava integrado o estudo das línguas, como explica Marcuschi (2008).

Essas concepções de língua foram adotadas por bastante tempo, até os anos trinta do século XX, tendo sido agregada, nesse percurso, uma nova visão estruturalista. Saussure inaugurou um novo modo de fazer linguística, se contrastado com o modo comparatista e

histórico, que o precedeu. Deu origem à Linguística Científica, conhecida por meio de seu *Curso de linguística geral*, publicado postumamente, em 1916. As propostas desse autor culminaram em uma visão estruturalista formal, na qual a língua era concebida como um fenômeno social, mas era estudada como um *código* e um sistema de *signos*, de modo sincrônico.

Marcuschi (2008) considera que a base epistemológica da linguística científica do século XX estava assentada no modelo aristotélico-galileiano de ciência, com viés positivista. Esse modelo teve sua queda no final do século XX, deixando lacunas, insuficiência explicativa e reducionismos nas ciências humanas.

Nas palavras de Marcuschi:

Hoje, percebe-se que, ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro. Não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los. (MARCUSCHI, 2008, p. 31)

O século XX foi um século multifacetado, sobretudo, na sua segunda metade. Além das concepções e dicotomias propostas por Saussure (*langue* e *parole*), surgiram outras, como, por exemplo, as propostas por Chomsky, para quem a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie, razão pela qual o estudioso distinguia a noção de competência e desempenho. Os estudos realizados nessa época apresentaram outras dicotomias no estudo da língua, que marcam o século XX, tais como:

Sincronia *versus* Diacronia
Significante *versus* Significado
Sentido *versus* Referência
Conotação *versus* Denotação
Sintagmático *versus* Paradigmático
Literal *versus* Figurado
Social *versus* Individual
(MARCUSCHI, 2008, p. 33)

Estas dicotomias não são problemáticas em si. Elas possibilitam ver o objeto de estudo, a língua, sob diferentes óticas, dada a sua complexidade e facetas. O problema reside na generalização sobre o objeto de estudo, com base em um determinado aspecto.

A vertente funcionalista dos estudos da linguagem também teve sua origem no século XX. Essa vertente teve grandes pioneiros (Trubetzkoy, 1890-1938; Jakobson, 1896-1982; Hjelmslev, 1899-1965; Firth, 1890-1960; Halliday, *1925-..., *apud* Marcuschi, 2008, p. 33-34). Todos eles e vários outros linguistas europeus dessa época propuseram estudos

linguísticos que não fossem estritamente formais ou estruturais, dando grande atenção aos aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicativos no uso da língua, não focando apenas o sistema.

A visão estruturalista americana foi diferente da europeia, relatada até aqui. O estruturalismo americano seguiu outras direções, como exemplo, deram uma orientação mais antropológica à linguística (cf. Franz Boas, 1858-1942; Edward Sapir, 1884-1939; Benjamin Lee Whorf, 1897-1941, *apud* MARCUSCHI, 2008) e tentaram demonstrar a relação entre linguagem e pensamento, na perspectiva das representações sociais ligadas às línguas e etnias (Humboldt, 1767-1835, *apud* MARCUSCHI, 2008). Delas, derivaram vários ramos da linguística.

Simultaneamente, Leonard Bloomfield (1887-1949) postulava o behaviorismo, uma espécie de sistema de análise dedutivista fundado nas formas. Esse modelo foi superado logo após os anos 1960, com a chegada do gerativismo de Chomsky (*1928...). Dele provém grande parte dos estímulos da linguística atual, em suas variadas direções, inclusive na cognitiva.

No âmbito do desenvolvimento da Linguística, a partir dos anos de 1950-1960, surgiram as abordagens de caráter eminentemente interdisciplinares, tais como: linguística do texto, análise do discurso, análise da conversação, sociolinguística, psicolinguística, etnografia da comunicação, etnometodologia etc. Todas ligadas, pelo menos, por um aspecto em comum: estudar a língua em uso efetivo.

Contemporaneamente, temos trabalhos que investigam os usos da língua nos ambientes digitais e multimodais, como, por exemplo, Ribeiro (2012), Coscarelli (2016), Ribeiro (2016), que estudam a experiência linguageira vivenciada hoje pelos falantes, sobretudo, pelos adolescentes e jovens. A abordagem dessas autoras, em especial, Ribeiro, fundamenta a escolha do curta-metragem *A ilha* como mote para as produções de texto narrativo escrito dos estudantes.

3.1.1. A Linguística Textual e sua relação com esta pesquisa

A Linguística Textual é uma área da Linguística que está voltada para o estudo da estrutura e do funcionamento dos textos, entendidos como manifestação efetiva da linguagem. Segundo Fávero (2012), a Linguística Textual começou a desenvolver-se na década de 1960,

na Europa. Fávero (2012) destaca os principais centros de estudos e seus pesquisadores, na Alemanha:

Munster:

Hartmann (transferiu-se depois para Constança): 1964,1968, 1970,1971, 1975.

Harweg: 1968,1969,1971,1974 – transferiu-se depois para Bielefeld Alfred Koch.

Colônia:

H.Weinrich (1966, 1969,1971,1972).

Elisabeth Gulich (1970, 1972, 1974).

Wolfgang Raible ((1972).

Os três transferiram-se depois para Bielefeld.

Berlin Est: M. Bierwisch:

Heidolf.

Isenberg.

E. Lang.

Constança:

Janos Petofi – transferiu-se depois para Bielefeld.

Bielefeld:

H. Weinrich.

H. Rieser.

Siegfried Schmidt.

e fora da Alemanha: “*van Dijk em Amsterdã e Wolfgang Dressler em Viena*” (FÁVERO, 2012, p. 226-227).

No Brasil, a Linguística Textual surgiu na década de oitenta. Fávero (2012) indica Neis (1981), Marcuschi (1983) e Fávero e Koch (1983) como autores das primeiras publicações brasileiras que focalizaram a Linguística Textual. Segundo Fávero (2012, p. 228-232), o cerne da obra de Neis (1981) consiste em demonstrar como a Linguística Textual, inicialmente, ainda estava atrelada aos preceitos das gramáticas estruturais e gerativas; a obra de Marcuschi (1983), por sua vez, aborda algumas concepções de texto e estuda seus aspectos teóricos, de acordo com sua aplicação; e, por outro lado, Fávero e Koch (1983) traçam um panorama da linguística textual de origem europeia para nortear os leitores brasileiros.

No percurso histórico de constituição do campo da Linguística Textual, Bentes (2004) destaca três grandes momentos:

Em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para a análise transfrástica, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a construção de gramáticas textuais; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e

processos linguísticos em situações sociocomunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto. (BENTES, 2004, p. 247).

No curso dessas fases, a Linguística Textual consolida-se como um ramo da ciência da linguagem. Além disso, o objeto de estudo da Linguística Textual deixa de ser a palavra, a frase, e passa a ser o texto, por considerá-lo um evento específico de manifestação da linguagem, a qual é concebida como interação. Neste contexto, a língua passa a ser descrita e explicada de modo contextualizado, considerando os elementos inerentes às condições de uso da língua.

Marcuschi (2008, p. 75) destaca alguns posicionamentos comuns às diversas vertentes da Linguística Textual, atualmente:

A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.

A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.

A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.

A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma *linguística da enunciação* em oposição a uma *linguística do enunciado* ou do *significante*.

A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Segundo Bentes (2004, p. 282), atualmente, os estudos sobre texto e discurso têm se aproximado bastante dos estudos cognitivos, especialmente daqueles que se fundamentam em uma concepção de cognição que pressupõe uma visão integrada das faculdades cognitivas do ser humano, na qual linguagem, percepção, afeto, atenção, memória, estrutura cultural e outros componentes do sistema cognitivo encontram-se inter-relacionados.

Nesta pesquisa, tal como propõe a Linguística Textual, assumimos que a língua não é autônoma do ponto de vista sintático, semântico e/ou cognitivo, e que o texto não é somente um artefato linguístico. Estamos lidando com fatos da língua, considerados em seus contextos de recepção e produção para investigarmos o desempenho dos participantes desta pesquisa no uso da língua em sua modalidade escrita, no contexto escolar. Para investigarmos este objeto,

tomamos os textos dos estudantes como *locus* de observação de alguns aspectos relacionados à dimensão global do texto, conforme proposto por Antunes (2010), sem ignorarmos os elementos estritamente linguísticos que são imprescindíveis para a estabilidade textual.

3.1.2. Língua e linguagem

Os termos língua e linguagem são usados amplamente, com diferentes significados, em diversos contextos e ciências. Nesta pesquisa, ao tratarmos da nossa língua materna, estamos considerando a língua como uma das condições *sine qua non* de implementação da linguagem, de um processo de interação humana. Por isso, admitimos que a língua é um sistema simbólico, mas a consideramos em seu uso, na enunciação:

A enunciação é [entendida como o] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, entendendo a enunciação como “o ato¹³ mesmo de produzir o enunciado. (BENVENISTE, 1989, p.82).

Esta noção de língua que adotamos admite que ela é variada e variável, ou seja, pressupõe uma visão não monolítica e contempla ao menos três aspectos dessa variação ou heterogeneidade (Bartsch, 1987, p. 186-190, *apud* Marcuschi, 2008, p. 63): “*heterogeneidade na comunidade linguística, heterogeneidade de estilos e registros numa língua, heterogeneidade no sistema linguístico*”. Essa compreensão conduz-nos à admissão de alguns pressupostos destacados por Marcuschi (2008, p. 64):

A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não-transparente e indeterminado sintática e semanticamente.

A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.

A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.

A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.
(MARCUSCHI, 2008, p. 64)

Deste modo, entendemos a língua como um sistema, um objeto concreto, mas que não está pronto e acabado, pois passa por modificações de ordem cognitiva, histórica e social,

¹³ É importante considerar que, ao se caracterizar a enunciação como ato, está se explicitando o caráter processual da enunciação.

conforme Marcuschi (2008, p. 61). No âmbito da cognição, compreendemos a língua como um sistema aberto, flexível e criativo; e, do ponto de vista social e histórico, entendemos que a língua é sensível à realidade na qual se insere, ao seu contexto de uso. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

Nesta perspectiva, o sistema linguístico se transforma em linguagem quando colocado em uso efetivo por seus falantes, possibilitando a comunicação humana. Portanto, a linguagem é capacidade que o falante possui para “*produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como por exemplo, a pintura, a música, a dança, as artes etc*” (SOUZA, 2014), na qual os interlocutores, interativamente, na produção e recepção de textos¹⁴, constroem-se especularmente como enunciadore e enunciatários, na e para a construção de sentidos, em um determinado espaço e tempo discursivos (cf. Benveniste, 1989). Logo, a linguagem pode ser concebida como processo, como discurso¹⁵, como enunciação¹⁶, como atividade de interação social, a qual manifesta-se como fundamentalmente dialógica e argumentativa, porque é uma ação intencionada, dirigida para influir em benefício próprio ou em favor de nossa causa, sobre um interlocutor. Ela é também metafórica e dinâmica, por natureza. Por isso, Turner (1991) diz que

Expressions do not mean; they are prompts for us to construct meanings by working with processes we already know. In no sense is the meaning of [an] ... utterance “right there in the words”. When we understand an utterance, we in no sense are understanding “just what the words say” the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear. (TURNER, 1991).

Deste modo, buscamos deslocar o foco específico do sistema linguístico para o funcionamento desse sistema, em seu contexto de uso, seja na modalidade oral ou escrita da Língua Portuguesa, porque, ao usarmos a língua, estamos utilizando muito mais do que um conjunto regras. Na verdade, estamos lidando com um conjunto de sistemas e subsistemas que possibilitam a interação entre as pessoas e implementa a construção de sentidos, para se alcançar os objetivos comunicativos almejados.

¹⁴ Adotamos a noção de texto postulada por Beaugrande (apud Nascimento e Oliveira, 2004:285), para quem “um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas”, entendendo por evento “aquilo que acontece quando um texto é reconhecido como tal através da produção de sentido que ele permite”.

¹⁵ O termo discurso é empregado, neste estudo, para referir-se à própria atividade de linguagem, como dito anteriormente.

¹⁶ O termo enunciação é empregado, neste trabalho, na perspectiva benvenistiana, e “consiste em colocar a língua em funcionamento por um ato individual de sua realização”. Como postula Émile Benveniste, “a enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado”, o que destaca o caráter processual da enunciação.

3.1.3. Oralidade e escrita

Oralidade e escrita são modalidades de uso da língua portuguesa, são práticas sociais que, embora não sejam dicotômicas, têm características específicas e se efetivam em condições de produção e recepção também distintas. No entanto, as distinções são insuficientes para caracterizar dois sistemas linguísticos. Segundo Marcuschi (2008), entre as especificidades da fala, estas podem ser realçadas:

- . planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução;
- . acesso imediato à reação do ouvinte;
- . possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente.

Em relação à escrita, o referido autor destaca:

- . interação à distância (tanto no espaço quanto no tempo);
- . possibilidade de planejamento anterior à execução;
- . possibilidade de correção sem que o interlocutor a perceba;
- . o escritor não pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

A escrita costuma contar com bastante prestígio, tendo tornando-se um bem cultural desejável, na sociedade atual. Na visão de Marcuschi (2001, p. 17), “[...] sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”. Apresenta elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e o tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia. No entanto, não se trata de uma representação da fala, pois não reproduz muitos dos fenômenos da oralidade e/ou ligados a ela, tais como o som, o gesto, o olhar. A fala é a manifestação oral da língua. É adquirida de modo natural, em contextos informais, nas relações sociais que se estabelecem cotidianamente.

Neste trabalho, optamos por investigar o desempenho dos estudantes no uso da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, considerando a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação entre os falantes, contextualmente situados.

3.1.4. Texto e textualidade

No processo de desenvolvimento da Linguística Textual, observamos que o estudo focalizado na palavra, na frase dá lugar ao estudo da gramática do texto, com o propósito de preencher algumas lacunas deixadas pelas correntes estruturalista e gerativista. Em seguida, os conceitos de texto ganham relevo e, em seu contexto evolutivo, a Linguística Textual assume o texto como seu objeto particular de investigação, considerando-o como a unidade básica de manifestação da linguagem humana, emergente de uma dada situação comunicativa, da qual fazem parte diversos elementos ligados à produção e recepção do texto. Sobre esse entendimento, Koch (2004) reforça que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p.11).

Nesta perspectiva, o texto deixa de ser compreendido como algo “*pronto e acabado*”, porque o sentido não está nele inscrito. Ao contrário, o texto é construído por meio da ação desenvolvida pelos interlocutores, mediante a atuação e influência de diversos fatores contextuais, podendo ser uma “*ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão*”; o texto “*é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função social identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa*”, como coloca Costa Val (1991 e 2006, p. 3).

Em consonância com esse entendimento, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o “*texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico*” [...]; é também uma “*(re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo*” dele. Logo, nesse processo, a atuação de autor e de leitor é marcada pelas influências, pelas experiências que constituem sociohistoricamente esses sujeitos.

Neste contexto, Marcuschi (2008, p. 72) destaca a concepção de texto postulada por Beaugrande (1997, p. 10) de que: “*um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*”. Essa noção de “evento” é explicada pelo próprio Marcuschi (2008), ao dizer que

o evento designa, em primeiro lugar, dois processos interligados: *produção e compreensão*. Mas esses processos se *manifestam* em um artefato chamado texto que não é apenas um construto empírico e, sim, um *evento* cultural, social, cognitivo e *linguístico*. Portanto, a expressão *evento* tem aqui o objetivo de designar o aspecto tipicamente dinâmico do fenômeno texto e sua forma de atuação (MARCUSCHI, 2008, p. 199) (Grifos do autor).

Antunes (2010), em conformidade com os estudiosos supracitados, afirma que interagimos por meio de textos independentemente da situação, porque “*todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo*” (p. 30). A autora também corrobora a concepção de texto postulada por Beaugrande (1997) e, como base nesse autor, diz que

compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operaram, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31).

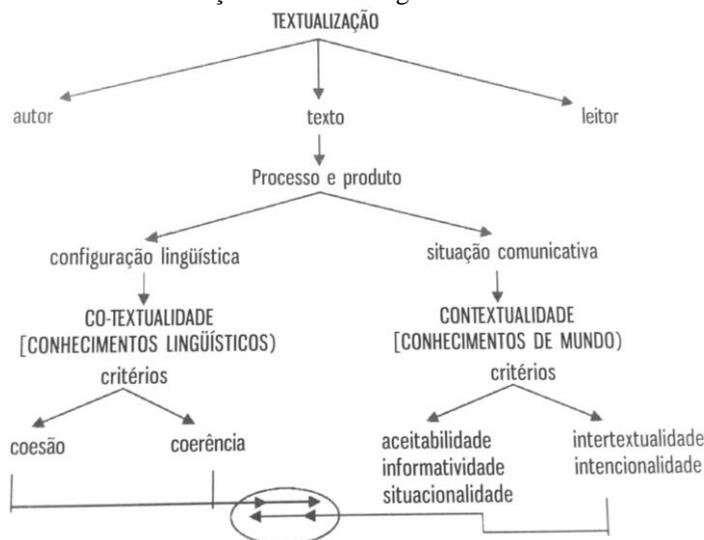
Com base nessa compreensão, um texto não é uma simples sequência de palavras, pois é um evento e, nele, estão implicados diversos aspectos, que Marcuschi (2008) sintetiza assim:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.;
2. o texto é construído numa *orientação de multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80) (Grifos do autor).

Nesta perspectiva, podemos compreender que um texto é uma “*proposta de sentido*”, que somente se efetiva na interação de seus interlocutores. Logo, no ato de produção ou recepção de texto, autor e leitor estão interligados. Além disso, a construção de um texto requer a articulação de vários fenômenos, como postulado por Beaugrande (1997). Assim, ao considerarmos o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero textual, os critérios da textualização mostram o quanto um texto é rico em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e de mundo (cf. BEAUGRANDE, 1997, p. 15 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Marcuschi (2008, p. 96), interpretando Beaugrande (1997), analisa este esquema do modo como se distribuem os critérios gerais da textualidade:

FIGURA 3: Distribuição dos critérios gerais da textualidade



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 96.

Esse esquema focaliza três aspectos muito importantes. O primeiro deles está ligado aos pilares da textualidade: produtor (autor), leitor (receptor), texto (evento). O segundo aspecto é subdividido em dois outros:

(a) o acesso cognitivo pelo aspecto mais estritamente lingüístico representado pelos critérios da co-textualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos lingüísticos e as regras envolvidas no sistema, bem como sua operacionalidade e

(b) o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos). (MARCUSCHI, 2008, p. 96).

O terceiro aspecto está relacionado à interpretação do modo como os fatores de textualidade estão dispostos. Há, sim, dois conjuntos, ligados a domínios diferentes, mas ambos têm estreita ligação, uma inter-relação, indicada pelas setas, no esquema. A coerência e a coesão são critérios relacionados com a configuração lingüística do texto: *“a coerência é configuração conceitual subjacente e responsável pela construção de sentido do texto, e a coesão como sua expressão no plano lingüístico”* (Marcuschi, 2008, Costa Val, 2006). A aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade são critérios ligados aos conhecimentos de mundo. Desses, a intencionalidade e a aceitabilidade referem-se aos protagonistas do processo de interação: enunciador e enunciatário,

respectivamente; a situacionalidade concerne aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto em relação ao contexto sociocomunicativo em que ele ocorre; a informatividade tem relação com a capacidade que tem um texto de efetivamente informar o seu interlocutor sobre algo. A intertextualidade concerne aos fatores que criam em um texto formas de diálogos com outros textos ou que fazem a utilização de um texto ser dependente do conhecimento de outros textos.

Neste contexto, é importante ressaltar que a textualidade não é imanente ao texto, embora possa ser observável na materialidade textual, quando tomamos o texto como objeto de investigação. Em sua interpretação de Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) afirma que “*a textualidade é o resultado de um processo de textualização; a textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas*” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Esse é o ponto fundamental de Beaugrande (1997), pois fica evidente que nenhum fator de textualidade é propriedade do texto. Os fatores de textualidade são construídos na interação.

É importante destacar, também, que a multimodalidade é constitutiva de todo texto e que é indissociável a ligação entre o texto e sua materialidade, como defende Roger Chartier (2001, p. 219) *apud* Ribeiro (2013, p. 22):

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor. (CHARTIER, 2001, p. 219).

Nesta perspectiva, podemos pensar que a produção dos textos que circulam em nossa sociedade, de modo geral, está alinhada a um projeto textual e gráfico que se imbricam quando são concebidos. Deste modo, a leitura desses textos requer mais que uma ação do leitor, mas uma atuação fundamentada nos conhecimentos de como os textos são planejados e produzidos. Assim, também,

a análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos. Nesse sentido, o letramento é uma questão que se impõe. Participar das práticas sociais na cultura letrada é uma aproximação com a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2013).

E para ler e escrever textos é essencial que se saiba como construí-los, com que materiais e ferramentas, e que efeitos se pretende alcançar. A noção de letramento, então,

equivale a prática social, um fenômeno que vai além da alfabetização, como propõe Magda Soares (2002). A esse conceito, agregamos a noção de multiletramentos (NLG, 1996; ROJO, 2009, *apud* RIBEIRO, 2013) que “*vem reforçar, nos anos 1990, a ideia de que a chegada das tecnologias digitais em nossa ‘paisagem comunicacional’ traz mais diversidade às nossas práticas na cultura escrita, com novas modulações ligadas ao prestígio e à circulação de muitas dessas práticas*” (RIBEIRO, 2013, p. 22-23).

3.2. Produção de textos na escola

A produção de textos é uma prática social de linguagem essencial para que possamos participar ativamente da nossa sociedade. Por isso, como cidadãos, precisamos ser capazes de produzir textos que cumpram sua função sociocomunicativa, em diferentes contextos e modalidades de uso da língua.

Na escola, o desenvolvimento das habilidades ligadas à escrita tem grande relevância, embora, nem sempre, essa relevância se converta em êxito dos estudantes, dadas as condições de produção artificiais que, muitas vezes, são propostas aos alunos. Desse contexto, surgem as grandes fragilidades da produção textual no contexto escolar; uma delas é a definição de quem será o leitor do texto do estudante. Comumente, leitor é o professor, que recebe o texto não como efetivamente um interlocutor de seu aluno, mas como aquele que vai avaliar um produto produzido pelo estudante.

Neste contexto, escrever um texto para o professor torna-se apenas uma tarefa escolar a ser cumprida, pouco significativa para o aluno-autor. Marcuschi (2008) defende que a produção de texto se constitua uma atividade interativa, articulada, realizada entre seus interlocutores que não necessariamente serão aluno e professor, fato que dependerá da situação comunicativa. Produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. Logo, o texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem por meio da linguagem (ou de linguagens), a fim de alcançar seus objetivos comunicativos, conforme Koch (2009).

Nos PCN's (1998), em consonância com o que afirma Orlandi (1988), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem(ns); a mediação do professor.

Nesta perspectiva, colocar em prática uma proposta pedagógica sobre o componente produção de texto exige a compreensão e articulação de dois campos de referência: a linguagem/linguagens e a aprendizagem.

Para desenvolvermos esta pesquisa, decidimos trabalhar com o texto escrito para se avaliar o desempenho dos alunos com níveis de atenção diferentes em suas produções textuais. Definimos, também, a tipologia textual narrativa para composição dos textos dos estudantes por acreditarmos que esse tipo textual está mais arraigado na cultura da humanidade e, também, por se tratar de um tipo de texto que os estudantes do ensino fundamental costumam ter maior domínio, dado ao foco curricular a esta tipologia, na referida fase escolar.

O texto narrativo escrito pelos estudantes tem como base um filme, um curta-metragem. Logo, a produção de texto dos educandos é fruto de uma experiência multissemiótica, sensorio-perceptual profundamente sinestésica, a nosso ver, adequada às experiências linguageiras que os falantes, sobretudo, adolescente e jovens, vivem atualmente. Todavia, são usos que requerem habilidades de lidar com as diversas camadas modais do texto, como as palavras, as imagens, os sons, as intenções, as edições e demais elementos propiciados pela tecnologia.

3.2.1. Tipo textual narrativo

Com base em Bronckart (1999) e em contribuições de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), estamos considerando que a narrativa se estrutura em seis fases. Neste trabalho, reorganizamos e renomeamos a estrutura padrão proposta por esses autores, buscando maior alinhamento com o trabalho docente com a escrita do texto narrativo, no ensino fundamental.

A primeira fase é a *situação inicial* (denominada *Sumário* e *Orientação*, por Labov, 1972), momento em que se apresenta o “estado de coisas” em uma situação de “equilíbrio”, no sentido natural, corriqueiro, em que há a introdução do assunto e da razão por que a história é contada; identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos.

A segunda fase é a *complicação*. Nela, o narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu, introduzindo um conflito. Desse conflito, desencadeiam-se vários acontecimentos que vão caracterizando o discurso narrativo como tal. A essa fase, a

terceira, damos o nome de *desenvolvimento* (Labov, 1972, não desmembra a segunda da terceira fase e a nomeia *Ação complicadora*).

Na quarta fase, temos uma maior inserção de drama ao relato, indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos. É uma fase bastante enfatizada pelo narrador. Chamamos esta fase de *clímax* da narrativa (Labov, 1972, a denomina *Avaliação*).

Em seguida, temos o *desfecho* (para Labov, 1972, *Resultado*), etapa em que há a resolução do problema apresentado na complicação e o estabelecimento do estado de equilíbrio advindo dessa resolução. Por fim, temos a *coda*, tal como propõe Labov (1972). Trata-se da síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Esta construção da narrativa está ancorada em um tempo (cronológico e psicológico) e em espaços da narrativa, o lugar físico onde as ações se realizam, o ambiente social pelo qual circulam os personagens e o espaço psicológico expressos pelos personagens. Entre os espaços são estabelecidas relações no nível do discurso narrativo, contribuindo para sua construção. No âmbito da narrativa, também, focalizamos os mecanismos enunciativos, pois eles contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto (cf. BRONCKART, 1999, p. 130), e podem sinalizar posicionamentos enunciativos do autor do texto.

3.2.2. Retextualização

A retextualização é um processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Esse processo pode ocorrer de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, entre outras. Trata-se, portanto, de uma atividade que alia as práticas de leitura e produção de texto, levando-se em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que se constituem e atuam.

Dell'Isola (2007) concebe a retextualização como um “*processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem*” (DELL'ISOLA, 2007, p.10). Nessa concepção, a autora parece tomar como sinônimos os conceitos de retextualização, refacção e reescrita, embora não seja algo consensual. Matêncio (2003), por sua vez, define a retextualização como

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Essa concepção de Matêncio (2003) parece-nos mais adequada aos propósitos desta pesquisa, sobretudo, se aliada à concepção de Marcuschi (2001), que afirma que

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (Marcuschi, 2001:47) (Grifo do autor)

Neste trabalho investigativo, em que objetivamos avaliar o desempenho dos estudantes em suas produções de texto escrito, propusemos aos discentes que assistissem ao curta-metragem de animação *A ilha*, de Alê Carmargo, um texto multimodal, multissemiótico. Esse curta-metragem narra a história de um garoto que ficou preso em uma ilha/canteiro central de uma movimentada avenida. Depois de assistir ao vídeo, solicitamos aos estudantes que recontassem a história retratada no vídeo por meio de um texto narrativo escrito. Trata-se de um tipo de atividade que alia leitura e escrita. Embora nosso foco recaia sobre essa última, não é possível desconsiderar a prática que a antecede. Da mesma forma, a nosso ver, trata-se de uma atividade de retextualização, mas que também pode ser concebida como uma reescrita da experiência de assistir ao filme, dadas as diferenças linguísticas e semióticas entre o texto base e o texto dos estudantes.

3.3. Análise de textos

Neste trabalho, investigamos o desempenho de estudantes em suas produções textuais escritas. Para avaliar este desempenho, partimos da análise dos textos produzidos pelos alunos. Para tanto, buscamos sustentação teórica e orientações metodológicas, basicamente, em Antunes (2010, p. 13) que mostra *“como se pode fazer análises de textos centradas em elementos que, de fato, são determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional”*, trazendo contribuições preciosas para *“viabilizar análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos, o que naturalmente, inclui contexto, texto, léxico e gramática”* (p. 16).

Dada a complexidade da tarefa, Antunes (2010) propõe que a análise textual envolva:

aspectos globais do texto;
aspectos de sua construção;
aspectos de sua adequação vocabular (p. 16),

sem perder de vista o texto como um todo, pois

não é possível isolar o que é pontual, ou o que é simplesmente gramatical, ou o que nada tem a ver com o sentido ou a função global do que é dito. Em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos (ANTUNES, 2010, p. 17).

Antunes (2010) reflete sobre as práticas pedagógicas de análise de textos e demonstra possibilidades para se explorar questões relacionadas a fatores textuais e linguísticos nas análises de texto. A autora reitera a irrelevância da análise com foco em frases isoladas e justifica:

É consensual, no âmbito da Linguística do Texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem nos limites da frase. Basta citar os recursos da coesão, os quais ultrapassam, quase sempre, a fronteira sintática da frase e, até mesmo de pares de frases (ANTUNES, 2010, p. 46).

Segundo a autora, tudo pode ser analisado em textos, porque, neles, a língua, em suas múltiplas dimensões, pode estar manifesta. “*Os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação*” (ANTUNES, 2010, p. 55). Todavia, diante destas diversas possibilidades, faz-se necessário, metodologicamente, um recorte entre os aspectos analisáveis.

O primeiro foco de análise proposto por Antunes (2010) está ligado aos aspectos da dimensão global do texto. Para ela,

o primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do *texto como um todo*, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos. De fato, pode não ter muita relevância deixar de captar uma ou outra particularidade, um ou outro pormenor; mas é de extrema importância apreender os elementos que definem *o sentido e os propósitos globais*. Reitero que *a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise* (ANTUNES, 2010, p. 65) (Grifos da autora).

Entre os diversos aspectos que constituem a dimensão global do texto, que são centrados no eixo da coerência textual, Antunes (2010) seleciona estes, para análise: (1) o universo de referência para o qual o texto se remete; (2) a unidade semântica em torno de um

tema; (3) a progressão do tema, no que tange ao seu desenvolvimento; (4) o propósito comunicativo do texto, sua finalidade, seu objetivo comunicativo; (5) os esquemas de composição: tipos e gêneros, relacionados aos padrões regulares de organização; (6) a relevância informativa, que tem a ver com o maior ou menor grau de previsibilidade do texto; e (7) as relações com outros textos, em que se situa a intertextualidade explícita e/ou implícita entre os textos (cf. ANTUNES, 2010, p. 65-78).

Para Antunes (2010, p. 78),

a compreensão de todos esses pontos – que constituem a dimensão global do texto – representa uma condição fundamental para que se empreenda a atividade de analisar a linguagem, em todas as suas manifestações concretas. Tudo no texto vai dar ao global. Lá é que todos os sentidos se justificam.

O segundo foco de análise proposto por Antunes (2010) recai sobre os aspectos de construção do texto. Segundo a autora, esses aspectos concernem “*à arquitetura do texto propriamente dita, ou seja, às opções disponíveis no quadro das regularidades textuais para fazer subir as paredes de sua sustentação*” (p. 115). São muitos os recursos necessários para se construir um texto e, por isso, a autora não tem a pretensão de esgotar a totalidade desses recursos. Em vista disso, Antunes (2010) opta por analisar os recursos que têm relação mais direta com a construção da coesão e da coerência textual. Deste modo, nesta sua proposta de análise são considerados: (1) a coesão e a coerência; (2) os tipos de nexos textuais (os nexos de equivalência, de contiguidade, de associação e de conexão); (3) os recursos de constituição dos nexos textuais (a repetição de palavras, a paráfrase, o paralelismo, a substituição de unidades do léxico, a substituição pronominal, a associação semântica entre as palavras, o uso de expressões conectivas) (ANTUNES, 2010, p. 115-142).

O terceiro e último foco de análise proposto por Antunes (2010) está relacionado aos aspectos da adequação vocabular. Para ela, “*um repertório vocabular amplo e diversificado é condição de uma atuação comunicativa socialmente participativa, funcional e relevante*” (p. 178). Deste modo, a atenção está voltada para: (1) a relevância da adequação vocabular de um texto; (2) o critério de associação semântica entre as palavras do texto; (3) as palavras e suas combinações preferenciais, no que se refere “*ao arranjo das palavras na linha do texto*” (p. 180); (4) o uso de sinônimos; (5) o uso de hiperônimos; (6) o vocabulário técnico e (7) os efeitos de sentido pretendidos por meio de recursos morfossintáticos (ANTUNES, 2010, p. 177-186). Essa perspectiva de análise busca demonstrar a relevância do léxico na construção do sentido global do texto, na expressão de seus propósitos comunicativos, no recíproco entendimento pretendido pelos interlocutores, como afirma Antunes (2010). A autora ainda

reforça que *“essa perspectiva vai além da superficialidade das análises que privilegiam o ‘correto’ em detrimento do ‘sentido’ e da ‘intenção’ com que as coisas são ditas”* (ANTUNES, 2010, p. 212).

Nesta pesquisa, seguimos a recomendação de Antunes de se fazer um recorte dos aspectos a serem analisados. Dada a sua relevância, atestada pela própria autora, decidimos analisar os aspectos da dimensão global dos textos produzidos pelos estudantes que participaram desta pesquisa, para se verificar o desempenho deles no âmbito da produção de texto escrito. Deste modo, para chegarmos aos resultados das análises dos textos, que apresentamos no capítulo 5, analisamos cada texto individualmente e em conjunto, por grupo, GET, experimental, e GCA controle, e comparamos os resultados de desempenho entre os grupos.

Em nossa análise dos aspectos da dimensão global dos textos, focalizamos:

(1) O esquema de composição do texto dos estudantes.

No âmbito desse aspecto, nosso olhar se volta para a construção da estrutura narrativa (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho, coda); para as marcações de tempo e as indicações de espaços da narrativa (o lugar físico, o ambiente social e o espaço psicológico). Também examinamos os mecanismos enunciativos, por terem potencial para exprimir o posicionamento dos estudantes-autores sobre o texto-base e sobre suas próprias retextualizações.

(2) Percepção dos elementos presentes no filme.

Incluimos este aspecto na análise da dimensão global do texto para verificarmos a percepção dos estudantes/grupos quanto aos elementos apresentados no vídeo. Acreditamos que este aspecto pode ter relação com o nível de atenção dos estudantes/grupos e com o modo como os estudantes percebem a história.

(3) Universo de referência.

Ao analisarmos este aspecto, nos textos dos alunos, buscamos evidências elucidativas de compreensão de que a história do curta-metragem transita entre o mundo real e ficcional, de que é uma metáfora da condição humana.

(4) Unidade temática.

Neste quesito, buscamos observar se o texto do estudante foi construído com base no tema do vídeo.

(5) Progressão do tema.

Ao examinarmos este aspecto nos textos dos alunos, buscamos marcas de construção da coerência textual, tomando como base o curta-metragem; e observamos o modo como as informações foram organizadas nas retextualizações dos estudantes, com maior aproximação ou distanciamento da narrativa do vídeo.

(6) Propósito comunicativo.

Buscamos evidências de como os estudantes compreenderam a história do vídeo, no âmbito da ficção e/ou da realidade.

(7) Relevância informativa.

Procuramos verificar quais foram as informações que os estudantes selecionaram do curta para construção da retextualização, a fim de verificarmos o que, de fato, mostrou-se relevante para o aluno, no âmbito do curta-metragem.

(8) Relações com outros textos.

Neste aspecto, buscamos evidências daqueles estudantes que perceberam a relação intertextual entre o curta-metragem *A ilha* e o longa-metragem *O Naufrago*, explicitamente marcadas no vídeo. Neste aspecto, contamos com os conhecimentos prévios dos estudantes, pois não abordamos o longa-metragem com eles.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que seguimos para desenvolvermos esta pesquisa. Para tanto, dividimos este capítulo em 4 (quatro) seções e as organizamos do seguinte modo: primeiramente, retomamos o objeto de pesquisa e os seus objetivos; em seguida, na segunda seção, apresentamos o campo de pesquisa e os sujeitos participantes; na terceira seção, abordamos os procedimentos e materiais usados, o Teste d2 de Atenção Concentrada, os instrumentos de coleta de dados, a coleta e tratamento dos dados; por último, na quarta seção, explicamos como os dados coletados foram analisados.

4.1. A pesquisa

Com esta pesquisa, investigamos o desempenho de alunos com Transtorno de *Déficit* de atenção/hiperatividade e de estudantes sem o Transtorno e com alto nível de atenção em suas produções de texto narrativo, como já explicitamos. Os textos foram produzidos a partir de um texto fonte, o curta-metragem *A ilha*, um texto de natureza multimodal e multissemiótica. Os alunos realizaram uma retextualização. Nessa ação, estão implicadas tanto a leitura quanto a escrita. Desta forma, analisamos se os estudantes compreenderam os aspectos da dimensão global do curta-metragem e como demonstraram isso na produção de texto deles, que é o nosso foco de investigação.

Os textos produzidos pelos alunos foram o *locus* de observação, o que possibilitou observarem-se marcas de desempenho desses alunos na atividade de produção textual, buscando evidências para compreensão de possíveis diferenças de desempenho entre os dois grupos de alunos, no que se refere a alguns aspectos relacionados à construção do texto: estrutura narrativa, percepção de elementos do texto fonte, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa, relação entre textos. Com base em Antunes (2010), consideramos que esses são alguns dos elementos fundamentais que se relacionam à competência comunicativa dos estudantes. Essa competência inclui as habilidades linguísticas, no que tange aos usos da língua, e as habilidades discursivas, no que se refere à compreensão do texto como um todo que faz

sentido na interação. Segundo Antunes (2010, p.78): “*Tudo no texto vai dar ao global. Lá é que todos os sentidos se justificam*”.

Para alcançarmos nosso propósito, foi necessário adotar alguns procedimentos ligados à pesquisa quase-experimental. Segundo Campbell e Stanley (1979), trata-se de um tipo de pesquisa em que há a manipulação de uma variável independente. Todavia, não há pleno controle da aplicação dos estímulos experimentais, ou seja, não se tem rigorosamente uma pesquisa experimental, mas quase-experimental.

Com base nesta concepção, entendemos que esta pesquisa é quase-experimental, pois definimos um objeto de estudo (o desempenho dos alunos nas produções de texto), selecionamos a variável (atenção), definimos a forma de controle (contexto da atividade de produção de texto) e de observação (o texto narrativo escrito pelos estudantes) da influência da variável no objeto, porém não temos total controle sobre a variável e demais elementos da coleta de dados.

Também usamos recursos de pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa está relacionada ao levantamento de dados, sua compreensão e interpretação. É um tipo de pesquisa exploratória, portanto, não tem o intuito de obter números como resultados. Entretanto, usamos alguns dados numéricos para complementar nossa análise, o que não configura uma abordagem quantitativa, pois não fazemos um tratamento estatístico dos dados, como explica Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. [...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Ao analisarmos os textos provenientes da atividade de produção textual, buscamos compreender os aspectos globais de sua construção, no contexto estabelecido, para verificarmos o desempenho dos estudantes/grupos, qualitativamente. Este desempenho foi traduzido em médias e percentagens, possibilitando a comparação entre os grupos e, por consequência, a identificação de diferenças de desempenho, para as quais buscamos evidências explicativas.

Para constituição do *corpus* de trabalho, coletamos dados em uma escola pública situada na região da Pampulha, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Essa escola foi escolhida

porque a conhecermos de perto, pois atuamos nela há cinco anos e vivenciamos cotidianamente a rotina escolar e seus desafios, advindos, entre outros, da heterogeneidade dos estudantes, uma delas, a diferença no nível de atenção. Diante desta situação, que teve sua chama acesa em um momento específico da carreira da professora-pesquisadora, em 2013, como relatado na introdução deste trabalho, buscamos encontrar evidências que nos conduzam à compreensão das diferenças de desempenho de alunos com TDAH, em suas produções de texto, quando comparados a seus pares, porém sem o Transtorno e com atenção superior, alta.

Esta pesquisa contou com os seguintes recursos humanos:

- . 1 (pesquisadora),
- . 2 (duas) psicólogas,
- . 1 (uma) psicopedagoga,
- . 207 estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental.

Também incluiu estes documentos:

- . laudo médico dos estudantes com TDAH,
- . laudo do Teste d2 de Atenção Concentrada.

Além disso, foram usados os seguintes instrumentos:

- . Teste d2 de Atenção Concentrada, de Rolf Brickenkamp (2000),
- . proposta de redação (QUADRO 3),
- . curta-metragem “A ilha”, de Alê Camargo (2008), que pode ser acessado neste link <https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY&t=24s>, acesso em 10/08/18,
- . questionário para coletar informações pessoais dos estudantes (APÊNDICE A),

e foi necessária a infraestrutura de:

- . sala de aula convencional, para acomodação dos alunos,
- . datashow e computador para exibição do curta-metragem,
- . material para escrita do texto.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) sob a inscrição CAAE –

37099714.1.0000.5149 e sua aprovação ocorreu em 17 de novembro de 2014. A primeira coleta de dados foi realizada no início de dezembro de 2014 e a segunda, no final de janeiro e início de fevereiro de 2015. Os textos coletados constituem o *corpus* inicial desta pesquisa. Dele, fizemos um recorte para realização deste trabalho investigativo.

4.1.1 Objetivos

Estabelecemos os objetivos a seguir para verificarmos a hipótese inicial desta pesquisa de que os sujeitos com TDAH tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções de texto escrito do que os alunos sem o Transtorno e com alto nível de atenção, quando submetidos às mesmas condições de produção textual.

4.1.1.1. Objetivo geral

Ao desenvolvermos esta pesquisa, propusemo-nos a investigar o desempenho linguístico de estudantes portadores de TDAH e de estudantes sem o Transtorno e com alto nível de atenção, no âmbito de suas produções de textos narrativos escritos, e verificar em que medida o desempenho dos estudantes portadores de TDAH difere do desempenho de alunos do grupo controle, estando, todos, em contexto de recepção e produção de texto idêntico.

4.1.1.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) verificar se os estudantes compreendem a proposta de redação;
- b) averiguar como os estudantes estruturam seus textos narrativos escritos;
- c) computar a quantidade de elementos presentes no texto fonte que foram percebidos pelos alunos;
- d) identificar quais elementos presentes no texto fonte foram percebidos pelos alunos;
- e) verificar o desempenho dos alunos na construção de narrativas;
- f) analisar o desempenho do grupo experimental com base nos resultados da análise individual dos textos;

- g) analisar o desempenho do grupo controle com base nos resultados da análise individual dos textos;
- h) comparar o desempenho do grupo experimental com o desempenho do grupo controle, em cada um dos aspectos analisados.

4.2. Campo e sujeitos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos e descrevemos os sujeitos participantes desta pesquisa e o local onde ela foi desenvolvida.

4.2.1. A escola campo

A escola X¹⁷ foi fundada em 21 de abril de 1954, na Região Centro Sul de Belo Horizonte/MG, em cumprimento aos dispositivos legais instituídos pelo Decreto Lei nº 9053, em 1946. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática.

Em 1958, a escola X transformou-se em escola Y para atender a uma crescente política de valorização da educação. Na ocasião, passou a oferecer os seguintes cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal. A partir de 1968, a Instituição que abrigava a escola Y passou por uma reestruturação que afetou também a escola Y. De acordo com os novos planos resultantes da política de reestruturação, a escola Y passou a ter a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

Em 1972, a escola Y foi transferida para a Região Norte de Belo Horizonte e passou a ter uma escola de 1º Grau, funcionando em prédio próprio, e paralelamente, um Colégio Técnico, oferecendo cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio.

Em 1997, baseado em orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Escola de 1º grau recebeu uma nova denominação: escola Z. Em 2007, a escola Z passou a integrar uma unidade especial, juntamente com um Colégio Técnico e um Teatro Universitário. O regimento dessa unidade foi aprovado pela Resolução N.º 05/2007, de 3 de maio de 2007.

Por ser uma escola pública responsável pelo ensino fundamental de nove anos (desde 2006), organizado em Ciclos de Formação Humana (desde 1995), a escola Z adota o sorteio

¹⁷ Por questões de conduta ética, o nome da escola será representado apenas pela letra X.

como forma de ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais.

Assim, hoje, a escola Z ministra o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação.

4.2.2. Os sujeitos

Para desenvolvermos a investigação pretendida, iniciamos os trabalhos com todos os estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental da escola Z, totalizando 207 alunos regularmente matriculados, em 2014. Esse ciclo era composto por 8 (oito) turmas: 7º ano A, com 16 meninos e 14 meninas; 7º ano B, com 15 meninos e 14 meninas; 7º ano C, com 16 meninos e 11 meninas; 8º ano A, com 14 meninos e 10 meninas; 8º ano B, com 14 meninos e 11 meninas; 8º ano C, com 11 meninos e 13 meninas; 9º ano A, com 8º meninos e 16 meninas; e 9º ano B, com 13 meninos e 12 meninas.

A escolha do segmento escolar, o 3º Ciclo, tem sua justificativa: a faixa etária dos alunos e também o tempo de escolarização deles. Nesse ciclo, temos, regularmente, estudantes na faixa etária entre 12 (doze) e 15/16 (quinze/dezesseis¹⁸) anos, cursando uma das séries finais do ensino fundamental II. Nesta faixa etária e escolar, podemos supor que os discentes já produzam textos relativamente bem elaborados, pois já deveriam ter consolidado as habilidades relacionadas aos aspectos textuais que nos propomos a investigar (cf. PCN, CBC e descritores da escola Z), evitando-se, assim, que possíveis inadequações sejam fruto do desconhecimento do conteúdo.

Desse ciclo, identificamos todos os alunos que tinham laudo neuro/psiquiátrico/psicológico atestando TDAH, com e sem comorbidade, fornecido pelas famílias ao Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica – NAIP, setor responsável por atender pais e alunos da escola Z. O NAIP repassou-nos a documentação dos estudantes, contendo o laudo médico do referido Transtorno e outros documentos e informações pessoais e escolares dos alunos, para que pudéssemos conhecer melhor estes estudantes.

¹⁸ A depender da data de nascimento do aluno.

Para constituição do grupo controle, todos os estudantes do 3º ciclo foram convidados a fazer o Teste psicológico d2 de Atenção Concentrada (2000), que foi aplicado por psicólogas da Clínica ConheSER. A grande maioria dos estudantes aceitou fazer o Teste. De posse dos laudos, selecionamos nove estudantes com alto nível de atenção, buscando maior semelhança possível com o grupo experimental, exceto, obviamente, quanto ao nível de atenção.

4.2.2.1. Constituição e perfil dos grupos de informantes

Trabalhamos com textos de 2 (dois) grupos de informantes, que somam 18 (dezoito) estudantes da escola Z. Eles constituem o grupo GET, experimental, composto por 9 (nove) alunos com diagnóstico de TDAH, e grupo GCA, controle, constituído por 9 (nove) alunos não portadores do Transtorno e com alto nível de atenção.

Os nove participantes do grupo GET possuem diagnóstico formal de TDAH, que é um Transtorno relacionado à atenção deficitária, como postulado no DSM-5: *“O TDAH é um Transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade”* (p. 32). Desses estudantes, três possuem diagnóstico de outro Transtorno comportamental associado ao TDAH: Transtorno de ansiedade (GET 4 e 7) e Transtorno de oposição e desafio (GET 5). Dos nove alunos que compõem este grupo experimental, sete deles estavam tomando medicação regularmente, indicada para o controle do Transtorno, e dois não estavam usando medicação: um, porque o remédio tinha acabado (GET6), e, o outro, porque tinha parado o tratamento por conta própria (GET4), segundo informações dos alunos e de seus responsáveis, por escrito (APÊNDICE A).

Os nove participantes do grupo GCA têm alto nível de atenção, atestado pelo laudo do Teste d2. Estes estudantes não apresentavam nenhum diagnóstico de Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico e, também, não estavam fazendo uso de medicação regular no momento da coleta de dados; com exceção do estudante GCA1, do 7º ano, gênero masculino, que apresentava diagnóstico de depressão e tomava medicação para esse problema, mas que, segundo informações médicas, não era algo que afetaria, necessariamente, o nível de atenção do indivíduo. No entanto, no dia da coleta de dados, o estudante não estava medicado, conforme informações que ele mesmo nos forneceu, por escrito.

Os estudantes do grupo GET tinham entre 12 e 17 anos, cursando os anos finais do ensino fundamental, na escola Z, em tempo integral. Dos 9 alunos desse grupo, 5 (cinco) já

havia sido retidos em anos escolares anteriores, ou seja, 55,6% do grupo. Em GCA, os educandos tinham entre 12 e 16 anos e apenas 1 aluno havia repetido algum ano escolar, 11,1%. Cada grupo foi composto por 3 (três) estudantes de cada ano escolar, 7º, 8º e 9º anos. Dos 3 (três) estudantes do 7º ano, de cada grupo, um é do sexo feminino e dois do masculino; do 8º ano, todos são do sexo masculino; e, do 9º ano, um é do sexo feminino e dois são do sexo masculino, com uma exceção no grupo GCA, que tem dois estudantes do sexo feminino e apenas um do masculino, o oposto do encontrado nesse mesmo ano escolar no grupo GET. Essa variação de sexo tem como justificativa o fato de não termos encontrado mais de um informante do sexo masculino com atenção concentrada superior, no 9º ano escolar do Ensino Fundamental da escola Z que se dispusesse a participar desta pesquisa. Então, como havia mais de um informante do sexo feminino com esse nível de atenção, optamos por não usar o quesito sexo, nesse caso (com base no grupo GET), e, sim, garantir o nível de atenção, que é um elemento chave deste estudo. Por isso, diferentemente do grupo GET, o grupo GCA contou com dois informantes femininos e um masculino, no 9º ano escolar.

Como descrito, os grupos são mistos, ou seja, são compostos por alunos do sexo masculino e feminino, embora sejam predominantemente masculinos. Dos 18 (dezoito) estudantes que participaram da pesquisa, 13 (treze) são masculinos e 5 (cinco) femininos. No grupo GET, temos 7 (sete) participantes do sexo masculino e 2 (dois) do feminino, apenas. Essa proporção de sexo *versus* TDAH vai ao encontro do que é descrito no DSM-5, ou seja, o Transtorno tende a ser predominante em pessoas do sexo masculino. No grupo GCA, temos 6 (seis) participantes do sexo masculino e 3 (três) do feminino.

O desempenho destes discentes, em Língua Portuguesa, no ano de 2014, com base na ficha avaliativa anual da escola Z, foi bastante variado, embora tenha predominado o conceito regular em ambos os grupos. Do grupo GET, 5 (cinco) estudantes tiveram conceito regular, 2 (dois) bom, 1 (um) fraco e 1 (um) ótimo; do GCA, 4 (quatro) regular, 3 (três) excelente, 2 (dois) bom, 1 (um) ótimo. Nesse grupo, alguns estudantes alcançaram conceito excelente, o que não foi encontrado no grupo GET. Além dessas informações, buscamos dados que nos indicasse a situação socioeconômica de cada aluno, junto à Secretaria da escola Z. No geral, observamos que os 18 (dezoito) estudantes tinham nível socioeconômico semelhante, classificado como de classe média-média.

Em todos os contatos com o coletivo dos informantes, não houve a divisão em grupos, nem foram passadas informações pessoais, médicas, psicológicas ou escolares individuais ao grupo de participantes. Os informantes foram, sempre, tratados conjuntamente, sem

discriminação. Quando alguma intervenção era necessária ou surgia alguma dúvida, o contato era feito em particular, tanto com o informante quanto com seu responsável.

Os estudantes e seus respectivos responsáveis tiveram informações detalhadas sobre a pesquisa nos Termos de Assentimento e Consentimento, e particularmente, quando surgia alguma dúvida pontual. Todas essas informações estão tabuladas nos QUADROS 1 e 2.

QUADRO 1 – Perfil do grupo experimental: GET

GRUPO EXPERIMENTAL - GET									
<i>Sigla para uso na pesquisa</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Possui diagnóstico de algum Transtorno psicológico / psiquiátrico? Qual?</i>	<i>Toma medicação regular? Qual?</i>	<i>Escola</i>	<i>Turno</i>	<i>Ano escolar</i>	<i>Conceito final em LP, em 2014</i>	<i>Coletas de dados: no momento da produção de texto, o estudante estava usando alguma medicação? Qual?</i>
									01/12/14
GET1	M	14	Sim, TDAH	Sim, Venvance	Pública	Integral	7B	Regular	Sim, Vencance.
GET2	M	13	Sim, TDAH	Sim, Ritalina	Pública	Integral	7A	Bom	Sim, Ritalina.
GET3	F	12	Sim, TDAH	Sim, Ritalina	Pública	Integral	7B	Regular	Sim, Ritalina.
GET4	M	15	Sim, TDA/TDAH	Não.	Pública	Integral	8B	Regular	Não. Já tomou Wellbutim e Ritalina, mas não faz uso de medicação para o tratamento de TDA/TDAH há um ano.
GET5	M	16	Sim, TDAH e Transtorno de oposição e desafio	Sim, Ritalina	Pública	Integral	8A ¹⁹	Fraco	Sim, Ritalina.
GET6	M	16	Sim, TDAH	Sim, Ritalina	Pública	Integral	8B	Regular	Não, porque a Ritalina acabou há 15 dias.
GET7	M	15	Sim, TDAH e Transtorno de ansiedade	Sim, Ritalina	Pública	Integral	9B	Bom	Sim, Ritalina.
GET8	M	17	Sim, TDAH	Sim, Ritalina	Pública	Integral	9B	Regular	Sim, Ritalina.
GET9	F	14	Sim, TDAH	Sim, Ritalina	Pública	Integral	9B	Ótimo	Sim, Ritalina.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

¹⁹ Não houve, nesse ano escolar, 8º, estudante do gênero feminino com laudo médico atestando TDAH.

QUADRO 2 – Perfil do grupo controle: GCA

GRUPO CONTROLE 2 - GCA										
<i>Sigla para uso na pesquisa</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Possui diagnóstico de algum Transtorno psicológico / psiquiátrico? Qual?</i>	<i>Toma medicação regular? Qual?</i>	<i>Escola</i>	<i>Turno</i>	<i>Ano escolar</i>	<i>Conceito final em LP, em 2014</i>	<i>Desempenho no Teste d2, aplicado em condições cotidianas dos alunos</i>	<i>Coletas de dados: no momento da produção de texto, o estudante estava usando alguma medicação? Qual?</i>
									<i>03/06/14</i>	<i>01/12/14</i>
GCA1	M	14	Não	Sim, Imipra (depressão)	Pública	Integral	7C	Bom	Superior	Não
GCA2	M	12	Não	Não	Pública	Integral	7A	Ótimo	Superior	Não
GCA3	F	13	Não	Não	Pública	Integral	7B	Excelente	Superior	Não
GCA4	M	13	Não	Não	Pública	Integral	8A	Regular	Superior	Não
GCA5	M	14	Não	Não	Pública	Integral	8B	Regular	Superior	Sim. Anti-inflamatório ²⁰
GCA6	M	14	Não	Não	Pública	Integral	8C	Bom	Superior	Sim. Remédio para gripe ²¹
GCA7	M	16	Não	Não	Pública	Integral	9A	Regular	Superior	Não
GCA8	F	14	Não	Não	Pública	Integral	9A ²²	Excelente	Superior	Não
GCA9	F	15	Não	Não	Pública	Integral	9A	Regular	Superior	Não

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

²⁰ Medicamento de uso oral, sem interferência no nível de atenção do estudante.

²¹ Medicamento de uso oral, sem interferência no nível de atenção do estudante.

²² Com base no Teste d2, não houve mais de um informante do sexo masculino com atenção concentrada superior, no 9º ano. Como havia mais de um informante do sexo feminino, parametrizamos por nível de atenção, e não por sexo. Por isso, diferente dos grupos GET e GCM, o grupo GCA tem dois informantes femininos e um masculino.

4.3. Procedimentos adotados e materiais

Nesta seção, apresentamos o percurso realizado por esta pesquisa, do contato com a escola campo para constituição dos grupos de participantes da pesquisa até a coleta de dados e análise do *corpus*.

4.3.1 Procedimentos e atividades realizadas

Esta pesquisa, inicialmente, intitulava-se *Texto e textualidade: um estudo comparativo sobre a textualidade nas produções de textos de alunos da educação básica com e sem TDAH*, título que foi usado no Projeto de Pesquisa definitivo, aprovado pelo COEP da UFMG. No curso do trabalho, porém, optamos por alterar esse título, em uma tentativa de ser mais fiel ao objeto, dados e resultados parciais da investigação, a qual passou a denominar *A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH*. Ao final desta pesquisa, observamos que, em seu desenvolvimento, os dados iluminaram mais o desempenho dos informantes ao narrarem do que o ato de narrar, em si. Entretanto, já não era mais possível rever o título e adequá-lo quanto a este foco.

Este trabalho investigativo teve início com a participação de 207 (duzentos e sete) alunos regularmente matriculados nas turmas denominadas 7º ano A, B, C; 8º ano A, B, C; e 9º ano A, B, que constituíam o 3º ciclo de formação humana da Escola campo. Desses estudantes, selecionamos 27 (vinte e sete) e formamos 3 (três) grupos de informantes: GET, grupo experimental, composto por estudantes com diagnóstico de TDAH, com base em laudo médico; GCM, grupo controle 1, formado por estudantes com atenção de nível médio e GCA, grupo controle 2, constituído por alunos com atenção de nível superior. Esses dois últimos, com base em resultados de Tesde d2 de Atenção Concentrada, de Rolf Brickenkamp, (2000), aplicado²³ por psicólogas da Clínica ConheSER.

Realizamos dois momentos de coleta de dados, ambos com critérios, procedimentos e propostas de produção de texto semelhantes. As diferenças entre a primeira e a segunda coleta de dados foram: 1. a segunda coleta foi realizada apenas com os estudantes portadores de TDAH, 2. esses estudantes não estavam sob uso de medicação para o controle do transtorno,

²³ O Teste d2 foi aplicado em todos os alunos do 3º Ciclo de Formação Humana do CP, em 2014, na escola campo, pelas psicólogas Alessandra Rosa de Araújo, CRP 04/34712, e Isabelle Fernandes Vieira de Matos Rocha, CRP 04/40420, da Clínica ConheSER – Núcleo de Psicologia LTDA, CPNJ 10.921.438/0001-66. A aplicação do Teste foi acompanhada, também, por Luciane Barcelos, pedagoga e psicopedagoga, ABPp-MG 0138, também, da referida Clínica.

como estavam na primeira coleta, 3. eles estavam retornando de um período de férias para iniciar um novo ano letivo, 4. e produziram os textos individualmente.

A primeira coleta de dados foi realizada com os vinte e sete estudantes, que compunham os três grupos de informantes, cada discente produziu 4 (quatro) textos: um narrativo escrito e um argumentativo escrito; um narrativo oral e um argumentativo oral. Os textos escritos foram produzidos em sala de aula, por todos os estudantes, ao mesmo tempo, no mesmo local. A produção dos textos orais contou com outra logística. A medida que um estudante finalizava a produção dos textos escritos, era convidado a ir para outra sala de aula, com a finalidade de produzir os textos orais, individualmente, sob orientação e filmagem da pesquisadora. Coletamos 108 textos, no total.

A segunda coleta de dados foi realizada apenas com os alunos do grupo experimental, GET, que aceitaram o convite para esta nova participação. Dos 9 estudantes desse grupo, apenas 5 aceitaram o convite para participar da segunda coleta de dados: 3 estudantes do 7º ano; 1 do 8º ano e 1 do 9º ano, um representante de cada ano escolar. Neste momento, também, cada estudante produziu 4 (quatro) textos: um narrativo escrito e um argumentativo escrito; um narrativo oral e um argumentativo oral. Coletamos 20 textos, no total.

Depois de coletar os dados, digitalizamos e digitamos os textos escritos e transcrevemos os textos orais, para otimizar o uso dos dados. Em seguida, analisamos uma amostra do *corpus* para testar a metodologia de análise e verificar se os dados lançavam luz sobre o nosso referencial teórico. Ao refletirmos sobre o piloto de nosso trabalho, vimos que era necessário tomar algumas decisões teórico-metodológicas e realizar alguns recortes, para iluminar aquilo que se mostrava mais significativo e viabilizar a conclusão deste trabalho, que é uma pesquisa de doutoramento.

Teoricamente, demos destaque para as considerações de Antunes (2010). Metodologicamente, decidimos trabalhar apenas com os textos de dois grupos, GET, experimental, e GCA, grupo controle 2, composto por estudantes com nível de atenção superior, por entendemos que os textos do grupo GCM (nível de atenção médio), justamente por estarem na média, seriam pouco significativos para efeito de comparação de desempenho. Também decidimos analisar somente os textos narrativos e escritos dos dois grupos. A escolha tipológica foi feita com base no nosso entendimento de que estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental tendem a ter maior domínio da língua na construção de textos narrativos, se comparados aos argumentativos, dado ao foco curricular. A opção pelo uso da modalidade escrita dos textos narrativos foi motivada pelo quesito desenvolvimento dos textos. Observamos que os estudantes, talvez, por ficarem envergonhados com a gravação dos

textos orais, desenvolveram melhor os textos escritos. Por um lado, a pesquisa ficou com uma quantidade de textos bem menor; por outro, ficou com aqueles que melhor refletem o desempenho linguístico dos estudantes, a nosso ver.

Ao longo deste processo investigativo, realizamos 12 (doze) etapas:

1ª etapa:

coleta dos laudos dos estudantes com TDAH, na escola Z;

2ª etapa:

conversa com todos os estudantes sobre a pesquisa,
momento de instruções sobre o Teste d2,
aplicação do Teste d2 por especialistas;

3ª etapa:

correção dos 207 Testes d2 por especialistas e emissão de laudos;

4ª etapa:

formação dos 3 (três) grupos de estudantes para coleta de dados;

5ª etapa:

preenchimento de formulário com dados pessoais dos alunos,
primeira coleta de dados com os estudantes dos 3 (três) grupos;

6ª etapa:

convite dos estudantes do grupo GET para participação de uma segunda coleta de dados, após as férias de final de ano, sem o uso de medicação para o TDAH;

7ª etapa:

segunda coleta de dados;

8ª etapa:

tratamento dos textos do *corpus*;

9ª etapa:

análise de uma amostra do *corpus*;

10ª etapa:

adequação teórica e metodológica aos dados;

11ª etapa:

análise de todos os textos;

12ª etapa:

apresentação dos resultados.

Todos os procedimentos realizados foram previamente planejados e desenvolvidos por especialistas, com segurança para todos os envolvidos, a fim de se construir um *corpus* que refletisse a realidade da escola Z e que nos oferecesse elementos para compreensão do objeto em estudo.

4.3.2. Teste d2 de Atenção Concentrada

O Teste d2 de Atenção Concentrada (2000), de Rolf Brickenkamp, permite avaliar a atenção seletiva e a capacidade de concentração dos sujeitos. Permite, ainda, medir a velocidade de processamento da informação, a precisão e aspectos qualitativos relacionados ao desempenho do indivíduo. Esse teste é utilizado, por exemplo, em recrutamento e seleção profissional; em contexto educacional, para orientação escolar, e em neuropsicologia.

Para fins desta pesquisa, o Teste d2 foi aplicado²⁴ em todos os alunos do 3º Ciclo de Formação Humana da escola Z, por duas psicólogas, com acompanhamento de uma psicopedagoga, como já explicitado. O objetivo da aplicação do Teste d2 foi o de se verificar o nível de atenção dos alunos para constituição do grupo controle de médio e alto nível de atenção, uma vez que o grupo experimental foi formado com base em laudo médico atestando que aluno é portador do TDAH, em que há ocorrência de atenção deficitária.

No momento da aplicação do Teste, os alunos estavam na escola Z, em condições cotidianas, agrupados em suas próprias turmas, em suas respectivas salas e em horário de aula, o qual foi cedido pelo professor para aplicação do Teste.

²⁴ O Teste d2 foi aplicado em todos os alunos do 3º Ciclo de Formação Humana da escola campo, em 3 de junho de 2014, pelas psicólogas Alessandra Rosa de Araújo, CRP 04/34712, e Isabelle Fernandes Vieira de Matos Rocha, CRP 04/40420, da Clínica ConheSER – Núcleo de Psicologia LTDA, CPNJ 10.921.438/0001-66. A aplicação do Teste foi acompanhada, também, por Luciane Barcelos, pedagoga e psicopedagoga, ABPp-MG 0138, também, da referida Clínica.

Na época de aplicação do Teste, a escola Z estava com 207 alunos matriculados no 3º ciclo, nos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos escolares. Dos 207 alunos, 16 não fizeram o Teste d2 e 1 estudante invalidou o Teste: 7A (2 meninas e 1 menino não fizeram o teste); 7B (todos fizeram o Teste); 7C (2 meninos não fizeram o Teste e 1 menino invalidou o mesmo); 8A (1 menina e 2 meninos não realizaram o Teste); 8B (todos fizeram o Teste); 8C (apenas 1 menina não fez o Teste); 9A (2 meninas e 4 meninos deixaram de fazer o Teste); 9B (apenas 1 menino não fez o Teste).

Para se chegar ao resultado do Teste d2, são considerados o ano escolar e a idade da pessoa. Além disso, os níveis de atenção baixa, média e alta não são indicados de modo exato, numérico, há um intervalo, uma gradação de um nível para outro: baixa – inferior, média, alta; média: inferior, média, alta; superior: inferior, média, alta²⁵.

Os estudantes dos dois grupos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Seus pais e/ou responsáveis também foram contatados e a eles foi solicitada, também, a devida autorização para que seus filhos participassem da pesquisa, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de legalizar tal participação. Todos foram orientados e informados dos propósitos gerais e procedimentos da pesquisa.

Depois de realizados todos esses procedimentos, os grupos foram, então, efetivamente formados, registrados e documentados.

4.3.3. Instrumentos de coleta de dados

Desde o início desta pesquisa, pretendíamos comparar o desempenho linguístico de alunos com e sem TDAH, em suas produções de texto, por compreendermos que o texto é “*o fenômeno linguístico original*”, “*a forma necessária*” de realização da comunicação verbal, conforme Antunes (2010), ou seja, o *lugar* ideal para nossa observação e investigação. Desta forma, podemos entender que é no texto produzido pelos participantes desta pesquisa que teremos como avaliar a competência linguística de cada estudante e, por conseguinte, de cada grupo.

²⁵ Essa informação justifica o fato de termos, no grupo GCM, média atenção, dois estudantes com atenção considerada “média alta”. Esses são estudantes que ficaram dentro do contínuo média atenção. Essa ocorrência tem justificativa plausível. No momento da formação do grupo, não houve informante com resultado apenas de média atenção, com as características requeridas, que tivesse interesse de participar da pesquisa. Por isso, convidamos esses dois estudantes para compor o grupo, em vez de um estudante com atenção classificada apenas como média. Segundo a psicóloga, essa composição não acarretará problema ao grupo, que continua sendo classificado como de média atenção.

Em vista disso, após a constituição dos grupos de informantes, passamos à elaboração dos instrumentos para coleta de dados, ou seja, as propostas de redação para orientação dos estudantes para produção de textos. Para realização das duas coletas de dados, elaboramos 8 (oito) propostas de produção de texto, uma para cada tipo/modalidade de uso da língua. A proposta apresentada no Quadro 3 foi entregue aos estudantes para a produção dos textos que analisamos nesta pesquisa. Como não estamos trabalhando com os demais textos coletados, optamos, também, por não apresentar as suas respectivas propostas, para não delongarmos desnecessariamente.

QUADRO 3 - Proposta de produção de texto

Disciplina: PORTUGUÊS		Data: ___/___/2014
Professora: Renata Amaral	___° ano ___	3° Ciclo do EF
Tipo de Atividade: NARRATIVA ESCRITA		
Nome do(a) aluno(a):		
PROPOSTA DE REDAÇÃO		
<p>“A ilha” é um curta-metragem de animação, de Alê Camargo, realizado em 2008, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY, acesso em 15/07/14. O curta retrata, em uma sequência de cenas imagéticas, a dificuldade que os pedestres enfrentam para atravessar ruas e avenidas nas grandes cidades brasileiras.</p> <p>Orientações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O vídeo será exibido no projetor da sala de aula. 2. Você deverá estar sentado na cadeira de sua carteira, de frente para a projeção. 3. O áudio será ajustado de modo que todos os alunos ouçam com qualidade. 4. Quando a turma estiver pronta para assistir ao filme, o mesmo será exibido. 5. O vídeo será exibido apenas uma vez, ou seja, você terá uma única oportunidade de assistir ao filme. 6. Depois de assistir ao curta-metragem, você deverá recontar a história, transformando-a em um texto escrito, do tipo narrativo. 7. Utilize o formulário, o lápis ou caneta para escrever seu texto. Esse material está sobre a sua mesa. 8. Seu texto deverá ser escrito na modalidade padrão da Língua Portuguesa escrita. 		

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A decisão de trabalharmos apenas com a produção escrita dos alunos justifica-se pela (possível) maior estabilidade da forma e sua possibilidade de materialização mais precisa (no papel), possibilitando uma observação mais objetiva dos textos produzidos pelos estudantes. Por sua vez, a escolha da tipologia textual está fundamentada no entendimento de que a narrativa está ligada a práticas comunicativas humanas históricas; relatar ou contar histórias faz parte da cultura da humanidade; logo, pode ser uma tipologia de maior domínio de todas as pessoas, inclusive, dos estudantes, os quais também trabalham esta tipologia no ensino fundamental.

Todos os textos foram desenvolvidos contextualizadamente, a partir de *input* impresso (proposta de redação) e audiovisual (curta-metragem *A ilha*, de Alê Camargo). A proposta de produção de texto narrativo escrito (QUADRO 3) foi construída a partir do curta-metragem²⁶. Inicialmente, um breve resumo do curta é apresentado por escrito: “o curta retrata, em uma sequência de cenas imagéticas, a dificuldade que os pedestres enfrentam para atravessar ruas e avenidas nas grandes cidades brasileiras”. Nesta proposta, não indicamos explicitamente o tema para a produção do texto, apenas afirmamos que o texto do estudante deveria ser um relato do curta-metragem. Logo, o estudante poderia escrever um texto narrativo que relatasse apenas a ficção apresentada no vídeo ou ir além, abordando a construção da metáfora²⁷ da ilha e a crítica que pode ser inferida por meio do vídeo, que estão relacionadas à vida real, aos problemas que os pedestres efetivamente vivenciam no trânsito das grandes cidades brasileiras, à condição de vida humana e etc.

A proposta de redação continha, ainda, oito tópicos de orientação e sugestões aos participantes, desde o modo como poderiam ficar assentados até o que deveriam fazer, após assistirem ao vídeo. No caso, recontar a história, transformando-a em um texto escrito, do tipo narrativo, fazendo uso do padrão escrito da Língua Portuguesa²⁸. Junto com a proposta de redação impressa, os estudantes receberam um formulário para redação do texto, sem limites de linhas para uso, o qual foi utilizado para identificação do informante e organização do processo. O vídeo indicado na proposta de redação foi exibido com qualidade audiovisual, porém apenas uma vez.

4.3.4. Coleta de dados

Em dezembro de 2014, os alunos participantes desta pesquisa foram encaminhados da escola Z para a uma sala de aula na escola W, acompanhados pela pesquisadora e por uma psicóloga. Por questões de logística e melhor acomodação dos discentes, escolhemos uma sala de aula da escola W que é vizinha da escola Z, para que a coleta de dados fosse realizada com o conjunto dos estudantes. Nesta etapa, os alunos estavam em condições pessoais cotidianas e em ambiente adequado para produção dos textos. Todo material necessário para a produção

²⁶ A ilha, curta-metragem de Alê Camargo, realizado em 2010, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>, acessado em 15/07/14.

²⁷ Entendemos que a linguagem é metafórica e criativa por natureza. Todavia, para evitarmos criar denominações, chamamos de “metáfora da ilha” a compração implícita, por analogia, da narrativa do curta-metragem com a nossa vida em sociedade.

²⁸ No curso desta investigação, os dados nos conduziram a avaliação do texto enquanto unidade de sentido, como um todo. Por isso, não focalizamos a forma escrita padrão ou não-padrão.

textual foi fornecido pela pesquisadora aos estudantes: proposta de produção textual impressa, formulário para produção de texto, caneta, lápis, borracha, corretivo.

Antes do início da coleta de dados, os estudantes receberam todas as informações e orientações didático-pedagógicas necessárias para a realização sistemática do processo e, todas as dúvidas que surgiram, foram sanadas. Em seguida, entregamos a cada estudante a proposta de produção do texto narrativo, a qual foi lida e explicada oralmente para todos os alunos pela própria pesquisadora. Na sequência, o vídeo *A ilha* foi exibido, por meio de um notebook e um datashow com áudio acoplado, para todos os alunos, ao mesmo tempo, após testagem de adequação de áudio e visibilidade para todos os estudantes. Após assistirem ao vídeo, os estudantes passaram à escrita do texto. Durante a produção de texto, os participantes receberam lanche e água, bem como tiveram acesso ao banheiro, quando solicitado. Terminadas as produções textuais, os alunos foram novamente encaminhados à escola Z.

4.3.5. Tratamento do *corpus*

Os textos produzidos na modalidade escrita da língua portuguesa foram digitados, retratando fielmente o que o estudante escreveu e, em seguida, foram digitalizados, para fins de conservação. Esses textos foram nomeados e salvos com siglas, em arquivos digitais, com senha, armazenados em computador pessoal da pesquisadora. As siglas seguem o padrão que usamos neste trabalho: GET para o grupo experimental e GCA para o grupo controle. Cada grupo tem numeração de 1 a 9, sendo que as três primeiras posições são de estudantes do 7º ano (GET1, GET2 e GET3; GCA1, GCA2 e GCA3), as três seguintes de alunos do 8º ano (GET4, GET5 e GET6; GCA4, GCA5, GCA6) e as três últimas, do 9º ano (GET7, GET8 e GET9; GCA7, GCA8 e GCA9).

Os originais dos textos escritos também ficaram sob a posse da pesquisadora, em arquivo físico pessoal. Toda essa organização teve por objetivo garantir o sigilo dos dados e o anonimato dos participantes, como previsto pelo COEP-UFMG.

4.4. Metodologia de análise dos textos

A análise é composta por três etapas. Na primeira, tecemos considerações sobre a proposta de produção de texto recebida pelos estudantes (QUADRO 3), buscando refletir sobre as condições de produção de texto na escola; apresentamos a ficha técnica do curta-metragem *A ilha* (QUADRO 9), na qual constam os dados dos responsáveis pelo roteiro e

direção do curta-metragem, dos alunos que compuseram a equipe 3d, da direção de arte, dos criadores do desenho sonoro, do assistente de som, do responsável pela trilha sonora, animação e render; também conta com gênero, duração, linguagem e estrutura do filme; instituição promotora, local e ano de lançamento. Na ficha técnica, temos, ainda, indicação do endereço eletrônico para acessar o curta-metragem, cartaz de divulgação, sinopse e premiações que o curta recebeu. Nesta primeira etapa da análise, também, propusemos uma retextualização para o curta-metragem, transformando-o em um texto narrativo escrito, e analisamos os aspectos globais de sua construção e organização, a fim de termos uma base para avaliar os textos produzidos pelos estudantes. A retextualização que propusemos para o curta-metragem *A Ilha* foi organizada em um quadro deste tipo:

QUADRO 4 – Modelo de quadro para análise das retextualizações

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Nossa retextualização
Estrutura da narrativa	Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais	Narrativa do filme <i>A ilha</i>
1. Situação inicial	1.	
	2.	
	37.	
2. Complicação	38.	
	39.	
	90.	
3. Desenvolvimento	91.	
	92.	
	145.	
4. Clímax	146.	
	147.	
	169.	
5. Desfecho	170.	
	171.	
	212.	
6. Coda	213.	
	214.	
	217.	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na primeira coluna do quadro, indicamos as 6 (seis) fases da narrativa que identificamos no curta-metragem: situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho e coda. Na segunda, listamos todos os elementos presentes em cada fase da narrativa do filme, conforme nossa percepção, totalizando 217 elementos, contados sequencialmente. Nessa coluna, destacamos, em negrito, os elementos fundamentais de cada fase, os quais

serviram de parâmetro para se considerar as fases da narrativa dos textos dos estudantes completas ou não, embora não tivêssemos expectativas de que os alunos percebessem todos os elementos que listamos. Na última coluna, a terceira, inserimos o texto retextualizado por fases da narrativa. Em seguida, analisamos cada um dos 8 (oito) elementos da dimensão global do texto a que nos propusemos estudar: estrutura da narrativa, percepção dos elementos presentes no vídeo, universo de referência, unidade temática, progressão textual, propósito comunicativo, relevância informativa e relação entre textos.

Na segunda etapa, analisamos os textos dos estudantes individualmente, seguindo a mesma organização e fundamentação usados na primeira etapa de análise, quando construímos a base de avaliação dos textos do *corpus*. A retextualização dos estudantes foi analisada no mesmo tipo de quadro que usamos para analisar a retextualização proposta por esta pesquisa, tendo sido acrescentados elementos e sinalizações próprias para o desenvolvimento da análise. Usamos um quadro para cada texto.

QUADRO 5 – Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (a)

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GXXX	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.	O vídeo mostra a dificuldade das pessoas ^{217Sa} para atravessar ¹³ a avenida ¹⁴ .	N
	3. Presença de título.		S
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		S
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N

	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		S
	14. Faixa de pedestres, avenida.		S
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			8

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na primeira e segunda colunas do quadro usado para analisar individualmente os textos dos estudantes dos dois grupos, mantivemos as mesmas informações do quadro de análise da retextualização proposta para o curta-metragem, nesta pesquisa. A primeira coluna permaneceu com a indicação das fases da narrativa e a segunda, com os elementos que percebemos no filme.

Na terceira coluna, inserimos o texto do estudante, dividido por fases da narrativa. Cada fase de cada texto foi analisada individualmente. Primeiramente, verificamos se o texto do estudante continha todas as fases da narrativa para ser considerado uma retextualização do filme. A inexistência de fases da narrativa nos textos foi indicada no mesmo local onde o texto deveria estar, deste modo:

QUADRO 6 – Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (b)

4. Clímax	1. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	2. Longa passagem de tempo.		N
	3. Tranquilidade.		N
	4. Edu ainda preso.		N

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Para relacionar a coluna 2 e a 3, optamos por tarjar o trecho do texto do estudante que corresponde a determinado elemento presente no filme e, ainda, colocar, ao final desse trecho, um número sobrescrito, indicando a qual elemento o trecho se refere, como mostra o exemplo abaixo (QUADRO 7). Podemos observar que o título *A ilha* está tarjado de cinza, indicando que é um elemento do vídeo percebido pelo estudante, e o número 3 sobrescrito indica o elemento da coluna 2 a que se refere.

QUADRO 7 – Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (c)

1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.	O vídeo mostra a dificuldade das pessoas^{217Sa} para atravessar¹³ a avenida¹⁴.	N
	3. Presença de título.		S
	4. Início da manhã.		N

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na coluna 4, sinalizamos como o elemento percebido apresenta-se no texto do estudante, seguindo esta legenda:

2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem:

S = sim, N = não.

2.2. Menção deslocada:

Sa (Sim, anteriormente),

Sp (Sim, posteriormente).

2.3. Síntese de vários elementos:

Ss (Sim, sinteticamente).

Podemos observar que na terceira coluna há um “S”, indicando que o elemento foi indicado no texto do aluno e que foi articulado no texto do estudante na mesma fase da narrativa em que aparece no curta. Temos, também, o exemplo do trecho “*a dificuldade das pessoas*”, que é um elemento da coda, última fase da narrativa, que foi antecipado na primeira fase. Logo, o trecho está tarjado e com a indicação de que o elemento foi antecipado, na numeração sobrescrita, e esse elemento é contabilizado na fase a que corresponde, no caso exemplificado, na coda. Ao final de cada fase, informamos a quantidade absoluta de elementos presentes no vídeo que foram percebidos pelo aluno.

Além disso, fizemos alguns comentários no corpo dos textos dos estudantes, sempre entre parênteses, como no exemplo a seguir, no qual indicamos que o nome do personagem principal foi alterado no texto do estudante:

QUADRO 8 – Modelo de quadro para análise global do texto de GXXX (d)

1. Situação inicial	1. Citação explícita.	Como todos os dias⁴, Pedro sai para trabalhar¹⁸ (O estudante deu outro nome para o personagem principal). So que nesse dia foi diferente de tudo que ele enfrentava no dia a dia como o transito etc³⁷.	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao final das análises de cada fase da narrativa de cada texto dos estudantes, apresentamos a quantidade total de elementos percebidos por aluno.

Quantidade total de elementos percebidos por GXXX:	25
--	----

Após as análises individuais, apresentamos um gráfico no modelo pizza, mostrando resumidamente a quantidade absoluta de elementos percebidos por cada estudante em cada fase da narrativa. As análises individuais estão organizadas nos APÊNDICES B e I.

Depois das análises individuais dos textos, passamos para a terceira etapa, apuração dos resultados dos grupos, em cada aspecto analisado. Para chegarmos ao resultado de desempenho dos grupos na construção das fases da narrativa, verificamos quantos estudantes construíram cada fase da narrativa de modo completo; incompleto e coerente; incompleto e incoerente; e quantos não retextualizaram alguma fase. Para essa apuração, adotamos os seguintes critérios:

1. consideramos a quantidade de elementos de percepção indicados na retextualização proposta nesta pesquisa, em cada fase da narrativa: situação inicial, 37 elementos; complicação, 53; desenvolvimento, 55; clímax, 24; desfecho, 43; e coda, 5 elementos; que totalizam 217 elementos.
2. em cada fase construída na retextualização, destacamos aqueles elementos fundamentais para constituição desta fase, conforme propõem Bronckart (1999), Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), discutido na seção 3.2.1, deste trabalho.
3. com base nestes elementos fundamentais, verificamos quantos deles estão presentes na retextualização dos estudantes. Sendo que: ausência total desses elementos, caracteriza fase inexistente; presença de todos os elementos fundamentais, fase completa; mais de cinco elementos fundamentais usados na construção de uma fase (sem que se alcance o total de elementos essenciais propostos na retextualização desta pesquisa), fase considerada incompleta; e menos de cinco elementos, fase muito incompleta. Esta classificação pode parecer bastante rigorosa para avaliação dos textos dos estudantes, mas precisamos definir parâmetros para equalizar a avaliação. Por isso, ressaltamos que a classificação de alguma fase da narrativa dos textos como “incompleta” ou “muito incompleta” tem relação direta com a retextualização do vídeo que propusemos

nesta pesquisa, que é um modelo idealizado, e não com um indicador de um texto bom *versus* ruim, necessariamente. Estas informações quantitativas estão contempladas no QUADRO 46 do APÊNDICE Q e no QUADRO 47 do APÊNDICE R.

Em seguida, fizemos a média aritmética, para encontramos o resultado de cada grupo e transformamos essa média de alunos por tipo de construção de cada fase em percentagens, em relação ao seu grupo, que corresponde a 100% dos estudantes. Feito isso, comparamos os resultados alcançados pelos dois grupos de estudantes, acrescentando passagens dos textos dos estudantes para exemplificar alguns dos resultados dos aspectos analisados.

Para apurarmos os resultados referentes à percepção dos elementos presentes no filme, verificamos quantos elementos do curta-metragem foram percebidos pelos alunos, a partir dos elementos identificados em seus textos, com base na retextualização do curta, proposta por esta pesquisa. Somamos a quantidade de elementos percebidos pelos estudantes de cada grupo em cada fase e dividimos esse valor por nove, ou seja, fizemos uma regra de três simples para verificarmos a média de desempenho do grupo por fase; depois, somamos esses resultados das fases e obtivemos a quantidade total de elementos percebidos por grupo. Esses dados quantitativos foram transformados em percentuais em relação ao total de estudantes de cada grupo. Agregamos, a esses resultados, a informação qualitativa de quais elementos foram percebidos por cada grupo em cada fase da narrativa. Cruzamos e comparamos os resultados.

Para chegarmos aos resultados da análise do universo de referência, avaliamos se os estudantes compreenderam que o curta-metragem transita entre os mundos real e ficcional, com base na retextualização desta pesquisa, e se, no texto dos estudantes, há pistas desta compreensão. Então, averiguamos quantos estudantes de cada grupo alcançaram esse entendimento e o sinalizaram em seus textos. Transformamos esta quantidade em percentagens, em relação ao grupo, e estabelecemos a comparação entre os grupos, enriquecendo estes dados com exemplos retirados dos textos dos estudantes.

Na análise da unidade temática, examinamos a adequação dos textos dos estudantes ao tema do vídeo, com base na retextualização proposta neste trabalho investigativo. Contabilizamos a quantidade de textos adequados ao tema e traduzimos em percentagens, em relação aos grupos de estudantes. Depois, comparamos os resultados entre os grupos.

Ao analisarmos a progressão textual, observamos como os estudantes construíram a coerência de seus textos e como organizaram as informações textuais, de acordo com a retextualização do curta proposta neste trabalho. Depois, contamos quantos estudantes produziram seus textos com coerência e com incoerências e verificamos o que esta quantidade

significa em termos percentuais, em relação aos grupos e comparamos os resultados. Também verificamos a organização das informações nos textos dos estudantes, com base nestes critérios: mesma organização apresentada no curta e organização diferente da apresentada no curta. Esse último caso incluiu: antecipação de elementos em relação ao curta e uso de elementos do curta em momento posterior ao apresentado no filme. Contamos quantos textos seguiram e não seguiram a organização das informações do vídeo e traduzimos esta quantidade em percentuais e comparamos o resultado dos grupos.

Ao avaliarmos o propósito comunicativo, analisamos se os estudantes compreenderam a história do vídeo e a própria proposta de redação, e como sinalizaram isso nos seus textos. Um dos elementos mais importantes da compreensão do propósito do curta é a compreensão da metáfora da ilha. Para ilustrar, verificamos quantos estudantes de cada grupo compreenderam esta metáfora e traduzimos essa quantidade para percentuais, em relação aos grupos. Também verificamos, desse mesmo modo, o percentual de estudantes que demonstraram ter compreendido o objetivo da proposta de redação, tendo efetivamente recontado a história do curta. Os percentuais de desempenho dos grupos foram comparados e alguns trechos dos textos dos estudantes foram apresentados como complementação dos resultados.

A relevância informativa foi analisada pelo tipo de informações selecionadas do curta e pelo uso delas nos textos dos estudantes. Neste caso, não vimos possibilidade de quantificação. Por isso, usamos exemplos dos textos dos estudantes para demonstrarmos o desempenho dos grupos neste quesito e compará-los.

Por fim, verificamos quantos estudantes perceberam as relações que o curta tem com outros textos e como demonstraram isso em seus textos. Os dados quantitativos foram traduzidos em percentuais, em relação ao grupo de estudantes, e o desempenho entre grupos foi comparado. A esses resultados, agregamos trechos dos textos dos estudantes, para enriquecer a análise deste tópico.

Em caso de reincidência de resultados iguais, em diferentes momentos da análise, sobretudo, quando relacionado a um único informante, checamos quem era o informante, para verificarmos se estava havendo algum tipo de enviesamento dos resultados por parte de um informante específico.

No capítulo 5 deste texto, primeiramente, apresentamos o que aqui denominamos etapa 1, que consiste na construção de uma base para avaliação dos textos produzidos pelos estudantes:

- análise da proposta de produção de texto recebida pelos estudantes (QUADRO 3),
- ficha técnica do curta-metragem *A ilha* (QUADRO 9),
- retextualização para o curta-metragem (QUADRO 10).

Na sequência do referido capítulo, temos o que chamamos de etapa 3, que traz os resultados das análises dos textos por grupo e a comparação de desempenho entre os grupos, no âmbito destes aspectos:

- Estrutura narrativa dos textos do grupo,
- Percepção dos elementos presentes no filme,
- Universo de referência,
- Unidade temática,
- Progressão do tema,
- Propósito comunicativo,
- Relevância informativa,
- Relações com outros textos.

As análises individuais dos textos dos estudantes do grupo GET e GCA, resultantes da etapa 2, encontram-se no APÊNDICE B e APÊNDICE I. Entendemos que, desta forma, a leitura do trabalho se tornará mais fluida.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS TEXTOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa, que compõem o grupo GET, experimental, e o grupo GCA, controle. Para esta apresentação, dividimos este capítulo em duas seções (5.1. e 5.2). Na primeira, apresentamos e comentamos a proposta de produção de texto que foi entregue aos estudantes como forma de orientá-los no momento da produção textual; sintetizamos as informações técnicas do curta-metragem *A ilha*, que foi retextualizado pelos alunos; propomos uma retextualização desse curta-metragem e analisamos os aspectos a que nos propusemos investigar, com a finalidade de se ter uma base para a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, cujas análises individuais encontram-se nos APÊNDICES B e I, desta pesquisa. Na segunda seção, retomamos o perfil dos participantes, apresentamos e discutimos os resultados das análises dos textos do grupo GET e do grupo GCA, a partir do que é explicitado na seção 5.1.3, seguindo a mesma organização da referida seção, e comparamos os resultados apurados, que são relacionados ao desempenho dos estudantes na construção de alguns aspectos inerentes à dimensão global do texto.

As análises dos textos, que deram origem aos resultados que são apresentados neste capítulo, fundamentaram-se basicamente em Antunes (2010) e Bronckart (1999), com algumas contribuições de Labov e Waletzky (1968), Labov (1972), no que se refere à composição da estrutura narrativa dos textos.

5.1. Análise dos textos que deram origem ao *corpus*

Esta seção é subdividida em três outras seções. Nelas, analisamos os textos que serviram de *input* para as produções textuais dos estudantes que participaram desta pesquisa, construindo, assim, uma base para análise dos textos deles.

5.1.1. Proposta de produção textual

Os estudantes receberam a proposta de produção de texto impressa, elaborada à semelhança de uma atividade corriqueira de sala de aula, a qual apresentamos no capítulo de

metodologia, no QUADRO 3. Utilizamos o mesmo padrão de formulário e orientações a que os alunos estão habituados na escola de origem, buscando minimizar possíveis incompreensões e/ou dificuldades com o instrumento de coleta de dados. A proposta impressa foi lida para os estudantes e cada tópico foi explicado a eles pela própria pesquisadora.

Como informado na proposta, os discentes assistiram ao curta-metragem *A ilha* uma única vez, cuja apresentação tinha a devida qualidade audiovisual. O curta-metragem é um filme, portanto, um texto multimodal e multissemiótico. Na sequência, os alunos tiveram como atividade a retextualização da história retratada no vídeo, produzindo um texto narrativo na modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Tratou-se, portanto, de uma atividade que requeria habilidades de leitura de textos multimodais e de produção de textos narrativos escritos, pretensamente já consolidadas no trabalho com a língua portuguesa ao final no 3º ciclo escolar do ensino fundamental.

Todavia, sabemos das dificuldades e das limitações das propostas de produção de texto, na escola. Ao refletirmos sobre a proposta de produção de texto desta pesquisa, observamos nela fatores que podem causar dificuldades e limitações, tais como: o significado de uma atividade de produção de texto para o estudante, diante de suas experiências escolares com a prática da escrita; o estabelecimento do professor como único interlocutor; a predefinição do tema e do tipo de texto; a impossibilidade de pesquisa sobre o tema; a falta de criatividade e de tempo para desenvolver a narrativa; o acesso limitado à narrativa do vídeo, que foi exibido uma única vez. Além desses aspectos relacionados à situação de produção, há outros ligados à condição psicológica dos alunos, como medos e frustrações, limitações e lacunas de aprendizagem, que também podem contribuir negativamente para o desempenho na escrita. Essas limitações são inevitáveis, são inerentes a qualquer produção escrita em contexto escolar, e é exatamente o desempenho do aluno, no contexto escolar, que estamos nos propondo a investigar.

Neste trabalho, analisamos os textos individualmente, enquanto unidade global de sentido. Todavia, buscamos construir um olhar sobre os grupos de informantes em cada aspecto investigado nesta pesquisa, a fim de estabelecermos comparações entre os grupos de estudantes / nível de atenção e encontrarmos evidências que possam explicar possíveis diferenças de desempenho entre os grupos.

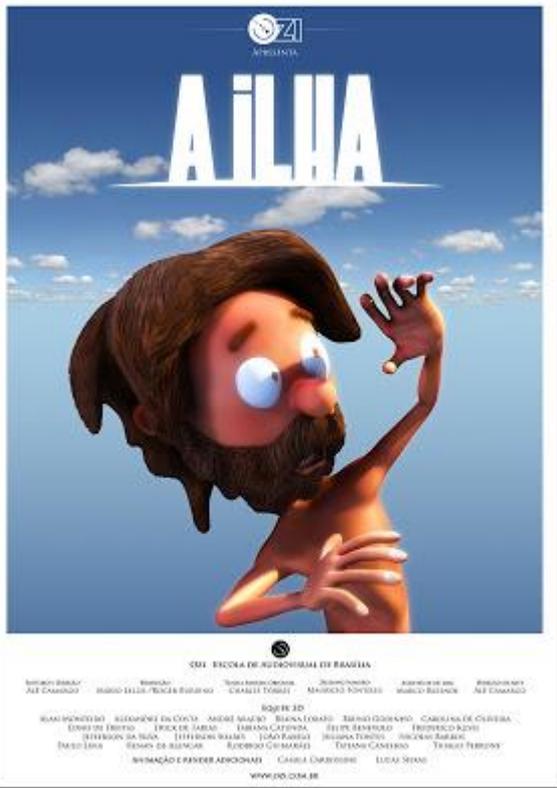
5.1.2. Informações técnicas sobre o curta-metragem *A ilha*

O curta-metragem *A Ilha*, de Alê Camargo, é o ponto de partida para a produção de texto dos estudantes, que tiveram como tarefa a retextualização da história. O filme é um primor de produção, na forma e no conteúdo: desenho em movimento, enquadramento de luz e cor, de grande sensibilidade aos estímulos da trilha sonora. Nesta perspectiva, assistir ao filme com atenção e fazer uma leitura desse filme é de extrema relevância para esta atividade de produção textual. Todavia, não se trata de uma leitura ingênua, mas que considere as várias camadas de construção do curta, que é um texto multimodal e multissemiótico.

Na esfera cinematográfica, o curta-metragem apresenta estas características:

QUADRO 9 – Ficha técnica do curta-metragem

<i>A ilha</i>	
Roteiro e direção:	Alê Camargo.
Alunos / Equipe 3d:	Alan Monteiro, Alexandre da Costa, Bruna Lobato, Erick de Farias, Fabiana Catunda, Felipe Benévolo, Jefferson Soares, João Rabelo, Juliana Fontes, Paulo Lima, Thiago Perrone, André Araújo, Bruno Godinho, Carolina de Oliveira, Edno de Freitas, Frederico Kusel, Jefferson da Silva, Nicolas Barros, Renan de Alencar, Rodrigo Guimarães, Tatiana Canelhas.
Direção de arte:	Alê Camargo.
Desenho sonoro:	Maurício Fonteles.
Assistente de som:	Marco Rezende.
Trilha sonora original:	Charles Tôrres.
Animação e Render adicionais:	Camila Carrossine e Lucas Seixas.
Gênero:	Comédia.
Duração:	9 minutos.
Linguagem:	Não verbal.
Imagem:	Colorida.
Estrutura:	Em capítulos.
Produção:	Ozi - Escola de Audiovisual de Brasília.
Local:	Brasília.
Ano:	2008.
Disponível:	https://goo.gl/3N8Goq , 28/05/18.

<p>Cartaz de lançamento do curta-metragem:</p>	 <p>http://ailhaofilme.blogspot.com, acesso em 28/05/18.</p>
<p>Sinopse:</p>	<p>“Um rapaz preso numa ilha. Ação, mistério e muito tchá-tchá-tchá”, conforme site do diretor do curta-metragem (https://www.alecamargo.com, acessado em 28/05/18).</p>
<p>Prêmios recebidos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Grande Prêmio Festival do Júri Popular no Festival do Juri Popular em 2010; . Melhor Animação em Vídeo no FAM - Florianópolis em 2009; . Melhor Curta no Brazilian Film Festival of Vancouver em 2009; . Melhor Curta Digital no Cine PE em 2009; . Melhor Filme no Festival do Juri Popular em 2010; . Prêmio Aquisição Porta Curtas no Festival do Juri Popular em 2010; . Prêmio Especial da Crítica no Cine PE em 2009.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nas informações dos sítios: <https://www.alecamargo.com>, acesso em 28/05/18, e <http://ailhaofilme.blogspot.com>, acesso em 28/05/18.

5.1.3. Análise do curta-metragem *A ilha*

Na nossa retextualização do curta-metragem *A ilha*, buscamos apreender seus aspectos globais, ou seja, “*o entendimento do texto como um todo*” (ANTUNES, 2010, p. 65), o que se constitui como um parâmetro de avaliação e análise dos textos do *corpus* desta pesquisa. Entretanto, não se trata de uma forma, na qual os textos dos estudantes terão que se encaixar.

Por meio desta retextualização, como citado no início deste capítulo, vamos analisar 8 (oito) aspectos relacionados à dimensão global do texto, com base em Labov e Waletzky (1968), Labov (1972), Bronckart (1999) e Antunes (2010). São eles: 1. Esquema de

composição do texto, 2. Percepção dos elementos presentes no filme, 3. Universo de referência, 4. Unidade temática, 5. Progressão do tema, 6. Propósito comunicativo, 7. Relevância informativa e 8. Relações com outros textos. Por isso, esta seção será subdividida em oito novas seções. Em cada uma, analisamos um dos oito aspectos citados.

QUADRO 10 – Retextualização proposta na pesquisa

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Nossa retextualização
Estrutura da narrativa	Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais	Narrativa do filme <i>A ilha</i>
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”. José Saramago.
	2. Vento, mar.	Havia um som de vento e mar.
	3. Presença de título.	Em seguida, aparecia, em letras grandes, a expressão: A ilha.
	4. Início da manhã.	Era o início de uma manhã de sol
	5. Ilha, céu e mar azul.	em uma bela ilha com coqueiros, areia clara, céu e mar azul.
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.	De repente, o foco da câmera se deslocava e, num <i>zoom out</i> , revelava que a ilha era uma grande placa de propaganda da Ozitour
	7. Prédios, cidade.	afixada na lateral de um alto prédio, no centro de uma grande cidade.
	8. Avenida movimentada, duas pistas.	Da placa, o foco ia para uma movimentada avenida de duas pistas,
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.	com um tráfego intenso de carros em alta velocidade e
	10. Barulho de muitos carros.	que provocavam um barulho ensurdecedor por causa da aceleração e do ronco de seus motores.
	11. Carros azuis.	Os carros eram, em sua maioria, azuis.
	12. Semáforo. Vermelho para verde.	Em seguida, a câmera focalizava um sinal de trânsito, que mudava do vermelho para o verde,
	13. Pessoas, pressa, travessia.	dando passagem para muitos pedestres que atravessavam apressados,
	14. Faixa de pedestres, avenida.	na faixa de pedestres da avenida.
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.	Ao fundo, havia um outro sinal sonoro, que sugeria o pouco tempo para os pedestres atravessarem a avenida.
	16. Sinal verde para os carros.	Rapidamente, o sinal voltava a dar passagem para os carros.
	17. Muitos carros, avenida.	Um enorme fluxo de carros circulava nas pistas da avenida.
	18. Edu na calçada.	O personagem principal, Edu, andava pela calçada em meio a outros pedestres.
	19. Mochila.	Ele estava com uma mochila nas costas.
	20. Edu olha o celular.	Olhava o celular,
	21. Edu olha para o alto.	olhava para o alto,
	22. Muitos edifícios.	Neste momento, tinha uma visão dos edifícios,
	23. Céu.	via o céu,
	24. Pássaros.	via pássaros
	25. Agouro, má sorte.	e um efeito sonoro dava uma sensação de agouro.
	26. Edu olha o celular novamente.	Edu olhava de novo para o celular.
	27. Muitos carros, buzina.	O trânsito estava intenso. Carros buzonavam.
	28. Edu, celular sem bateria.	No painel do celular, Edu via que a bateria estava descarregada.

	29. Edu vê algo estranho, espanto.	Ao longe, Edu via algo estranho e se espantava.
	30. Homem, mendigo.	Era um homem com aparência de mendigo,
	31. Dançando, música, alegre.	que dançava ao ritmo de uma música alegremente,
	32. Calçada.	na calçada,
	33. Trânsito intenso e barulhento.	mas, ao fundo, o barulho do trânsito frenético era perceptível.
	34. Homem se aproxima de Edu.	Esse homem vinha dançando em direção a Edu,
	35. Edu assustado com o homem.	que se assustava
	36. Edu se afasta do homem.	e se esquivava do homem.
	37. Trânsito intenso. Buzinas.	O tráfego de carros continuava intenso. Muitos, buzonavam.
2. Complicação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	Capítulo 1: “Naufrágio”
	39. Tranquilidade.	Em clima de tranquilidade, ao som de vento e mar,
	40. Ainda na parte da manhã.	ainda era o início da mesma manhã,
	41. Edu, calçada.	Edu continuava caminhando pela calçada.
	42. Avenida calma.	Naquela avenida tudo estava aparentemente calmo.
	43. Avenida, Edu, orelhão.	Do outro lado da avenida, o menino avistou um orelhão.
	44. Muro pichado.	Parecia observar, também, o muro completamente pichado, ao fundo do telefone público.
	45. Edu, dois lados da avenida.	Edu olhou para os dois lados da avenida
	46. Avenida calma.	que, aparentemente, estava sem trânsito de carros
	47. Início da travessia.	e começou a atravessá-la.
	48. Motivação, orelhão, telefone público.	Possivelmente, o orelhão era a motivação do personagem para atravessar a avenida.
	49. Cidade depredada.	Neste momento, era possível ver a cidade muito mal cuidada, com imóveis depredados.
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.	Quando estava chegando na metade da avenida, surgiu um carro veloz e, na sequência, inúmeros outros também em alta velocidade.
	51. Edu, susto.	Edu ficou muito assustado
	52. Edu dribla os carros.	e começou a driblar os carros. Rodopiou, pulou e correu entre os veículos,
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.	ao som frenético dos motores dos automóveis e de um instrumental que lembrava um ‘jogo de ação’.
	54. Edu, desespero, salto.	Desesperado, Edu deu um grande salto
	55. Edu se agarra à árvore.	e se agarrou a uma árvore,
	56. Canteiro, pistas, avenida.	no canteiro central, que separava as pistas da avenida.
	57. Árvore, canteiro estreito.	Era a única árvore deste estreito canteiro.
	58. Tensão.	Era um momento de grande tensão.
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	Edu permaneceu agarrado à árvore, com feição de espanto e medo,
	60. Carros velozes, barulhos.	observando o trânsito veloz e o excesso de carros muito barulhentos.
	61. Avenida imensa.	Neste momento, era possível ter uma visão panorâmica da avenida.
	62. Avenida, carros azuis, mar.	Com essa visão, poderia ser percebido como a avenida, com inúmeros carros azuis, se assemelhava a um mar de carros.
	63. Canteiro, ilha.	Também era notável como o canteiro se parecia com uma ilha no meio do mar de carros.
	64. Ilha, canteiro, árvore.	A ilha era o canteiro estreito com uma única árvore.
	65. Algumas horas se passou.	Depois dessa visão panorâmica da avenida, a tela ficou toda escura, indicando uma passagem de tempo.
	66. Edu calmo.	Edu, agora, já estava calmo,
	67. Edu em pé no canteiro.	em pé, no canteiro central da avenida.

	68. Edu preso na ilha.	Ele estava preso na ilha que separava uma pista da outra, embora ainda não tivesse noção do seu problema.
	69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	Edu estava há horas, no canteiro, esperando para atravessar.
	70. Horas de espera. Edu se mexe.	Enquanto isso, Edu balançou o corpo, coçou a cabeça;
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	bateu a ponta do pé no chão e olhou o trânsito.
	72. Horas de espera. Edu tem sono.	Sentiu sono e bocejou.
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.	Edu se escorou no tronco da árvore e coçou a cabeça, olhando o trânsito de um lado e de outro, mais uma vez.
	74. Edu se senta, abaixa.	Ele resolveu se sentar e abaixou o tronco sobre as pernas;
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.	depois, levantou o rosto, olhou as horas no seu relógio de pulso,
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.	olhou para um lado da avenida. Novamente, abaixou o peito sobre as pernas.
	77. Edu se deita no chão.	Cansado de esperar por horas, Edu se deitou no chão, fazendo sua mochila de travesseiro.
	78. Edu cochila.	Cochilou deitado; cochilou encostado na árvore.
	79. Passagem de tempo.	Um tempo depois,
	80. Edu acorda assustado.	Edu acordou assustado.
	81. Edu olha a avenida.	Olhou a avenida,
	82. Avenida calma.	que parecia calma.
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.	Então, ele se levantou e caminhou para atravessar a avenida.
	84. Pé na avenida, muitos carros.	Quando colocou o pé na pista, passaram muitos carros.
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.	Edu tentou quatro vezes, sem sucesso.
	86. Edu não entende o que está acontecendo.	Ele ficou sem compreender por que sempre que colocava o pé na avenida, passavam muitos carros.
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.	Na sua última tentativa, um carrinho de kart, parecido com um carro de fórmula 1, passou veloz na avenida.
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.	Edu percebeu que sua situação era grave e fez uma expressão de grande desespero.
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.	Edu havia naufragado na cidade.
	90. O dia chega ao fim.	Já estava no final do dia.
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”
	92. Noite.	A noite chegava.
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	O trânsito continuava intenso nas duas pistas da avenida. Carros acelerados passavam para lá e para cá.
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	Edu estava sentado ao pé da árvore, cabisbaixo, com aparência de cansado e com frio.
	95. Edu, indiferença, ajuda.	Edu parecia invisível naquele local, pois ninguém se dispunha a ajudá-lo.
	96. Edu, fazer fogo.	Neste momento, Edu teve uma ideia: fazer fogo. Ele pegou um graveto que estava no chão e começou a tentar.
	97. Longa passagem de tempo.	Houve uma longa passagem de tempo.
	98. Dia.	Era dia.
	99. Edu de barba e cabelo grandes.	Edu apareceu de barba e cabelos grandes,
	100. Sem camisa, calça rasgada.	sem camisa e com a calça surrada,

101. Ainda tentando fazer fogo.	ainda tentando fazer fogo.
102.Edu desanimado.	Edu parecia muito desanimado.
103.Edu conseguiu fazer fogo.	De repente, Edu percebeu que tinha conseguido fazer fogo.
104.Fumaça.	Uma fumacinha surgiu...
105.Edu alegre.	Edu se alegrou.
106.Edu, outra ideia.	Edu teve uma outra ideia:
107.Assopra a brasa.	assoprou a brasa,
108.Explosão.	mas acabou causando uma explosão.
109.Queima Edu e o canteiro.	O fogo queimou Edu e a vegetação do canteiro.
110.Ainda dia.	Ainda era dia.
111.Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”
112.Tranquilidade aparente.	Havia um som de vento e mar, criando uma aparente sensação de tranquilidade.
113.Passagem de tempo.	Tempos depois,
114.Ainda preso na ilha.	ainda preso na ilha,
115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.	Edu apareceu recuperado da explosão e o canteiro estava com vegetação verdinha, mato crescido e uma flor.
116.Dia, céu azul.	Era dia. O céu estava bem azul.
117.Edu vê uma flor.	Edu viu uma flor. Olhou fixamente para ela.
118.Edu arranca a flor.	Arrancou a flor do chão.
119.Edu sente o cheiro da flor.	Com bastante força, aspirou o seu perfume,
120.Edu devora a flor.	e num ato abrupto, devorou a flor.
121.Edu morde o tronco da árvore e come.	Depois, ele mordeu a casca do tronco da árvore e tirou um pedaço dela e comeu.
122.Edu com fome.	No entanto, Edu não ficou satisfeito, passou a mão na barriga, indicando que ainda tinha fome.
123.Trânsito intenso.	O trânsito continuava muito intenso.
124. Edu sozinho.	Edu estava só, nem era percebido ali.
125. Edu, pássaro.	Neste instante, Edu ouviu o barulho de um pássaro, que circulava em volta de seus pés.
126.Edu, pássaro, calçado furado.	Edu olhou para baixo, viu o pássaro e seu calçado furado.
127.Pássaro amigo.	O pássaro fez uma feição de amizade, em uma cena muito sensível.
128.Suspense.	No entanto, era uma situação de suspense, com uma música instrumental, um fundo de fogo e uma expressão facial malvada de Edu.
129.Edu sensível.	Ao contrário do que se esperava, Edu mostrou-se muito sensível.
130.Edu assa o sapato, fogueira.	Assou, na fogueira, seu sapato, provavelmente para não assar o pássaro, o qual foi espantado por Edu.
131.Fim de tarde.	Era o entardecer. O sol estava se pondo.
132.Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”	Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”
133.Situação de delírio.	Havia um fundo musical indicando situação hilariante, de delírio, imaginária.
134.Início de um novo dia. Céu azul.	Era o início de um novo dia. O céu estava bem azul.
135.Trânsito intenso.	O trânsito continuava frenético.
136.Edu ilhado.	Edu continuava ilhado.
137.Edu joga damas sozinho.	Assentado ao pé da árvore, Edu estava jogando damas sozinho.
138.Edu tem alucinações.	De repente, o menino começou a ter alucinações.

	139.Edu, jogo, damas, monstro.	Ele se imaginou jogando damas com um animal muito estranho, um monstro
	140.Características do monstro.	grande, laranjado, pintado de roxo, de seis olhos, nariz azul e orelhas verdes.
	141.Edu, monstro, diálogo.	Edu conversou com ele, imaginariamente.
	142.Monstro come o jogo.	De repente, o animal comeu o tabuleiro,
	143.Monstro arrotta.	depois deu um arrotto.
	144.Edu desentendido.	Edu fez uma cara de desentendido.
	145.Excesso de carros, sem parar.	Os carros continuavam passando freneticamente.
4. Clímax	146.Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Capítulo 11: “Um pedido de socorro”
	147.Longa passagem de tempo.	Houve outra grande passagem de tempo, marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 4, a história passou para o capítulo 11.
	148.Tranquilidade.	O som de vento e mar era sempre ouvido, aludindo a uma tranquilidade da ilha, aparente na cidade, talvez.
	149.Edu ainda preso.	Edu ainda estava preso no canteiro/ilha.
	150.Dia. Céu azul.	Era dia. Céu azul.
	151.Edu com aparência de mendigo.	Edu continuava sem camisa e com a calça rasgada. Cabelos e barba grandes, com aparência de mendigo.
	152.Passagem de tempo.	Muito tempo havia se passado,
	153.Edu, caixa de papelão.	assentado na ilha, próximo a uma caixa de papelão,
	154.Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.	Edu estava com lápis e papel e escreveu uma mensagem de socorro.
	155.“Socorro! Ass: Edu”.	A mensagem era: “SOCORRO! ASS: EDU”.
	156.Edu, garrafa, mensagem.	O menino colocou o papel dentro de uma garrafa e a tampou.
	157.Edu se levanta.	Depois, se levantou,
	158.Edu caminha.	caminhou até mais próximo do final do canteiro,
	159.Edu, beijo, garrafa, esperança.	deu um beijo na garrafa, demonstrando esperança,
	160.Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.	e arremessou a garrafa com a mensagem de socorro para além dos carros.
	161.Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”	Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”
	162.Passagem de tempo.	Houve mais uma grande passagem de tempo, também, marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 11, passou para o capítulo 56, dando mais ênfase ao longo tempo entre uma sequência e outra.
	163.Noite.	Era noite.
	164.Edu preso.	Edu seguia preso no canteiro.
	165.Tempestade.	Caia uma forte tempestade, com raios e uma ventania,
166.Ilha alagada.	e a ilha estava alagada.	
167.Edu, árvore, sobrevivência.	Edu se agarrou a uma árvore para poder sobreviver à tempestade.	
168.Bola na água da enchente.	Uma bola passou perto da árvore, boiando na água da enchente que tinha alagado a ilha.	
169.Edu, grito forte de socorro.	Agarrado à árvore, debaixo da forte tempestade, Edu deu um forte grito de socorro.	
5. Desfecho	170.Epílogo: “Deus ex machina”	Epílogo: “Deus ex machina”
	171.Passagem de tempo.	Tempos passavam.
	172.Edu preso na ilha.	Edu ainda não tinha conseguido sair da ilha.
	173.Dia. Céu nublado.	Era dia. Céu nublado.
	174.Trânsito intenso.	O trânsito continuava intenso.

175.Edu, triste, come tênis.	Edu, ao lado da árvore, comia um pé de seu tênis, com ar desolado.
176.Luz no céu.	De repente, uma luz apareceu no céu e ofuscou a visão de Edu.
177.Deus desce do céu.	O deus ex machina desceu do céu,
178. Deus, gangorra.	sentado numa gangorra.
179. Céu claro.	O céu clareou, ficou azul!
180.Deus, vestido vermelho, máscara de sol.	Vestido de vermelho e com uma máscara de sol,
181.Deus no canteiro.	o deus parou no canteiro/ilha.
182.Trânsito intenso.	O trânsito continuava intenso e muito barulhento.
183.Deus observa o trânsito.	O deus observou o trânsito
184.Prancheta.	e pegou uma prancheta.
185.Deus caminha pelo canteiro.	Caminhou pelo canteiro.
186.Edu surpreso.	Edu olhava tudo aquilo com ar de surpresa.
187.Deus analisa o local.	O deus parecia analisar o local.
188.Deus, movimento com as mãos.	Em seguida, com um movimento com as mãos,
189.Deus cria semáforo do canteiro.	o deus fez surgir do gramado do canteiro um semáforo.
190.Tudo se estremece.	Tudo se estremeceu, enquanto o semáforo se erguia.
191.Som de glória, semáforo erguido.	A um som glorioso, o semáforo se ergueu
192.Luz vermelha acesa.	e sua luz vermelha se acendeu.
193.Carros parados.	Todos os carros pararam.
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	Num outro movimento, agora, com uma única mão,
195.Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	o deus criou a faixa de pedestre, no asfalto.
196.Deus faz sinal para Edu atravessar.	Ao terminar, o deus fez sinal de passagem para Edu.
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	Era possível ouvir um sinal sonoro indicando o (pouco) tempo para o pedestre atravessar a avenida.
198.Edu, travessia lenta.	Edu atravessou lentamente a pista da avenida,
199.Edu assustado.	com olhar assustado,
200.Edu observa os carros.	observando os carros.
201.Carros parados, roncam seus motores.	Os carros roncavam alto seus motores, mesmo parados.
202.Edu quase não consegue atravessar.	Quando estava quase no final da travessia, o sinal mudou, dando passagem para os carros,
203.Edu consegue atravessar, pequeno pulo.	mas Edu conseguiu atravessar, dando um pequeno pulo.
204.Edu chega na calçada.	Ao chegar à calçada,
205.Edu olha a avenida.	Edu olhou a avenida,
206.Edu joga calçado para trás.	olhou o calçado furado que segurava e o jogou para trás.
207.Edu, alívio.	Edu fez uma expressão de alívio
208.Edu dançando, alegre.	e começou a dançar ao som de uma música alegremente.
209.O homem se assusta com Edu.	Um outro homem que ia passando pela calçada se assustou com Edu.
210.Dançando, Edu se aproxima do homem.	Dançando, Edu se aproximou desse homem,
211.O homem sai correndo.	que saiu correndo.
212.Edu segue dançando.	Edu seguiu dançando no ritmo da música.

6. Coda	213.Edu semelhante ao homem do início da história.	Edu estava parecido com o homem que tinha encontrado no início da história.
	214.Mesma música da cena inicial.	Edu dançava a mesma música que o homem encontrado por ele dançava, no início do filme.
	215.Hostilidade no encontro do homem com Edu.	O encontro hostil entre dois homens acontecia novamente, na calçada, com as mesmas ações.
	216.Indicação de recomeço da história.	O desfecho retomava a situação inicial vivenciada por Edu, no início da narrativa, possibilitando a interpretação de que a história é cíclica, de que o problema vivenciado por Edu é um problema vivido por todas as pessoas, nas grandes cidades.
	217.Compreensão da metáfora da ilha.	O ser humano é uma ilha vivendo em uma ilha.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

5.1.3.1. O esquema de composição do texto: estrutura narrativa

Na nossa leitura do curta-metragem *A ilha* e na nossa retextualização desse filme, dividimos a estrutura formal da narrativa em seis fases principais, conforme usado a partir de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) e discutido por Bronckart (1999). Com base nesse protótipo, a ordem de sucessão das fases é obrigatória. Todavia, desconsideramos esta obrigatoriedade para produção e avaliação do texto do estudante, pois entendemos que o texto está ancorado em práticas de linguagem sociohistoricamente construídas, ou seja, em situações de interação social em que as pessoas fazem um determinado uso da língua para alcançar seus objetivos comunicativos. Logo, não se trata de seguir um modelo de uso pré-determinado.

No filme *A ilha*, há um esquema de desenvolvimento bem claro da tipologia textual narrativa. Os capítulos podem ser vistos como sinalizações de núcleos maiores em que o texto se organiza. Desta forma, a situação inicial da narrativa é marcada pela citação explícita, pelo título e demais cenas até o naufrágio; a mudança que gera o conflito é relatada no capítulo 1, com Edu atravessando a avenida e ficando preso no canteiro; o desenvolvimento das ações e reações desencadeadas pelo conflito ocorre nos capítulos 2, 3 e 4, pois há a articulação de subtemas ao tema central: a luta pela sobrevivência, a tentativa de fazer fogo, a fome, as alucinações. Uma tentativa enfática de resolver o problema e um acontecimento dramático são relatados nos capítulos 11 e 56, nos quais Edu resolve enviar uma mensagem de socorro escrita para alguém e sofre para sobreviver a uma forte tempestade, marcando o clímax da história. O desenlace final ocorre no capítulo denominado “*Epílogo: Deus ex machina*”, em que a própria palavra *epílogo* indica desfecho, fim. Nele, *deus ex machina* vem à Terra salvar Edu e cria o semáforo e a faixa de pedestres para que Edu pudesse atravessar a avenida, com

segurança. Por fim, temos a coda, uma síntese que avalia os efeitos da história, que, no caso do curta-metragem, pode ser desencadeada pela percepção de que a cena final possui elementos semelhantes aos da cena inicial do curta-metragem (a música, a feição de mendigo de Edu, o encontro de um outro homem com Edu, que se assusta e se afasta). Essa cena final leva à compreensão de que a história pode ser circular, que se trata de um problema vivenciado por todas as pessoas, vindo à tona a metáfora da ilha e a crítica implementada por esta metáfora.

5.1.3.1.1. Tempos da narrativa

As marcas temporais são essenciais para a construção do texto narrativo. No curta-metragem *A ilha*, a temporalidade é indicada de quatro maneiras.

i. Pela cor do céu. Céu azul claro e sol, indicando o início da manhã; pôr-do-sol, marcando o entardecer, meio do dia; céu escuro, noite, final do dia. Ao retextualizarmos o curta-metragem, marcamos linguisticamente estas passagens de tempo com orações e/ou expressões adverbiais, advérbios e/ou adjuntos indicadores de tempo, como nestes trechos: “*Era o início de uma manhã de sol*”; “*Já estava no final do dia*”; “*A noite chegava*”; “*Era dia. O céu estava bem azul*”, entre outras.

ii. Pela aparência do personagem principal. Edu de cabelo curto e sem barba; Edu de cabelo e barba grandes; Edu de roupas novas; Edu de roupas velhas; Edu limpo; Edu sujo. As mudanças de Edu ocorrem vinculadas a passagens de tempo na narrativa do curta-metragem. Na nossa retextualização, descrevemos as mudanças de Edu (em negrito, neste trecho) e sinalizamos linguisticamente a passagem de tempo (tarjados de cinza), como neste exemplo:

A noite chegava. O trânsito continuava intenso nas duas pistas da avenida. Carros acelerados passavam para lá e para cá. **Edu estava sentado ao pé da árvore, cabisbaixo, com aparência de cansado e com frio.**

Neste momento, Edu teve uma ideia: fazer fogo. Ele pegou um graveto que estava no chão e começou a tentar. Houve uma longa passagem de tempo. Era dia. **Edu apareceu de barba e cabelos grandes, sem camisa e com a calça surrada, ainda tentando fazer fogo.**

iii. Pela numeração dos capítulos. No capítulo 1 do filme, o céu está claro, indicando dia, e pelo contexto, é manhã. Na retextualização que propusemos, indicamos o tempo da cena com a oração “*ainda era o início da mesma manhã*”; no capítulo 2, para a imagem do céu escuro,

usamos a expressão “*A noite chegava*”; na passagem para o capítulo 3, usamos a expressão “*Tempos depois*”; no 4, “*Era o início de um novo dia*”. No capítulo 11, indicamos uma longa passagem de tempo, mas fizemos uma explicação mais detalhada: “*Houve outra grande passagem de tempo, marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 4, a história passa para o capítulo 11*”. O mesmo acontece no capítulo 56, como apresentado neste trecho: “*Houve mais uma grande passagem de tempo, também, marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 11, passou para o capítulo 56, dando mais ênfase ao longo tempo entre uma sequência e outra*”. No epílogo, capítulo final, usamos a expressão “*Tempos passavam*”.

iv. Pelas ações desenvolvidas no enredo, as quais marcamos na retextualização com a alternância de uso de verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito (tarjados de cinza). Estas marcas deixam evidente o desenrolar das ações no tempo, como nesta passagem:

“O personagem principal, Edu, andava pela calçada em meio a outros pedestres”.
“Ele estava com uma mochila nas costas. Olhava o celular, olhava para o alto...”
“Do outro lado da avenida, o menino avistou um orelhão. Edu olhou para os dois lados da avenida que, aparentemente, estava sem trânsito de carros e começou a atravessá-la”.

5.1.3.1.2. Espaços da narrativa

O espaço na narrativa é o lugar físico onde os personagens circulam, onde as ações se realizam. No curta-metragem *A ilha*, podemos identificar, de modo amplo, que o centro de uma cidade grande é o espaço físico em que as ações se desenrolam. No âmbito da cidade, as ações se passam na avenida, na faixa de pedestre, na calçada, no canteiro central, no céu.

No entanto, ao analisarmos o curta-metragem, julgamos importante considerar o ambiente social pelo qual circulam os personagens, caracterizado, no filme, pela indiferença com o outro, pela pressa, pela falta de diálogo, pelo individualismo vivenciado nas grandes cidades, na maioria das vezes, mas, também, pela possibilidade de se ser sensível, como na cena de Edu com o pássaro. Ainda pensamos ser relevante destacar o espaço psicológico, o delírio, as alucinações, a solidão, a esperança e a luta pela sobrevivência do personagem Edu.

Entre os espaços físicos, sociais e psicológicos são estabelecidas relações no nível do discurso narrativo. No caso da narrativa *A ilha*, isso fica mais evidente, porque, na nossa interpretação, os elementos ficcionais são usados como estratégias para se construir uma

metáfora do ser humano, que está se tornando uma ilha, que vive dentro de uma ilha, e que precisa lutar para sair dessa situação. Do contrário, pode não sobreviver.

5.1.3.1.3. Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto (cf. BRONCKART, 1999, p. 130), elucidando posicionamentos enunciativos e explicitando avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Na retextualização do curta-metragem *A ilha*, estes mecanismos podem denotar a compreensão do caráter metafórico e crítico da história, que transita entre os mundos ficcional e real, o que pode ser evidência de uma boa leitura do filme e de um bom nível de percepção da história, por parte do estudante-autor do texto. Na retextualização que propusemos, temos estes exemplos: “*Edu havia {naufragado na cidade}*”; “*O desfecho retomava a situação inicial vivenciada por Edu, no início da narrativa, {possibilitando a interpretação de que a história é cíclica, de que o problema vivenciado por Edu é um problema vivido por todas as pessoas, nas grandes cidades}*”, entre outros.

5.1.3.2. Percepção dos elementos presentes no filme

A retextualização que apresentamos não é um espelho para os estudantes produzirem seus textos, nem mesmo uma forma na qual buscamos encaixar os textos já produzidos por eles. Trata-se, apenas, de uma base de análise para alinhar e balizar o que pode ser esperado nas produções textuais dos participantes desta pesquisa.

A nossa lista de elementos de percepção presentes no curta é extensa e detalhada, fruto de um trabalho com elevado grau de atenção e dificuldade, possível, apenas, após a visualização e leitura atentas do filme, por diversas vezes, em momentos diferentes. Por isso, não temos a expectativa de que os estudantes tenham o mesmo nível de percepção acima apresentado. Buscamos observar, no quadro dos elementos identificados como presentes no vídeo, quais foram os elementos percebidos pelos estudantes, pois há elementos essenciais para a construção da narrativa, destacados em negrito na nossa retextualização, cuja percepção pelos alunos pode ser considerada evidência de coerência e de coesão na retextualização por eles construída.

5.1.3.3. Universo de referência

5.1.3.3.1. Mundo ficcional e/ou real

O curta-metragem *A ilha*, de Alê Carmargo, inicialmente, parece remeter apenas ao mundo ficcional, apresentando todos os elementos necessários a uma primorosa produção cinematográfica, mas a compreensão global do curta nos leva a perceber que o filme transita entre os mundos ficcional e real e que pode ser compreendido como uma metáfora da atual condição humana de vida.

No plano ficcional, como já relatamos, as cenas narram uma história bem-humorada e divertida, com muitas ações, suspense e mistério. É a história de um menino, Edu, que caminha pela calçada do centro de uma metrópole, com uma mochila nas costas. Ao tentar atravessar uma avenida, fica preso numa ilha, que é o canteiro central que separa as pistas de uma movimentada avenida de uma cidade grande. O menino fica muito tempo preso neste local e sobrevive a todos os percalços. É um personagem sensível, porque, mesmo com fome, não come o pássaro que pousa próximo de seus pés; demonstra ter fé e esperança, pois envia um pedido de socorro em uma garrafa e demonstra acreditar que será socorrido, pois beija a garrafa antes de enviá-la, como um sinal de que tem esperança de ser salvo. Ao final, surge um deus (deus ex machina) que cria um semáforo e uma faixa de pedestre, possibilitando a travessia de Edu.

No entanto, na esfera real, parece que toda história é tecida como estratégia para se construir uma metáfora do ser humano, da nossa sociedade, pelo menos, em dois aspectos: um deles, a dificuldade de se viver nas grandes metrópoles, em função do trânsito, da poluição sonora, da poluição visual, do lixo urbano, das enchentes, da pressa etc, o que é explicitado nas imagens apresentadas no curta; e o outro, a relação entre as pessoas, entre os seres humanos, o individualismo, a solidão em que vivemos; cada um em sua ilha. Este segundo ponto sustenta-se, inclusive, na citação de Saramago, que inicia o curta-metragem: “*É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós*”. Essa metáfora é representada no curso de toda a história.

5.1.3.3.2. Domínio cinematográfico e/ou da literatura

Um curta-metragem é um filme com duração pequena, máximo de trinta minutos. *A ilha* tem nove minutos de duração e pode ser considerado como pertencente ao domínio

cinematográfico. Todavia, *A ilha* também se assemelha a um conto fantástico. Traz uma narrativa concisa, alia o fantástico e o real / a ficção e a realidade, que se fundam nos planos real e irreal. Apresenta alegorias e personagens surreais: o monstro, deus ex machina. Dessa forma, pode pertencer ao domínio da literatura. A nosso ver, o curta-metragem está mesmo entre o domínio cinematográfico e o literário, sobretudo, no ponto central do texto, a dimensão narrativa, como afirma, em sua tese de mestrado, Silva (2008):

No que concerne concretamente à relação entre literatura e cinema, de âmbito naturalmente mais recente, podemos afirmar que, de um modo geral, as aproximações se têm efectivado em torno da dimensão narrativa que ambas as artes têm em comum, caracterizando-se essas aproximações por uma troca mútua de influências (SILVA, 2008, p. 10).

Além de transitar pelos domínios do cinema e da literatura, o curta-metragem *A ilha* também percorre os espaços da educação, didáticos e pedagógicos. Santos (2013), em seu trabalho de mestrado profissional, desenvolve um “Manual de orientações” para se trabalhar “*O filme como recurso didático nas aulas de ecologia*”, no qual *A ilha* é um dos vídeos indicados para o trabalho na escola. Também observamos que há muitas indicações, na internet, de trabalhos com temas diversos, em diferentes áreas do conhecimento, com este filme. Temas como: educação no trânsito; questão ambiental; poluição; impermeabilização do solo; enchentes; lixo urbano; crescimento das cidades; sobrevivência; solidão, individualismo, solidariedade, vida em sociedade são algumas das sugestões de abordagem por meio do curta-metragem²⁹.

5.1.3.3.3. Linguagem

O curta-metragem *A ilha* é um filme de curta duração, uma produção primorosa. É um texto multimodal, multissemiótico, de produção de sentidos multissistêmicos, sensoriais, perceptuais e sinestésicos. A história do curta-metragem é retratada por meio de desenhos/imagens, palavras, sons, cores, luzes, enquadramentos e movimentos, apresentando o cotidiano de um personagem em uma grande metrópole. Há efeitos sonoros de mar, trânsito,

²⁹ Algumas sugestões de trabalho com o curta-metragem *A ilha*, em sala de aula, podem ser encontradas nestes endereços eletrônicos: <http://educa-tube.blogspot.com/2011/09/ilha-animacao-e-reflexao.html>, <http://robertomatos1.wixsite.com/sociologia/single-post/2017/02/23/A-Ilha---Filme-Curta>, <http://www.escolasnarede.seec.rn.gov.br/planos-de-aula/crianca-cidada-gentileza-no-transito-e-fundamental>, <http://aibnews.com.br/noticias/plantao-rio/2015/09/circuito-cine-curta-leva-a-magia-do-cinema-para-as-escolas-publicas-do-rio-de-janeiro.html>, todos acessados em 31/05/18.

buzinas, música instrumental, chuva, vento, pássaro; há efeito sonoro de suspense, delírio, agouro, glória, entre outros, mas não há falas.

A marcação de todos esses efeitos numa retextualização para um texto predominantemente escrito pode ser considerada uma tarefa difícil para os estudantes. Na retextualização que propusemos, optamos por descrever esses efeitos e explicar o seu sentido, em seus contextos de ocorrência.

As cenas mesclam humor (a dança, a alucinação, as tentativas de atravessar a avenida), indiferença (Edu com o homem, o homem com Edu, as pessoas no trânsito, as pessoas na faixa de pedestres), suspense (o salto de Edu para o canteiro, a dúvida de comer ou não o pássaro), sensibilidade (preservação da vida do pássaro), sofrimento (fome, frio, cansaço) e um momento místico (deus, criação, salvação).

A narrativa tem início com uma citação explícita de José Saramago: “*É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós*”, em letras brancas sobre um fundo preto. Em seguida, é apresentado o título, *A ilha*, também, em letras brancas e fundo preto. A sequência das cenas é dividida em capítulos e seus títulos também aparecem escritos em letras brancas, em fundo preto.

5.1.3.3.4. Público-alvo

No blog do curta-metragem (<http://ilhaofilme.blogspot.com>, acesso em 31/05/18) e no site do diretor do curta (<https://www.alecamargo.com>, acesso em 31/05/18) não há indicação de público-alvo, nem recomendação de faixa etária, pois o curta tem um leque de possibilidades de uso, a depender da abordagem.

No entanto, no âmbito do cinema, o curta-metragem está totalmente adequado ao seu contexto de produção e circulação imediato: é um curta-metragem, digital, de animação, tem duração dentro do estipulado para o tipo (até 30’), todos os seus elementos são desenhos animados, é exibido em sessões de curta-metragens abertas ao público e em festivais.

A indicação de faixa etária e ano escolar aparecem nas sugestões de trabalhos didáticos-pedagógicos com o filme, em sala de aula. Essa indicação é feita de acordo com a temática a ser desenvolvida com os estudantes.

Nesta pesquisa, o público do curta-metragem foi composto por estudantes de 7º, 8º e 9º anos escolares do ensino fundamental. Nesse segmento escolar, esperamos que os estudantes já tenham desenvolvido as habilidades relacionadas à leitura de textos não verbais, multimodais e multissemióticos e as habilidades que investigaremos, na produção de texto.

5.1.3.4. Unidade temática

A narrativa do curta-metragem *A ilha* desenvolve-se em uma sequência de fatos, no centro de uma cidade grande, tendo o pedestre e o trânsito como tema. Entretanto, entendemos que esses elementos são estratégias para a construção de uma metáfora. A metáfora da ilha. Essa reflexão é proposta no início do filme, quando esta citação de Saramago é apresentada, já explicitada: “*É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós*”.

No decorrer do filme, essa ideia é reforçada nas cenas, como, por exemplo: no aglomerado das pessoas no centro da cidade, mas que estão, na verdade, sozinhas; no individualismo, no medo de chegar perto do outro, tanto no início quanto no fim da história (Edu e o homem-mendigo e Edu-mendigo e o homem); na caminhada solitária de Edu; no fato de Edu passar tanto tempo no canteiro central da avenida e ninguém o ajudar. Também é possível perceber a construção metafórica do naufrágio que se tornou a vida nas grandes cidades, em função do trânsito, da poluição sonora, da poluição visual, do lixo urbano, das enchentes e, sobretudo, da solidão e do individualismo, explicitados nas imagens apresentadas no curta.

A dificuldade de se viver na cidade grande (atravessar a avenida, chegar a algum local) e de se relacionar com o outro (conversar com as pessoas, ser sensível com o outro), *de sair da ilha*, constituem o fio condutor do texto, do início ao fim, possibilitando, inclusive, a interpretação de que a história é circular e de que, ao final, vai recomeçar, tanto que a cena inicial é muito semelhante à cena final. Na cena inicial, Edu encontra um mendigo que, possivelmente, tinha acabado de sair da “*ilha*”; na cena final, um outro homem encontra Edu-mendigo, que tinha acabado de sair da “*ilha*”. Ambas as cenas têm o mesmo fundo musical, ações e sentidos muito semelhantes, marcando a circularidade da história.

A organização das cenas em capítulos, de modo progressivo, também contribui para a construção da unidade temática do texto e para compreensão dele como um todo significativo: a situação inicial é apresentada, depois há um elemento gerador de um conflito (capítulo 1), que recai sobre o desenvolvimento de várias ações e reações (capítulos 2, 3 e 4), até a realização de uma ação enfática e de uma maior dramatização (capítulos 11 e 56), que desencadeia na resolução do problema, no final da história (desfecho) e numa moral da história (coda).

5.1.3.5. Progressão do tema

A progressão do tema está vinculada à sequência dos fatos. No percurso da história, temos a percepção de que o texto vai progredindo, como consequência das informações das novas cenas.

O curta-metragem em análise é dividido em capítulos, como já dissemos. A numeração dos capítulos é um elemento que contribui, também, para a construção da progressão e da articulação do texto, pois é sequencial: 1, 2, 3, 4, 11, 56 e epílogo. Observamos um salto na sequência dos capítulos: entre o 4 e o 11 e entre o 11 e o 56. Com base na narrativa, isso indica uma longa passagem de tempo, sendo a última bem maior do que a primeira, por causa do maior intervalo entre os capítulos.

Outro elemento que, também, favorece a progressão do texto é o título dado a cada capítulo: “*José Saramago*”; *1. Naufrágio*; *2. A luta pela sobrevivência*; *3. Saco vazio não para em pé*; *4. Privação proteica provoca alucinações*; *11. Um pedido de socorro*; *56. Toda história de naufrágio tem uma tempestade*; *Epílogo: Deus ex machina*”. Os títulos são um resumo de cada capítulo, antecipando a base da informação nova que será acrescentada sobre o tema em curso.

5.1.3.6. Propósito comunicativo

O universo de referência do curta-metragem perpassa o mundo real e o mundo ficcional, como já explicamos. Podemos enquadrar a sua interpretação em cada um destes mundos, bem como no entrelaçar deles.

5.1.3.6.1. No âmbito ficcional

O curta-metragem *A ilha* é um filme de curta duração que traz uma história ficcional, com o propósito comunicativo de entreter as pessoas, haja vista estar no domínio da sétima arte, o cinema. Todavia, o curta parece ter uma finalidade maior, que emerge do entrelaçamento entre dois mundos, focalizando a condição humana de vida.

5.1.3.6.2. Na relação entre ficcional e o real

Mesmo no domínio cinematográfico, focalizando o entretenimento, o filme também pode buscar representar a sociedade, o ser humano, fazer algum tipo de avaliação dos comportamentos das pessoas, de modo direto ou indireto. No curta, entendemos que a ficção é usada como estratégia para a construção de uma metáfora do ser humano, das relações humanas, da nossa sociedade, da vida nas cidades.

No caso em análise, a metáfora, por sua vez, é construída para promover uma reflexão e/ou fazer uma crítica ao homem que está se tornando uma “ilha”, vivendo em uma “ilha”, em um movimento circular, sem fim, em um contexto em que todos estamos “ilhados”. Por isso, *“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”*, José Saramago.

A percepção desse propósito comunicativo pode ser manifestada na retextualização escrita da história por meio de mecanismos enunciativos usados para expressar a voz do autor do texto com manifestações sobre o propósito do curta ou de algumas cenas. Também pode ser manifestada por meio da compreensão do sentido figurado do título do curta, *A ilha*, e do capítulo 1, *“Naufrágio”*, que trata de um *“naufrágio na cidade”*; na relação de comparação *“da avenida, com inúmeros carros azuis, a um mar de carros”* e do *“canteiro central da avenida com uma ilha”*. A sinalização de que a cena inicial e final são semelhantes e que isso tem uma motivação no âmbito da crítica, não sendo mera coincidência, é outro elemento que pode ser entendido como percepção do propósito comunicativo do filme, entre outros possíveis.

5.1.3.7. Relevância informativa

O curta-metragem chama a atenção por estar ligado à esfera do entretenimento, por apresentar uma história divertida, com ações envolventes e de suspense. Entretanto, sua relevância informativa remete, especialmente, ao modo como os elementos da narrativa são articulados e ao modo como ela é construída, criando, a partir da ficção, uma interessante metáfora sobre o ser humano e a vida em sociedade, nas grandes cidades. A partir desta metáfora, é possível perceber uma crítica ao ser humano, ao seu modo de vida e ao lugar onde vive. E, deste contexto, pode emergir diversas reflexões.

5.1.3.8. Relações com outros textos

Teceremos considerações sobre algumas possibilidades de diálogos entre o curta e outros textos e domínios discursivos, embora, nos textos dos estudantes, analisaremos apenas a intertextualidade explícita, por estar mais adequada às habilidades consolidadas neste segmento escolar.

5.1.3.8.1. Noção ampla de intertextualidade

A noção básica de intertextualidade é aquela que é comum a todos os textos, ou seja, cada texto está em relação intertextual com todos os demais do mesmo tipo e do mesmo gênero textual. Essa noção básica de intertextualidade também está nos conteúdos expressos nos textos, porque, de algum modo, esses conteúdos fazem parte do conjunto de saberes e informações prévias que temos.

Esses conhecimentos prévios nos possibilitam, por exemplo, reconhecer o local do filme como uma grande cidade, identificar o homem que dança como um possível mendigo, entender o símbolo no painel do celular como identificador de bateria descarregada, relacionar as cores do semáforo com o momento de atravessar ou não a avenida e etc. Também nos faz perceber as relações sociais de indiferença, individualismo, medo, repulsa, sensibilidade; bem como nos permite compreender a comparação entre a avenida e o mar de carros e entre o canteiro e uma ilha. Esses nossos conhecimentos prévios também nos propiciam a compreensão dos elementos do filme como construção metafórica do ser humano como uma ilha em si e da ilha em que ele vive, conforme reforça a citação de Saramago, no início do curta.

5.1.3.8.2. Intertextualidade explícita

O curta-metragem estabelece um diálogo explícito com José Saramago, ao citá-lo explicitamente na cena de abertura do vídeo: *“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”*. Essa citação dá um direcionamento para se interpretar a história e, ao mesmo tempo, chama o interlocutor para uma reflexão mais aprofundada, que será delineada no curso da narrativa.

O curta estabelece, também, uma relação intertextual com o longa-metragem *“Náufrago”*, de 2000, do cineasta estadunidense Robert Lee Zemeckis. O personagem

principal do longa-metragem vive um dilema parecido com o de Edu: fica preso em uma ilha. Além disso, no decorrer do curta, há referência a alguns elementos do longa-metragem, como “a bola” que passa na água da enchente que alaga a ilha, que é o personagem Wilson do longa-metragem; a palavra/lugar “a ilha”, que existe no longa-metragem; o naufrágio, título do capítulo 1, que faz uma referência ao título do longa-metragem, que é “Náufrago” e ao próprio naufrágio do personagem principal, Chuck Noland.

5.1.3.8.3. Interdiscursos

No curta-metragem, observamos, ainda, possíveis interdiscursos: uma música que lembra um jogo de ação, no momento em que Edu dribla os carros; o carrinho de kart, que remete ao contexto das corridas de fórmula 1, mostrando como o tráfego naquela avenida é veloz; o ato de fazer fogo com gravetos, que remete à forma primitiva de fazer fogo, técnicas de sobrevivência, civilizações antigas. Notamos, também, o interdiscurso religioso (deus ex machina), o uso da linguagem do trânsito (semáforo, faixa de pedestre, cores) e as relações entre ilha/mar/mundo real/homem (uma grande metáfora), que perpassam todo o enredo da trama.

5.2. Resultados desta pesquisa

Dividimos esta seção em duas seções (5.2.1. e 5.2.2.). Na primeira, apresentamos uma síntese do perfil dos informantes/grupos e uma breve descrição do *corpus* analisado, objetivando criar um ambiente propício para apresentar os resultados das análises dos textos dos participantes desta pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos os resultados das análises dos textos do grupo GET, grupo experimental, composto por estudantes com diagnóstico médico de TDAH, e os resultados do grupo GCA, grupo controle, constituídos por estudantes não portadores de TDAH e com nível de atenção alto, conforme Teste d2 de Atenção concentrada, de Rolf Brickenkamp (2000). Nesta seção, também, estabelecemos comparações entre os dados dos dois grupos, a fim de levantarmos evidências que nos conduzam à compreensão de possíveis diferenças no desempenho dos grupos na atividade de produção de textos narrativos escritos, no âmbito dos aspectos investigados.

5.2.1. Participantes da pesquisa e *corpus*

Analizamos 18 textos narrativos escritos, produzidos por estudantes do 3º ciclo de formação humana, que corresponde aos 7º, 8º e 9º anos escolares do ensino fundamental regular. Os textos foram produzidos por alunos com níveis de atenção diferentes, assim agrupados:

- GET, grupo experimental, composto por nove estudantes com diagnóstico médico de Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
- GCA, grupo controle, constituído por nove alunos não portadores de transtorno e com alto nível de atenção, conforme resultado do Teste d2 de atenção concentrada, de Rolf Brickenkamp (2000).

Exceto quanto ao nível de atenção, específico de cada grupo, buscamos, ao máximo, equalizar o perfil dos informantes, conforme demonstrado nos QUADROS 1 e 2, no capítulo em que discorreremos sobre metodologia adotada nesta pesquisa.

5.2.2. Resultados das análises dos textos dos grupos GET e GCA

Dividimos esta seção em 8 (oito) outras seções, uma para cada aspecto investigado nos textos do *corpus*. Em cada seção, apresentamos os resultados das análises dos textos do grupo GET, que emergiram da avaliação individual dos textos dos 9 (nove) estudantes diagnosticados com TDAH, que pressupõe *déficit* de atenção, e do grupo GCA, que originaram da investigação dos textos dos 9 (nove) estudantes sem o Transtorno e com atenção de nível alto, conforme Teste d2, e comparamos os resultados dos dois grupos.

Esta seção tem como base o que foi explicitado na seção anterior (5.1.3.), segue a sua organização e focaliza os mesmos aspectos de análise, os quais retomamos abaixo:

1. **Esquema de composição do texto.** Análise da estrutura narrativa (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho, coda); das marcações de tempos (pela cor do céu, aparência do personagem principal, numeração dos capítulos e ações desenvolvidas no enredo); das indicações de espaços da narrativa (o lugar físico, o ambiente social e o espaço psicológico); e dos mecanismos enunciativos (comentários do autor do texto).

2. **Percepção dos elementos presentes no filme.** Verificação de quantos e quais elementos do vídeo os estudantes/grupos perceberam e usaram na construção das retextualizações.
3. **Universo de referência.** Verificação de evidências textuais que indiquem que os estudantes/grupos compreenderam que o curta transita pelo mundo real e ficcional, que pode ser compreendido como uma metáfora da existência humana.
4. **Unidade temática.** Verificação do tema das retextualizações e sua consonância com o tema do curta-metragem.
5. **Progressão do tema.** Análise da construção da coerência e do modo como as informações estão organizadas nas retextualizações.
6. **Propósito comunicativo.** Análise da compreensão que os estudantes tiveram sobre a história do vídeo e da própria proposta de redação.
7. **Relevância informativa.** Avaliação de quais foram as informações selecionadas do curta e usadas na construção das retextualizações pelos alunos.
8. **Relações com outros textos.** Averiguação da percepção de intertextualidade explícita no curta-metragem e sinalização delas nas retextualizações.

Ao promovermos a comparação dos dados dos dois grupos, também, objetivamos checar a hipótese deste trabalho: o sujeito com TDAH, com atenção deficitária, tende a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções de texto escrito do que o aluno sem o Transtorno e com alto nível de atenção, quando submetido às mesmas condições de produção textual.

5.2.2.1. Estrutura narrativa dos textos do grupo GET e GCA

No curta-metragem *A ilha*, o esquema de composição da narrativa é muito bem construído. Como já delineamos, a situação inicial da narrativa é marcada pela citação de José Saramago, pelo título, pela imagem de uma ilha e pelo contexto do personagem principal na calçada de uma avenida muito movimentada, no centro de uma cidade grande, na qual muitas

peças transitam com pressa. A complicação é construída no capítulo 1, intitulado “*Naufração*”; o desenvolvimento, no capítulo 2, “*A luta pela sobrevivência*”, capítulo 3, “*Saco vazio não para em pé*” e capítulo 4, “*Privação proteica provoca alucinações*”; o clímax desenrola-se no capítulo 11, “*Um pedido de socorro*”, e no capítulo 56, “*Toda história de naufrágio tem uma tempestade*”. O desfecho ocorre no capítulo denominado “*Epilogo: deus ex machina*” e a coda é a percepção da circularidade da história e da metáfora da ilha, não são marcadas pontualmente, em um capítulo específico. Trata-se da interpretação do todo textual.

Ao analisarmos o esquema de composição da narrativa nos textos do grupo GET, buscamos identificar marcas das fases da narrativa apresentadas no curta-metragem, indicação dos tempos e espaços da narrativa, tendo como base a retextualização proposta nesta pesquisa. Observamos três tipos de ocorrências nos textos dos estudantes do grupo GET: fases da narrativa incompletas, fases da narrativa incompletas e incoerentes, fases da narrativa inexistentes. No grupo GET, há uma recorrência significativa de inexistência de uma fase específica da narrativa do curta-metragem, o clímax, justamente, a fase considerada pela literatura como o ponto mais intenso do enredo: 66,7% dos estudantes não retextualizaram o clímax do curta-metragem. Há também inexistência da coda: 33,3% dos estudantes do grupo GET não a perceberam.

No QUADRO 11, abaixo, sintetizamos o resultado dessa análise.

QUADRO 11 – Estrutura da narrativa dos textos do grupo GET

Estrutura da narrativa	Estrutura da narrativa dos textos analisados								
	Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
	GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
1. Situação inicial									
2. Complicação									
3. Desenvolvimento	I					I			I
4. Clímax			I						
5. Desfecho									
6. Coda									

LEGENDA:		Espaço totalmente em branco significa fase da narrativa inexistente, para uma retextualização do curta-metragem.
		Espaço totalmente tarjado significa fase da narrativa completa, para uma retextualização do curta-metragem.
		Espaço tarjado até a metade significa fase da narrativa incompleta, para uma retextualização do curta-metragem.
	I	Letra I em qualquer espaço significa trecho incoerente.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na análise da composição da narrativa nos textos do grupo GCA, tal como verificado no grupo GET, percebemos as mesmas três ocorrências na retextualização dos estudantes: fases da narrativa incompletas, fases da narrativa incompletas e incoerentes, fases da narrativa inexistentes. Neste grupo, a recorrência mais expressiva de inexistência é verificada na fase denominada coda: 44,4% dos estudantes não construíram esta fase da narrativa. Há, também, inexistência da situação inicial, a qual 11,1% do grupo deixou de construir; e do clímax, fase não percebida por 33,3% dos estudantes do grupo GCA, como pode ser observado no QUADRO 12, abaixo.

QUADRO 12 – Estrutura da narrativa dos textos do grupo GCA

Estrutura da narrativa	Estrutura da narrativa dos textos analisados								
	Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
	GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCA8	GCA9
1. Situação inicial									
2. Complicação									
3. Desenvolvimento								I	
4. Clímax									
5. Desfecho									
6. Coda									

LEGENDA:		Espaço totalmente em branco significa fase da narrativa inexistente, para uma retextualização do curta-metragem.
		Espaço totalmente tarjado significa fase da narrativa completa, para uma retextualização do curta-metragem.
		Espaço tarjado até a metade significa fase da narrativa incompleta, para uma retextualização do curta-metragem.
	I	Letra I em qualquer espaço significa trecho incoerente

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Esses resultados podem ser melhor compreendidos como representados nos gráficos que se seguem e com a retomada de alguns elementos que definem cada fase da narrativa.

A situação inicial é a primeira fase da narrativa, como já explicado. É um momento de estabilidade da narrativa, no qual o assunto e o motivo de se contar aquela história são comumente apresentados; há a identificação de personagens, tempo e lugar e outras informações relevantes para contextualizar os eventos que se sucedem.

No GRÁFICO 1, vemos que 100,0% dos estudantes do grupo GET constroem a situação inicial da narrativa. Para construir esta fase, a maioria dos estudantes focaliza o personagem principal, seu encontro com o personagem secundário e o tempo em que isso acontece. Além disso, a maior parte dos textos é intitulada e, neles, há algum tipo de referência à ilha, logo na situação inicial, como podemos observar nestes trechos:

A ilha

Era um belo dia para Edu, quando derrepente ele ve uma pessoa dançando, mas se pergunta por que e continua andando (GET3).

A Ilha

Em uma cidade grande um menino com uma mochila nas costas (GET9).

No grupo GET há apenas um caso em que a situação inicial conta apenas com um elemento, o título, verificado em GET7. Todavia, verificamos que alguns elementos fundamentais para a construção da situação inicial da narrativa foram desconsiderados ou não percebidos pelo grupo, tais como: o contexto do trânsito intenso e as cenas de Edu e o celular, por exemplo. Desta forma, consideramos a fase inicial incompleta para uma retextualização do curta, mas destacamos que este grupo a construiu coerentemente.

No GRÁFICO 2, podemos observar que 88,9% dos alunos do grupo GCA conseguiram desenvolver a fase inicial da narrativa e 11,1% não conseguiram, tomando-se como base a nossa retextualização do curta-metragem. Para exemplificar, citamos GCA1, que não retextualiza elementos da situação inicial, começando seu texto já com elementos da complicação da narrativa do curta-metragem, deste modo:

Em um certo dia, um homem vai atravessar uma avenida, ao olhar para os dois lados da rua ele observou que não havia nenhum carro vindo, mas ao chegar no meio da rua já começou à vim muitos carros em sua direção... (GCA1).

Todavia, a maior parte dos estudantes do grupo GCA considera e retextualiza a situação inicial, tendo percebido alguns de seus elementos fundamentais, como: título, tempo, personagem principal, celular sem bateria e a cena do encontro de Edu com o homem-mendigo.

Nesta fase, o grupo GCA, tal como GET, desconsiderou elementos importantes para sua construção, como o contexto do trânsito, as pessoas apressadas e a definição clara de espaço da narrativa, como podemos verificar neste exemplo de GCA7:

“Um belo dia, um jovem que voltava de sua escola avistou um mendigo dançando alegremente, o garoto não entendia sua felicidade. Então logo percebe que seu celular estava sem bateria, ele queria ligar para sua mãe para avisar que chegaria mais tarde em casa...”.

Desta forma, a fase inicial dos textos de GCA também é considerada incompleta. Entretanto, não evidenciamos nenhum tipo de incoerência. Os GRÁFICOS 1 e 2 elucidam estes resultados:

GRÁFICO 1 – Grupo GET: situação inicial da narrativa



100% de GET corresponde a 9 informantes.
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

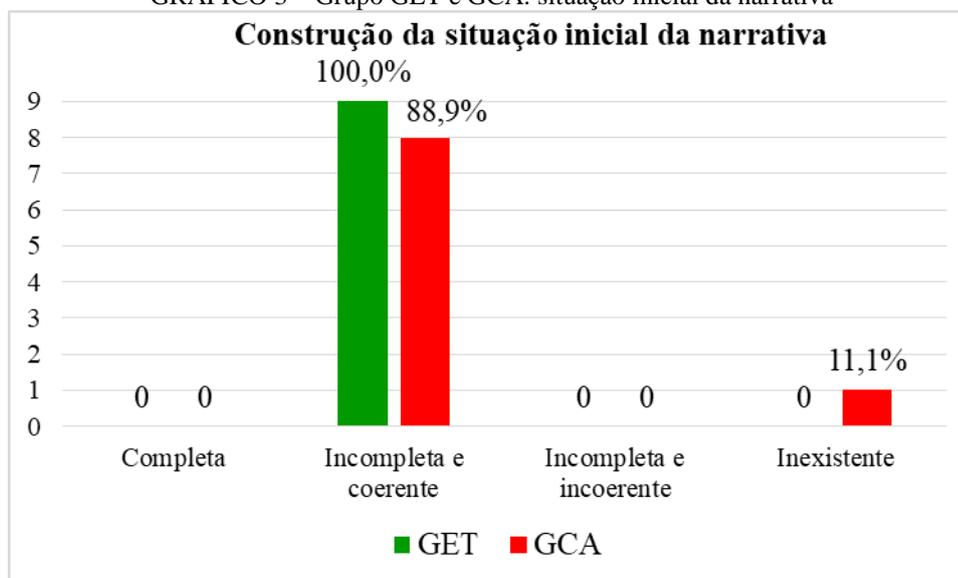
GRÁFICO 2 – Grupo GCA: situação inicial da narrativa



11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA1; 88,9% de GCA corresponde a 8 informantes.
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos esses resultados, constatamos que o grupo GET tem desempenho melhor do que GCA em 11,1%, na construção da situação inicial da narrativa. Dois fatores contribuem para este melhor desempenho de GET. O primeiro deles é o fato de 100% de seus componentes terem retextualizado a situação inicial, o que não ocorre em GCA; o segundo é o fato de GET ter percebido quantitativamente mais elementos do que GCA, nesta fase, como veremos mais adiante.

GRÁFICO 3 – Grupo GET e GCA: situação inicial da narrativa



100% de GET corresponde a 9 informantes. 88,9% de GCA corresponde a 8 informantes; 11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA1.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A complicação é a segunda fase da narrativa. Nesta fase, o narrador passa realmente a contar a história, marcando, inclusive, a mudança de tempo verbal (do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito) e introduz um conflito.

Ao analisarmos os textos, verificamos que a complicação foi a fase que mais chamou a atenção dos estudantes. É a segunda fase mais rica em detalhe do grupo GET e a primeira de GCA.

A complicação é desenvolvida por 100% dos estudantes do grupo GET (GRÁFICO 4). Na maioria dos textos desse grupo (66,7%), a complicação é uma fase bem construída, contando com muitos elementos presentes no vídeo. O texto de GET2 é um bom exemplo desta fase:

A ilha

O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida. Um homem desconhecido vai andando pela cidade aí o homem encontra um outro homem í esse homem esta dançando, aí o homem que o encontrou saí correndo.

Nesse trecho, que representa o grupo GET, há bastante elementos importantes para construção da complicação, porém observamos que não há referência, por exemplo, ao telefone público e ao muro pichado, possíveis motivações para a travessia de Edu, fato que desencadeia toda a história. Também não identificamos a informação de que a avenida não tinha tráfego de carros, quando Edu iniciou a travessia; nem que Edu se assustou com o surgimento dos carros, que deu um salto para o canteiro e se agarrou em uma árvore. Esses

elementos contribuem para a construção do contexto do “*naufrágio*” do personagem, conferindo a ele mais dramaticidade. Embora não tenha construído a complicação com todos os seus elementos fundamentais, GET a construiu de modo coerente.

Situação semelhante ocorreu no grupo GCA (GRÁFICO 5). Nele, também, 100,0% dos estudantes retextualizaram a complicação de modo coerente, considerando diversos elementos essenciais para sua construção, embora alguns não tenham sido percebidos. Destacamos que no grupo GCA, 88,9% dos estudantes desenvolveram a complicação da narrativa com riqueza de detalhes, como podemos evidenciar no texto de GCA5:

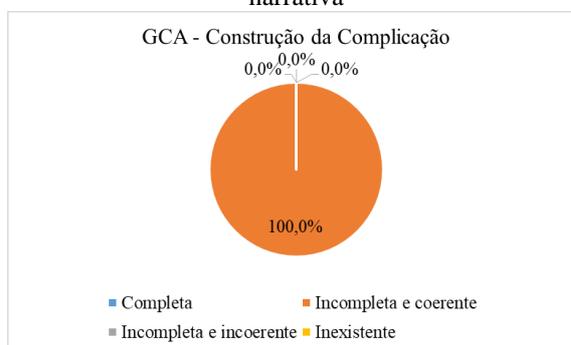
Eduardo continuou a andar, até que chegou em uma imensa avenida, calma e sem carros, ele continuou seguindo o seu caminho, com o objetivo de chegar ao outro lado da imensa avenida. Quando ele chegou a um quarto da vasta avenida, surgiu uma “manada” de carros no horizonte, Eduardo se apavorou e começou a desviar desesperadamente. Até que encontrou uma arvore e achou que estava seguro. Eduardo se jogou em uma arvoré, achando que se encontrava seguro. Até que percebe que ficou “ilhado” em meio de milhões de carros. Eduardo se vê apavorado, sem saber oque fazer em meio de um transito caotico em uma cidade gigantesca com uma população que não respeita o pedestre.

GRÁFICO 4 – Grupo GET: complicação da narrativa



100% de GET corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

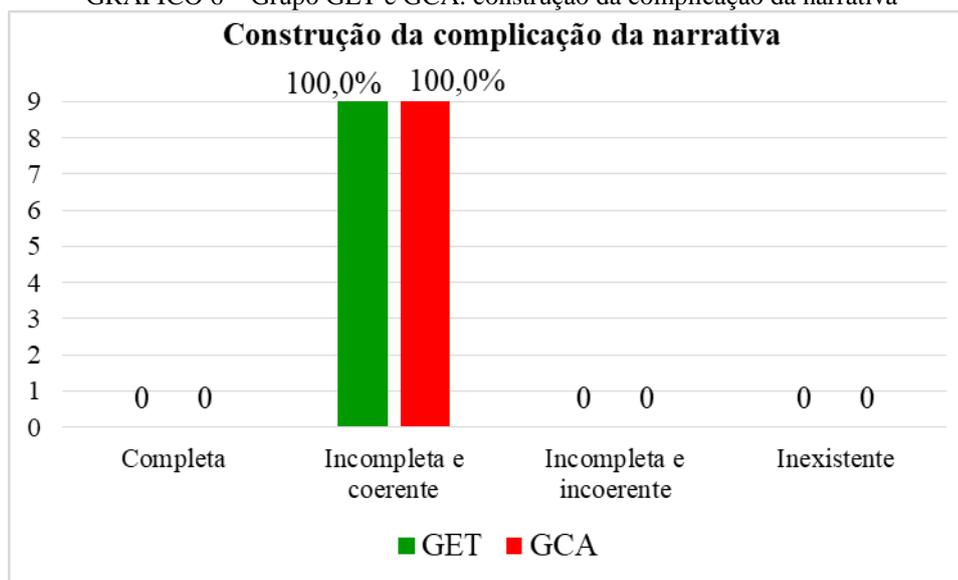
GRÁFICO 5 – Grupo GCA: complicação da narrativa



100% de GCA corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos os resultados (GRÁFICO 6), é notório que os dois grupos tiveram o mesmo resultado percentual (100%), o que indica que todos os estudantes dos dois grupos conseguiram retextualizar a complicação da narrativa e que o fizeram coerentemente. Para melhor compreender este resultado, checamos um dado de uma seção mais adiante, que trata dos elementos arrolados em cada fase, e verificamos que o grupo GCA percebeu mais elementos nesta fase, pois conta com 26,9% a mais de elementos articulados coerentemente nos textos, na fase da narrativa em questão.

GRÁFICO 6 – Grupo GET e GCA: construção da complicação da narrativa



100% de GET corresponde a 9 informantes. 100% de GCA corresponde a 9 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Da complicação da narrativa, em que surge o conflito, suscitam vários acontecimentos que caracterizam o desenvolvimento, terceira fase da narrativa, que é uma fase bastante longa no curta-metragem, construída por três capítulos.

Ao analisarmos os resultados do Grupo Experimental e do Grupo Controle, averiguamos que todos os estudantes dos dois grupos buscaram construir o desenvolvimento da narrativa, e a grande maioria deles conseguiu construir esta fase de modo coerente, ainda que faltasse algum elemento presente no vídeo.

No grupo GET (GRÁFICO 7), 33,3% dos estudantes redigiram o desenvolvimento com algum tipo de incoerência. As incoerências podem ser verificadas, por exemplo, nos textos de GET1 e de GET9, ao relatarem que o personagem principal não conseguiu fazer fogo, quando, na verdade, conseguiu: *“ele também tentou fazer fogo, mais não conseguiu”* e *“Com isso, ele tenta uma maneira de sobreviver, tentando acender uma fogueira atritando dois pedaços de madeira. Não consegue”*; e no texto de GET6 ao relatar que Edu assou o passarinho, o que não ocorreu no curta-metragem: *“o jovem rapaz para não passar fome come um girassol, um pedaço da árvore, faz uma fogueira e assa um passarinho”*. Entretanto, ressaltamos que o dobro dos alunos do grupo GET, 66,7%, construiu o desenvolvimento da narrativa coerentemente.

Nesse grupo, verificamos, ainda, que os estudantes demonstram bastante poder de síntese e, ao mesmo tempo, uma capacidade possivelmente estratégica para evitar ter de relatar detalhes, que talvez tenham se perdido. Talvez por ser uma fase longa, composta por

três capítulos, alguns estudantes optaram por sintetizar as informações, como neste trecho de GET4:

Nesses capítulos um homem vive nessa ilha sozinho e com o passar do tempo ele aprende a viver com todas as dificuldades que uma pessoa encontraria vivendo em uma ilha após o naufrago de seu navio.

Entendemos que este trecho resume todo o contexto do capítulo 2 e 3 do desenvolvimento do curta-metragem, que trata da luta pela sobrevivência de Edu e a busca por comida.

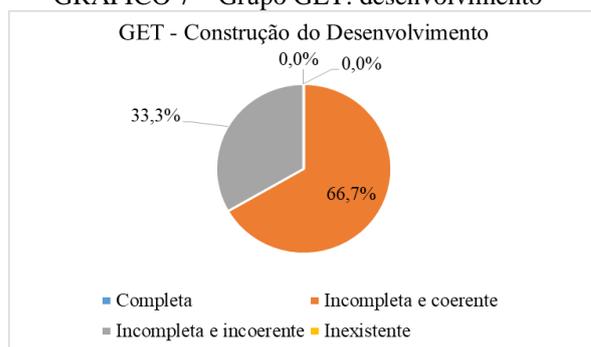
No grupo GCA (GRÁFICO 8), 88,9% dos estudantes retextualizaram o desenvolvimento do curta-metragem com coerência; apenas 11,1%, dos alunos apresentam incoerência em seus textos, que é o caso de GCA8, neste trecho: *“A fome era tanta que ele comia flor, casca de árvore, assava aves que passavam por ali”*.

Ao avaliarmos as incoerências nos textos dos estudantes de ambos os grupos, notamos que a maioria delas é do mesmo campo semântico e relacionada à mesma cena do filme. Trata-se da cena de Edu e o pássaro, na qual o personagem opta por não comer o pássaro e assa o tênis. A recorrência de problema na interpretação na mesma fase é algo que merece ser reconsiderado.

Em GCA, não verificamos trecho que apresente síntese dos capítulos desta fase, nas retextualizações. Na maioria dos textos, esta fase é muito longa, rica em detalhes, como este exemplo extraído de GCA5, o que é bastante significativo, pois a atenção está diretamente relacionada com a percepção dos detalhes:

Com isso ele se abriga em um pequeno pedaço de terra com uma árvore, a primeira coisa que vem em mente de Eduardo é tentar fazer fogo com um pedaço de graveto e um pouco de grama localizada em torno da árvore. Eduardo tentou repetidamente por muito tempo até que conseguiu uma pequena chama, frágil e vulnerável, Eduardo comete um erro grosseiro, o ato de soprar uma leve chama fez com que ela se apagasse, Eduardo se frustrou com seu ato. Logo após esse ato Eduardo, já com aparência de medigo, vai em busca de comida, algo difícil de se encontrar em um espaço pequeno de terra, o único recurso dele foi comer uma flor e um pedaço de árvore nascido ali por mera coincidência, depois de algum tempo Eduardo se vê tão desesperado que come o seu próprio sapato. Eduardo, já preso à ilha há muito tempo, começa a ter alucinações provocadas pela insolação e a falta de água.

GRÁFICO 7 – Grupo GET: desenvolvimento



33,3% de GET corresponde a 3 informantes; 66,7% de GET corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 8 – Grupo GCA: desenvolvimento

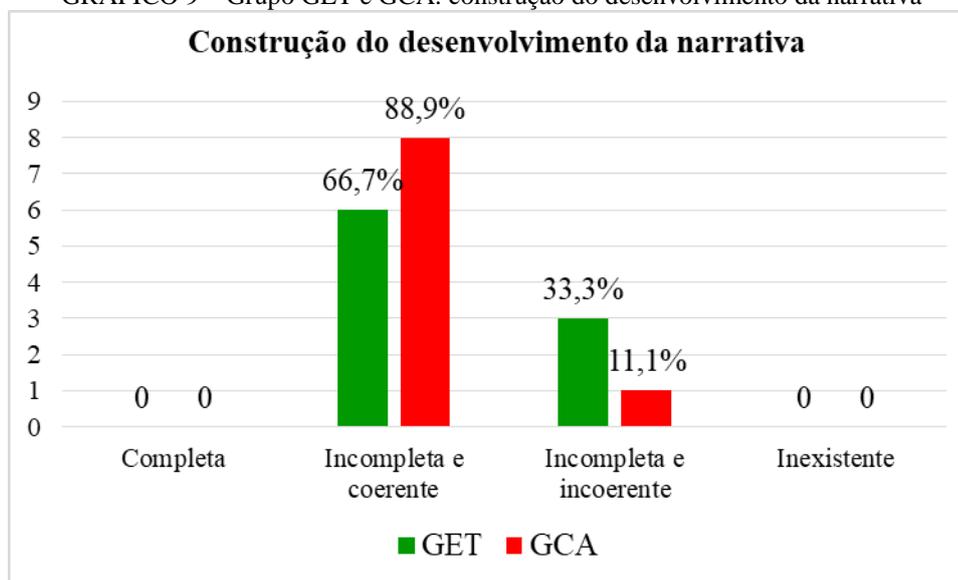


11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA8; 88,9% de GCA corresponde a 8 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos os resultados dos dois grupos, notamos que o desempenho de GCA é melhor do que o do grupo GET, na construção desta fase, como representado no GRÁFICO 9. Esse desempenho superior de GCA é corroborado, também, ao verificarmos a quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento (dado da seção seguinte) e constatarmos que GCA percebeu 20,2% a mais de elementos do que GET, como será mostrado na seção seguinte.

GRÁFICO 9 – Grupo GET e GCA: construção do desenvolvimento da narrativa



66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes.

88,9% de GCA corresponde a 8 informantes; 11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA8.

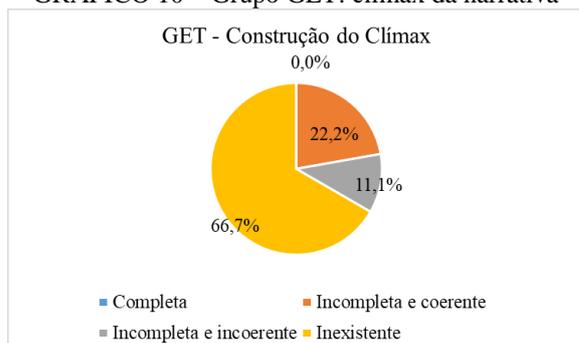
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O clímax é a quarta fase da narrativa. Nela, há uma maior dramatização da história. É considerada pela literatura da área como o ponto alto da trama, bastante enfatizada pelo narrador. Por isso, comumente, acreditamos que é uma fase que chama muito a atenção dos leitores.

Todavia, ao analisarmos o clímax da narrativa nos textos dos alunos do grupo GET, averiguamos que 66,7% (GRÁFICO 10) dos estudantes do grupo não retextualizaram esta fase do curta-metragem em seus textos e 11,1% redigiram esta fase de modo incoerente. Neste grupo, 22,2% dos estudantes conseguiram desenvolver esta fase da narrativa coerentemente, ainda que ela não tenha sido desenvolvida em sua totalidade. Esta passagem do texto de GET9 representa esta última parcela de estudantes do grupo experimental: “*Em um naufrágio sempre tem tempestade, então veio a tempestade e o homem se agarrou na árvore até que ela passe*”. Nesse exemplo, o contexto da mensagem de socorro que o personagem Edu escreveu e enviou não foi abordado.

Nos textos do grupo GCA (GRÁFICO 11), 33,3% dos estudantes também não retextualizaram o clímax da narrativa do curta-metragem *A ilha*. Neste grupo, no entanto, a maioria dos estudantes, 66,7%, desenvolveu esta fase com coerência, mesmo com ausência de alguns elementos. Nos textos do grupo GCA, ora o contexto da tempestade estava ausente, como neste exemplo de GCA1, “*e foi aí que este homem percebeu que tinha que pedir ajuda, e então escreveu em uma carta pedindo socorro, colocou esta carta em uma garrafa e a jogou no carro em movimento*”, ora o contexto da mensagem de socorro estava ausente na narrativa, como nesta passagem de GCA3, “*Mas para piorar a situação do pobre coitado veio uma enorme tempestade, fazendo com que a avenida alagasse, Matheus quase não sobrevive*”.

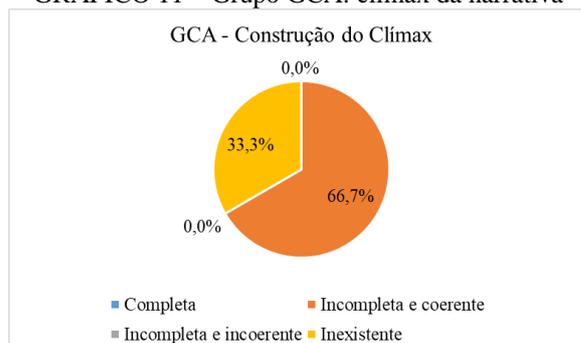
GRÁFICO 10 – Grupo GET: clímax da narrativa



22,2% de GET corresponde a 2 informantes; 11,1% de GET é igual a 1 informante, que corresponde ao texto de GET3; 66,7% de GET corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 11 – Grupo GCA: clímax da narrativa



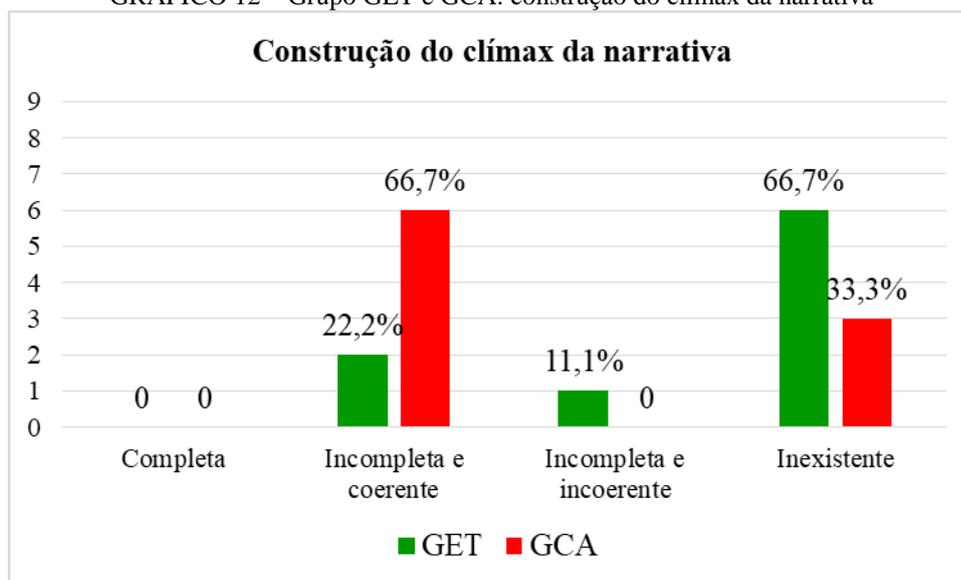
33,3% de GCA corresponde a 3 informantes; 66,7% de GCA corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao cotejarmos os resultados apresentados nos GRÁFICOS 10 e 11, acima, percebemos que ambos os grupos desconsideraram ou não perceberam o clímax da narrativa do vídeo em um percentual bastante significativo de informantes, embora seja uma fase entendida como muito relevante nas narrativas em geral.

Observamos que o grupo GET não retextualizou o clímax duas vezes mais do grupo GCA, ou seja, o desempenho dos estudantes do grupo GCA foi muito melhor do que o dos alunos do grupo GET, na construção desta fase da narrativa, o que também ocorreu na percepção de elementos desta mesma fase, como veremos mais adiante. Esse resultado comparativo pode ser observado neste GRÁFICO 12.

GRÁFICO 12 – Grupo GET e GCA: construção do clímax da narrativa



22,2% de GET corresponde a 2 informantes; 11,1% de GET é igual a 1 informante, que corresponde ao texto de GET3; 66,7% de GET corresponde a 6 informantes. 33,3% de GCA corresponde a 3 informantes; 66,7% de GCA corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Do clímax, a narrativa caminha para o desenlace, fase final, na qual há a resolução do conflito e o retorno ao “estado de equilíbrio”. O desfecho foi a terceira fase mais notada pelos estudantes do grupo GET e GCA. Todos os estudantes dos dois grupos, ou seja, 100%, perceberam esta fase e a construíram com coerência e bastante detalhes.

Ao examinarmos a construção do desfecho da narrativa nos textos dos discentes do grupo GET (GRÁFICO 13), observamos que eles construíram esta fase com muitos de seus elementos essenciais, presentes no curta-metragem, tais como: uma longa passagem de tempo, a tristeza do personagem, a chegada do ser místico, a criação do semáforo e da faixa de pedestre, a travessia e a comemoração do personagem, ao final. Entretanto, os elementos que sinalizam a circularidade da história praticamente não foram percebidos por este grupo, como demonstra este trecho do texto de GET2: “aí o Deus desce do céu ele pensa, o Deus criou o sinal e a faixa do pedestre o homem vai passando pela faixa aí o tempo acaba ele passa, ele

fica alegre e começa a dançar, um homem vem passando e vê ele dançando este homem sai correndo, aí o vídeo acaba”.

No grupo GCA (GRÁFICO 14), como ocorreu no grupo GET, 100,0% dos estudantes constroem o desfecho com coerência. O grupo GCA percebeu a maioria dos elementos essenciais para construção desta fase, superando GET, apenas ao traçar detalhes da travessia de Edu. Todavia, como GET, GCA percebe muito pouco a circularidade da história, como vemos neste exemplo do texto de GCA5: “*Eduardo já não sabia mais o que fazer, até que do céu surge uma criatura sagrada que cria um semáforo e uma faixa de pedestre para que Eduardo pudesse atravessar, ele começa a atravessar observando todos os carros parados esperando ele atravessar*”.

GRÁFICO 13 – Grupo GET: desfecho da narrativa



100% de GET corresponde a 9 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

GRÁFICO 14 – Grupo GCA: desfecho da narrativa

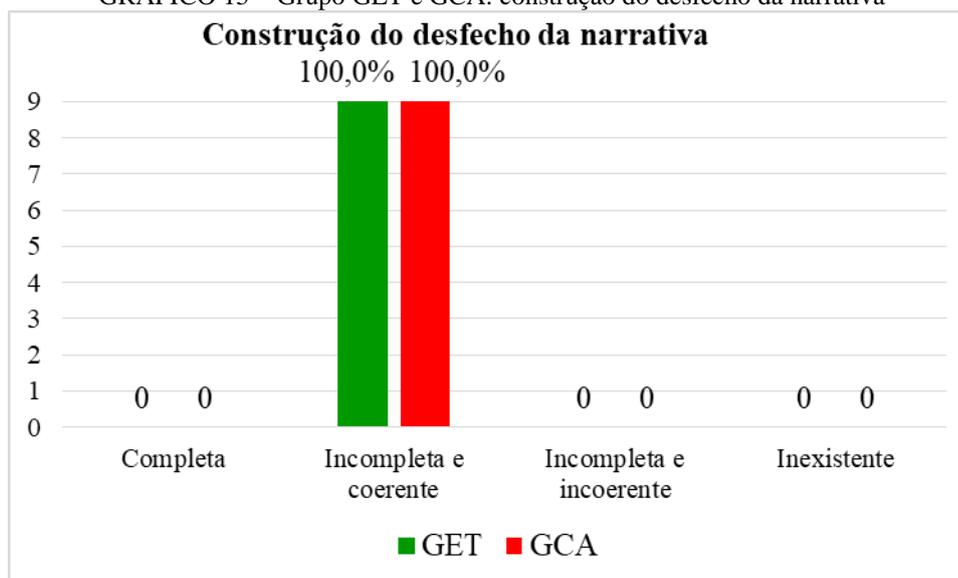


100% de GCA corresponde a 9 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao buscarmos dados de percepção dos elementos para melhor interpretarmos estes resultados, verificamos que, embora tenhamos, aqui, percentuais iguais (GRÁFICO 15), 100,0%, para os grupos GET e GCA, GCA percebeu mais elementos do desfecho presentes no curta do que GET, como veremos, em detalhes, mais adiante.

GRÁFICO 15 – Grupo GET e GCA: construção do desfecho da narrativa

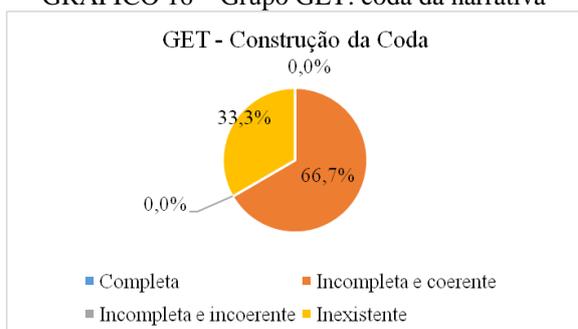


100% de GET corresponde a 9 informantes. 100% de GCA corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A coda é a síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução (LABOV, 1972). Trata-se de um elemento muito importante no curta-metragem *A ilha*, pois ele usa a ficção como estratégia para criar uma metáfora (a metáfora da ilha) para fazer uma crítica ao homem, à sociedade. Logo, construir esta fase na retextualização é algo que exige criatividade e inventividade por parte do estudante e, também, habilidade de relacionar informações de diferentes partes do texto.

Ao examinarmos a coda nos textos do *corpus*, observamos que 66,7% dos estudantes grupo GET a construíram (GRÁFICO 16), enquanto apenas 55,6% dos estudantes do grupo GCA conseguiram fazê-lo (GRÁFICO 17). Os dados apresentados no Gráfico 16 evidenciam que, mesmo não tendo construído a coda da narrativa completamente, porque os elementos que a constituem não foram abordados em sua totalidade nos textos, 66,7% dos alunos do grupo GET construíram a coda de modo coerente.

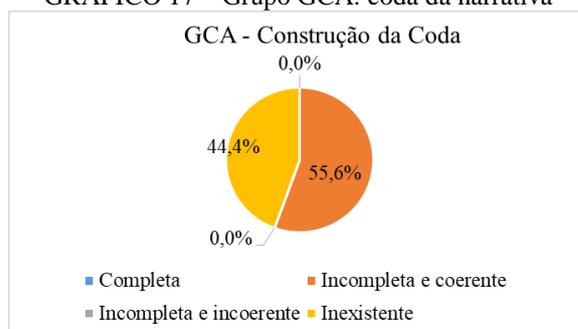
GRÁFICO 16 – Grupo GET: coda da narrativa



33,3% de GET corresponde a 3 informantes; 66,7% de GET corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

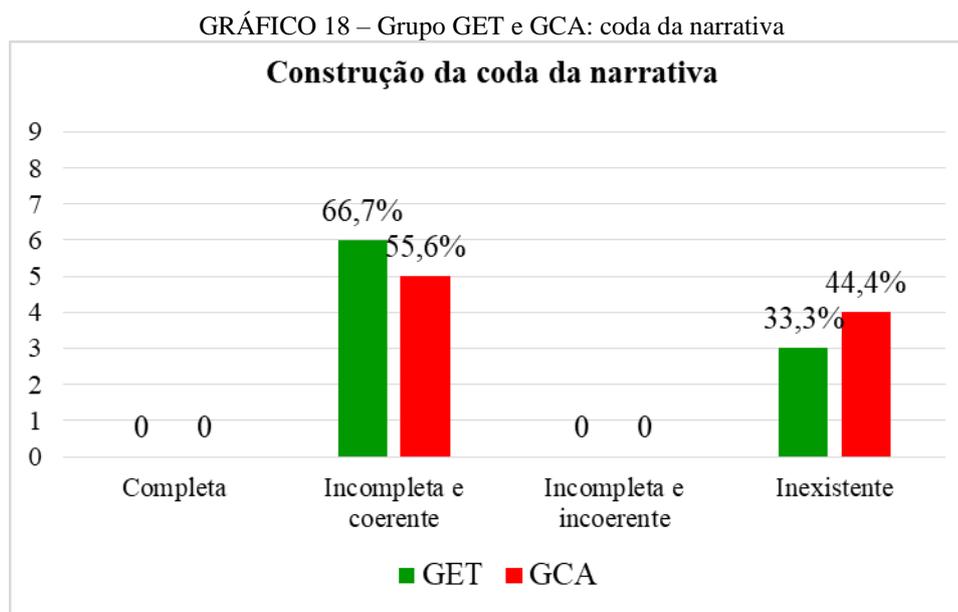
GRÁFICO 17 – Grupo GCA: coda da narrativa



44,4% de GCA corresponde a 4 informantes; 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos os resultados dos dois grupos, é possível observar que o grupo GET teve um desempenho superior ao do grupo GCA em 11,1%, na construção desta fase da narrativa, embora não seja possível dizer que essa diferença seja estatisticamente relevante, já que não fizemos teste de significância. O GRÁFICO 18 evidencia essa comparação de modo mais elucidativo:



66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes.
 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Para melhor compreendermos esse resultado, verificamos os dados dos elementos de percepção desta fase. Neles, vemos que o grupo GET percebeu 6 elementos, enquanto GCA percebeu 7. Em contrapartida, os seis elementos de GET foram percebidos por 6 (66,7%) alunos diferentes e os 7 de GCA foram percebidos por menos alunos, apenas 5 (55,6%). Esse resultado evidencia, também, melhor desempenho do Grupo GET na construção desta fase da narrativa.

Qualitativamente, também, evidenciamos desempenho superior do grupo GET, experimental, em relação ao grupo GCA, controle, na construção desta fase. Buscamos as passagens dos textos em que a coda é construída, nos dois grupos, e as citamos abaixo.

No grupo GET, a coda é construída de modo a demonstrar a circularidade da história, relacionar a história com o mundo real, construir um sentido figurado para a palavra ilha, comparar o personagem com a população, explicitar que se trata de uma ilha hipotética, explicar o propósito do vídeo, se incluir na narrativa e estabelecer relação com o mundo real,

explicitar a comparação do vídeo com o cotidiano e afirmar que o canteiro central é “*semelhante a uma ilha*”, de modo bastante articulado. Estas são as passagens:

“igual ao mendigo do início” (GET1, coda);

“O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida” (GET2, situação inicial);

“No curta metragem “A Ilha”” mostra (GET4, situação inicial);

“uma pessoa que no caso representa a população está tendo uma dificuldade muito grande em atravessar uma avenida” (GET4, complicação);

“Esse vídeo é composto por mais de cinquenta capítulos fadidosos que uma personagem vive apostos estar em uma suposta “ilha”” (GET4, complicação);

“Da para entender que esse vídeo mostra a dificuldade que a população vem enfrentando nos dias de hoje” (GET4, coda);

“A história contada fala sobre os perigos que passamos quando saímos de casa” (GET5, situação inicial);

“O filme mostrado compara o que os pedestres sofrem no dia-a-dia, os motoristas não param para os pedestres atravessarem a rua” (GET5, coda);

“o homem para em um canteiro central para atravessar a outra parte da pista, que é semelhante a uma ilha” (GET7, complicação);

“Devido a quantidade absurda de carros que aparece quando ele está começando a atravessar, o mesmo só consegue chegar no meio da estrada, ficando preso em uma “ilha” (GET9, complicação);

“e desce em um balanço, “Deus”. Ele chega à “ilha”” (GET9, desfecho).

No grupo GCA, a coda é construída para relacionar o filme com a realidade, indicar a circularidade da história, relacionar o contexto do filme com as cidades brasileiras, marcar o sentido figurado da palavra ilha e relacionar o contexto do vídeo com o trânsito do mundo de hoje. As passagens são estas:

“No filme conta a dificuldade dos pedestres para atravessar a rua e a falta de sinalização nas avenidas” (GCA2, situação inicial);

“igual o outro morador de rua” (GCA2, coda);

“No vídeo conta a história de um homem que tenta atravessar as avenidas de todos os centros comerciais ou populares do Brasil, este “Naufrágio” ocorre muito nas avenidas de BH, por exemplo D. Pedro II, Avenida A. Carlos etc ocorre de pessoas ficarem paradas por minutos nestes canteiros” (GCA4, situação inicial);

“ele andou muito mas em uma avenida ficou preso em uma “ilha”” (GCA4, complicação);

“No final Edu saiu da “ilha” e voltou para a sua vida” (GCA4, desfecho);

“Eduardo se jogou em uma arvoré, achando que se encontrava seguro. Até que percebe que ficou “ilhado”” (GCA5, complicação);

“Com isso Eduardo fica por um belo tempo na “ilha” (GET5, clímax);

“Eduardo se vê finalmente livre da “ilha”” (GCA5, coda);

“No mundo de hoje, esta muito difícil de atravessar a rua, e é o que o vídeo a ilha tenta nos mostra. Irei contar um pouco mais sobre o vídeo” (GET6, situação inicial);

“o rapaz fica no meio deles, correndo de um lado para o outro sem saber o que fazer até ir parar em uma “ilha””. Não é bem uma ilha, mas sim o que separa os sentidos da rua” (GCA6, complicação);

“um homem decidiu simplesmente atravessar uma avenida movimentada de uma das grandes cidades brasileiras, pode ser São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília ou Belo Horizonte isso no caso não importa” (GCA9, situação inicial);

“quando tirou o pé, nenhum carro passava, ao achar isso estranho fez isso muitas vezes e decidiu ficar na sua “ilha”” (GCA9, complicação);

“Para sobreviver na “ilha”” (GCA9, desenvolvimento);

“Com essa chama ele foi assoprar e acabou incendiando a “ilha”” (GCA9, desenvolvimento);

“acabou se alimentando o que tinha na “ilha”” (GCA9, desenvolvimento);

“Não aguentando mais ficar na “ilha”” (GCA9, clímax).

Neste contexto, podemos perceber que a construção da coda pelo grupo GET é também mais rica e articulada do que a do grupo GCA. GET percebe várias nuances da coda, sinalizando diferentes situações da metáfora da ilha no vídeo, precisamente 9 (nove) situações, enquanto GCA percebe e constrói 5 (cinco) situações diferentes para coda, expressando-a, muitas vezes, apenas pelo uso de aspas na palavra ilha, o que consideramos como uma evidência de compreensão da metáfora da ilha, embora menos explícita do que outras construídas tanto em GET quanto em GCA.

Esses resultados, possivelmente, estão ligados às características dos portadores de TDAH, que tendem a ser observadores e criativos; em sua maioria, têm muitas ideias e preferem o inovador, como indicam alguns estudos consultados. Os resultados de GET na construção da coda, que está relacionada à criatividade, à inventividade, à compreensão da metáfora, estão em consonância com alguns dos resultados apurados por Vanessa T. A. T. de Ourofino e Denise de Souza Fleith (2005), no “Estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade” realizado por elas e nas pesquisas de Leroux e Levitt-Perlman (2000) e Cramond (1994) *apud* Ourofino e Fleith (2005) sobre a coincidência de TDAH e alta criatividade. Essa relação também é apontada, conforme Ourofino e Fleith

(2005), por Chae e cols. (2003), pois não encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à criatividade entre superdotados, portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e superdotados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sugerindo que a criatividade é uma característica presente em todas as condições, assim como o alto nível de energia.

Ourofino e Fleith (2005) salientam, ainda, que as diferenças em relação à criatividade entre crianças superdotadas (SD) e supertodotadas e com Transtorno de atenção e hiperatividade (SD/TDAH) residem na motivação e empenho para conduzir suas atividades, conforme Lovecky (1999).

Na narrativa do curta-metragem, como já detalhado, outro elemento observado foi as marcas de tempo. No vídeo, elas são sinalizadas de quatro maneiras: pela cor do céu, pela aparência do personagem principal, pela numeração dos capítulos, pelas ações desenvolvidas no enredo, em que há uma alternância de uso de verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito.

Os estudantes do grupo GET sinalizaram passagens de tempo, pelo menos uma vez, em todos os capítulos, exceto no capítulo 4, do desenvolvimento. Entre estas marcas, o céu foi percebido como marca de tempo, como neste exemplo de GET3: *“Era um belo dia para Edu”*; os capítulos também foram percebidos como sinalizações temporais, como neste exemplo de GET4: *“Nesses capitulos um homem vive nessa ilha sozinho”*; as mudanças físicas de Edu foram usadas para marcar passagem de tempo, como neste trecho do texto de GET6: *“Passa dias e ele está com fome e diferente como sem camisa, descalso, calça furada e barbudo”* e, também, a mudança no uso do tempo verbal marcaram a progressão temporal da narrativa, como neste trecho de GET1: *“o garoto avia ficado preso entre duas avenida que não paravam de passar carros, o menino ficou preso por muito tempo, ele ficou com cabelo e barba de naufrago...”*. Essa última marca de tempo é a menos regular nos textos dos estudantes, que usam muito o presente no lugar do pretérito imperfeito e perfeito, como neste exemplo de GET2: *“O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida. Um homem desconhecido vai andando pela cidade aí o homem encontra um outro homem í esse homem esta dançando, aí o homem que o encontrou sai correndo”*.

No grupo GCA, os estudantes indicaram tempo em todas as fases da narrativa, pelo menos uma vez. Estas sinalizações ocorreram pela indicação do céu, como neste exemplo de GCA7: *“Um belo dia, um jovem que voltava de sua escola avistou um mendigo dançando”*; pela aparência do personagem principal, como nesta passagem do texto de GCA2: *“O rapaz ficou muito tempo entre as duas ruas e creceu barba nele, as roupas foram rasgadas”* e pela

mudança de tempo verbal, como neste trecho do texto de GCA3: *“Matheus estava na rua, a bateria do seu celular tinha acabado, e ele precisava fazer uma ligação. Viu que do outro lado da avenida vazia tinha um orelhão e pensou “porque não?”*”. No grupo GCA, não há referência aos capítulos do curta-metragem.

Verificamos que as principais marcas de tempo foram percebidas pelos dois grupos. São elas: o início do dia, que marca o começo da narrativa; o naufrágio de Edu, na complicação, que finaliza o primeiro dia da trama; a longa passagem de tempo ocorrida no desenvolvimento, com as mudanças físicas de Edu e a busca por comida; o tempo relacionado ao pedido de socorro e à tempestade; e, por fim, o tempo em que o ser místico aparece para ajudar o personagem principal a resolver seu problema e sair da ilha, como estes exemplos do grupo GET e do grupo GCA, respectivamente:

Era um belo dia para Edu (GET3)
Durante todo o dia ele espera para atravessar (GET7)
O garoto fica preso nessa avenida por muito tempo (GET5)
Depois de um tempo a personagem já cansada de viver ali se depara com a figura mascarada (GET4)

Um belo dia, um jovem que voltava de sua escola1 (GCA7)
Passou a tarde, a noite foi caindo (GCA8)
O rapaz ficou muito tempo entre as duas ruas e creceu barba nele (GCA2)
No dia seguinte acontece uma enchente (GCA6)
Em um dia Edu recebeu uma ajuda divina (GCA4)

Na história do curta-metragem também observamos os espaços: há o espaço físico, que é a cidade, calçada, a rua, a avenida, o canteiro central; uma ambientação social, o urbano, o centro de uma grande cidade, em que há um trânsito de pessoas e carros intenso; e uma ancoragem em um espaço psicológico, no qual se constrói a metáfora da ilha, o conflito do ser humano que está se tornando uma *“ilha”*, vivendo em uma *“ilha”*, em função das relações cada vez mais individualistas.

Nos textos do grupo GET, o espaço físico é evidenciado ao mencionar a avenida, a rua, o canteiro, a cidade, como podemos verificar nestes exemplos de GET1 e GET2, respectivamente: *“E o garoto foi continuar a anda e encontrou no outro lado da rua uma pichação”* e *“ele tem que atravessar a avenida”*. O ambiente social também foi caracterizado, como expressa estes trechos de GET5 e GET8, respectivamente, *“O filme exibido conta a história de um jovem que saiu da escola”* e *“Como todos os dias, Pedro sai para trabalhar”*. Também há referência ao estado psicológico de Edu, como neste trecho de GET2, que destaca a alegria do personagem: *“ele fica alegre e começa a dançar”*; nestes

trechos de GET3 e GET4, que caracterizam a solidão de Edu: *“sua unica companhia é uma árvore”* e *“a personagem já cansada de viver ali”*.

Nos textos do grupo GCA, esses espaços também são percebidos e articulados nas retextualizações dos estudantes. Por exemplo, GCA1 e GCA3, respectivamente, marcam o espaço físico da narrativa, como nestas passagens: *“um homem vai atravessar uma avenida”* e *“Matheus estava na rua”*; GCA5, por sua vez, faz uma ambientação social, na qual o personagem está inserido, como nesta passagem de seu texto: *“sem saber oque fazer em meio de um transito caotico em uma cidade gigantesca com uma população que não respeita o pedestre”*; e GCA3, por exemplo, aborda o estado psicológico do personagem: *“Após acordar de um cochilo, notou que a avenida estava vazia, mas para seu desespero”* e *“ficou tão feliz que começou a dançar”*.

Os três tipos de espaços são percebidos por ambos os grupos, mas, certamente, o espaço físico é o mais evidenciado nos textos de GET e GCA.

Nos textos dos estudantes do grupo GET e GCA, percebemos, ainda, o uso de mecanismos enunciativos, que enriqueceram as narrativas. Estes mecanismos foram usados para sinalizar a compreensão do caráter metafórico e crítico da história, que transita entre os mundos ficcional e real; para tecer comentários; para interagir com o interlocutor; para introduzir o narrador na narrativa.

No grupo GET, por exemplo, os advérbios “infelizmente” e “finalmente” são marcas enunciativas de GET3, nestes trechos: *“E então ele tenta fazer fogo, mas infelizmente ele fica varios dias tentando, mas no final acabou explodindo”* e *“Então ele atravessa a rua e começa a dançar de felicidade, porque ele finalmente conseguiu atravessar”*. GET4, por sua vez, usa tais mecanismos para demonstrar compreensão da metáfora da ilha: *“No curta metragem A Ilha mostra uma pessoa que no caso representa a população está tento uma dificuldade muito grande em atravessar uma avenida”*.

Os estudantes do grupo GCA também fazem uso destes mecanismos. GCA1, por exemplo, avalia a situação do personagem do curta-metragem, neste trecho: *“ao chegar no meio da rua já começou à vim muitos carros em sua direção, podemos dizer que ele não está com sorte neste dia, como ele não tinha outra opção, começou a desviar dos veículos”*; GCA2 expressa a sua opinião sobre uma cena, nesta passagem: *“ele olhou para o sapato dele e também para o pombo que tinha chegado perto do sapato e decidiu comer o sapato, quando você vê o vídeo, você penssa que ele vai comer o pombo”*; e GCA8 faz uma pergunta retórica, neste trecho: *“Como forma de entretenimento, jogava xadrez com um monstro cheio de olhos.*

“*Um monstro cheio de olhos?*”, *você me pergunta. Pois sim!*”, possivelmente, buscando interagir com seu interlocutor.

5.2.2.2. Percepção dos elementos presentes no filme

Na retextualização que elaboramos para o curta-metragem *A ilha*, identificamos um total de 217 (duzentos e dezessete) elementos, sendo 37 na situação inicial, 53 na complicação, 55 no desenvolvimento, 24 no clímax, 43 no desfecho e 5 elementos construtores da coda. Essa é a nossa referência para avaliação dos textos dos estudantes. Nos textos dos alunos dos grupos GET e GCA, identificamos quantos e quais elementos foram percebidos pelos estudantes, com base na nossa retextualização do filme.

Nos QUADROS 11 e 12, abaixo, apresentamos os resultados absolutos que apuramos nas análises de cada um dos textos dos estudantes do grupo GET e do grupo GCA, por fases da narrativa, e trazemos o total de elementos do vídeo que foram percebidos pelos alunos.

QUADRO 13 – Quantidade de elementos percebidos pelos estudantes (GET)

1. Percepção dos elementos do filme	Quantidade de elementos percebidos pelos autores dos textos								
	Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
	GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
37 elementos presentes na situação inicial Quantidade de elementos percebidos na situação inicial, pelos estudantes:	6	8	8	2	3	3	1	3	4
53 elementos presentes na complicação Quantidade de elementos percebidos na complicação, pelos estudantes:	10	15	6	7	3	10	10	6	9
55 elementos presentes no desenvolvimento Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento, pelos estudantes:	5	6	8	4	3	12	13	11	17
24 elementos presentes no clímax Quantidade de elementos percebidos no clímax, pelos estudantes:	0	0	3	0	0	0	5	0	3
43 elementos presentes no desfecho Quantidade de elementos percebidos no desfecho, pelos estudantes:	5	11	8	8	5	7	9	5	11
5 elementos presentes na coda Quantidade de elementos percebidos na coda, pelos estudantes:	1	1	0	1	1	0	1	0	1
217 elementos presentes no curta Total de elementos percebidos pelos estudantes: Números absolutos.	27	41	33	22	15	32	39	25	45

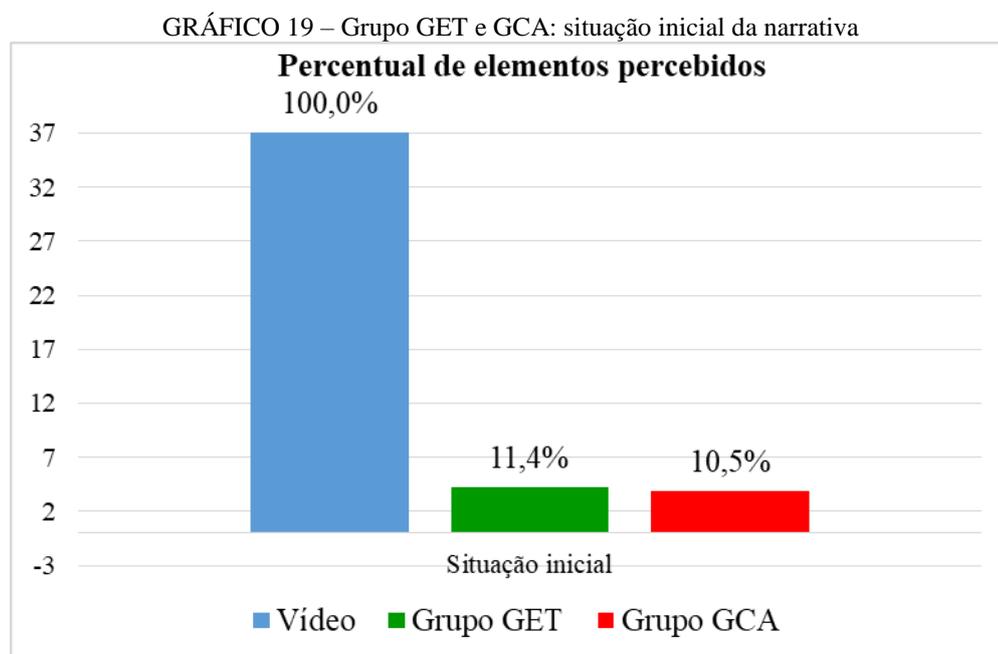
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

QUADRO 14 – Quantidade de elementos percebidos pelos estudantes (GCA)

1. Percepção dos elementos do filme	Quantidade de elementos percebidos pelos autores dos textos								
	Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
	GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCAT8	GCA9
37 elementos presentes na situação inicial Quantidade de elementos percebidos na situação inicial, pelos estudantes:	0	4	2	4	7	3	7	6	2
53 elementos presentes na complicação Quantidade de elementos percebidos na complicação, pelos estudantes:	9	5	17	3	13	11	10	22	14
55 elementos presentes no desenvolvimento Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento, pelos estudantes:	11	10	5	9	17	17	5	8	17
24 elementos presentes no clímax Quantidade de elementos percebidos no clímax, pelos estudantes:	3	3	3	7	5	0	0	0	5
43 elementos presentes no desfecho Quantidade de elementos percebidos no desfecho, pelos estudantes:	9	10	9	6	9	6	8	7	16
5 elementos presentes na coda Quantidade de elementos percebidos na coda, pelos estudantes:	0	2	0	1	2	1	0	0	1
217 elementos presentes no curta Total de elementos percebidos pelos estudantes: Números absolutos.	32	34	36	30	53	38	30	43	55

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

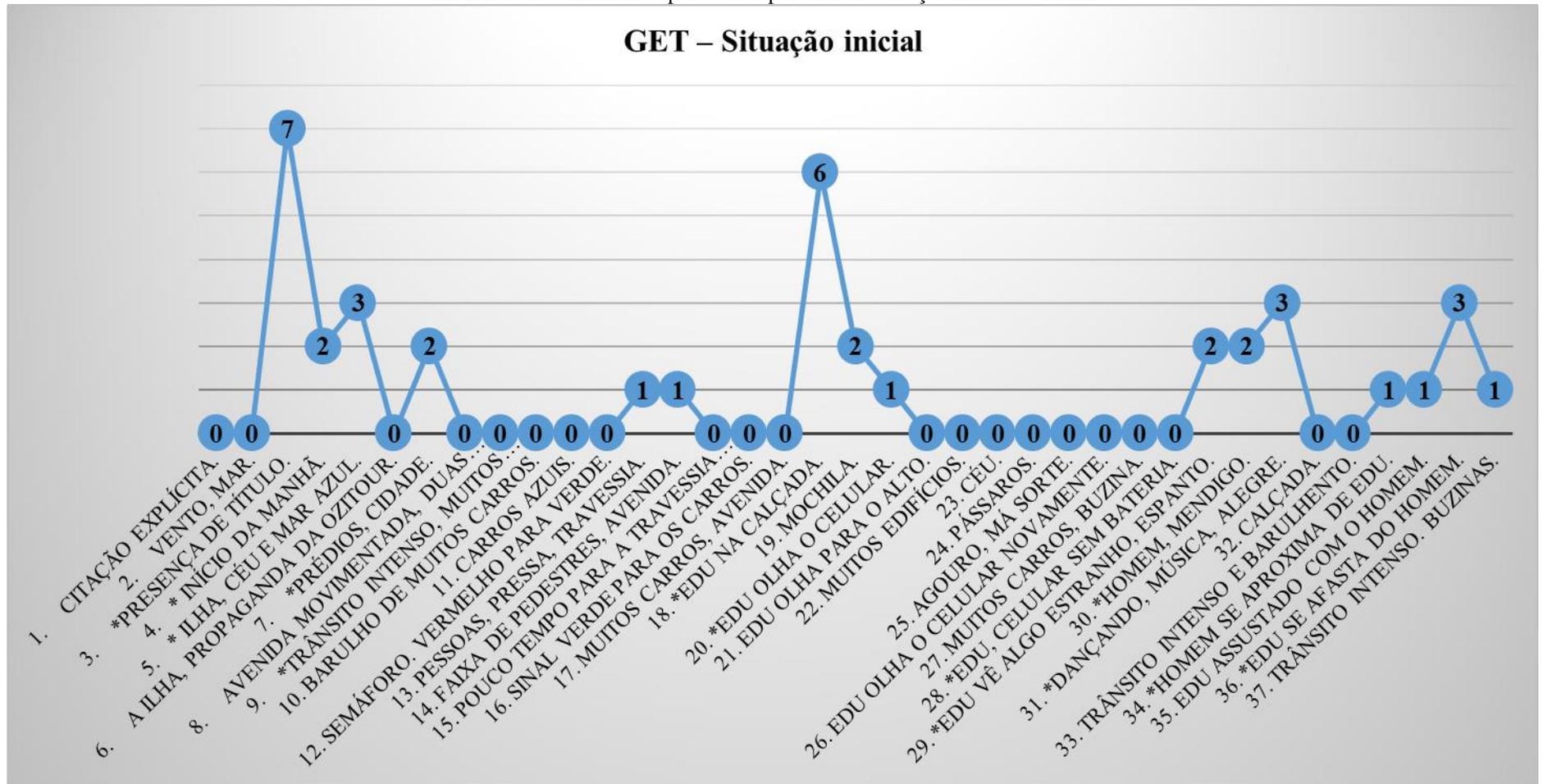
Na situação inicial da narrativa, o grupo GET percebeu 11,4% dos elementos apresentados no vídeo, com base na nossa retextualização; enquanto o grupo GCA percebeu 10,5% (GRÁFICO 19). O grupo GET teve melhor percepção dos elementos do que o grupo GCA, nesta fase, tendo sido superior em 0,9%. A diferença é pouco significativa, sobretudo, quando verificamos quais foram os elementos mais percebidos pelos alunos dos dois grupos, nesta fase da narrativa. Observamos que os elementos com maior índice de percepção foram os mesmos, em ambos os grupos. Os estudantes do grupo GET e GCA perceberam o título e a presença do personagem principal. Situação semelhante acontece com elementos não percebidos. O primeiro elemento apresentado no vídeo, a citação de José Saramago, por exemplo, não foi notada por nenhum dos estudantes dos dois grupos. Vejamos os GRÁFICOS 19, 20 e 21, abaixo.



O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.

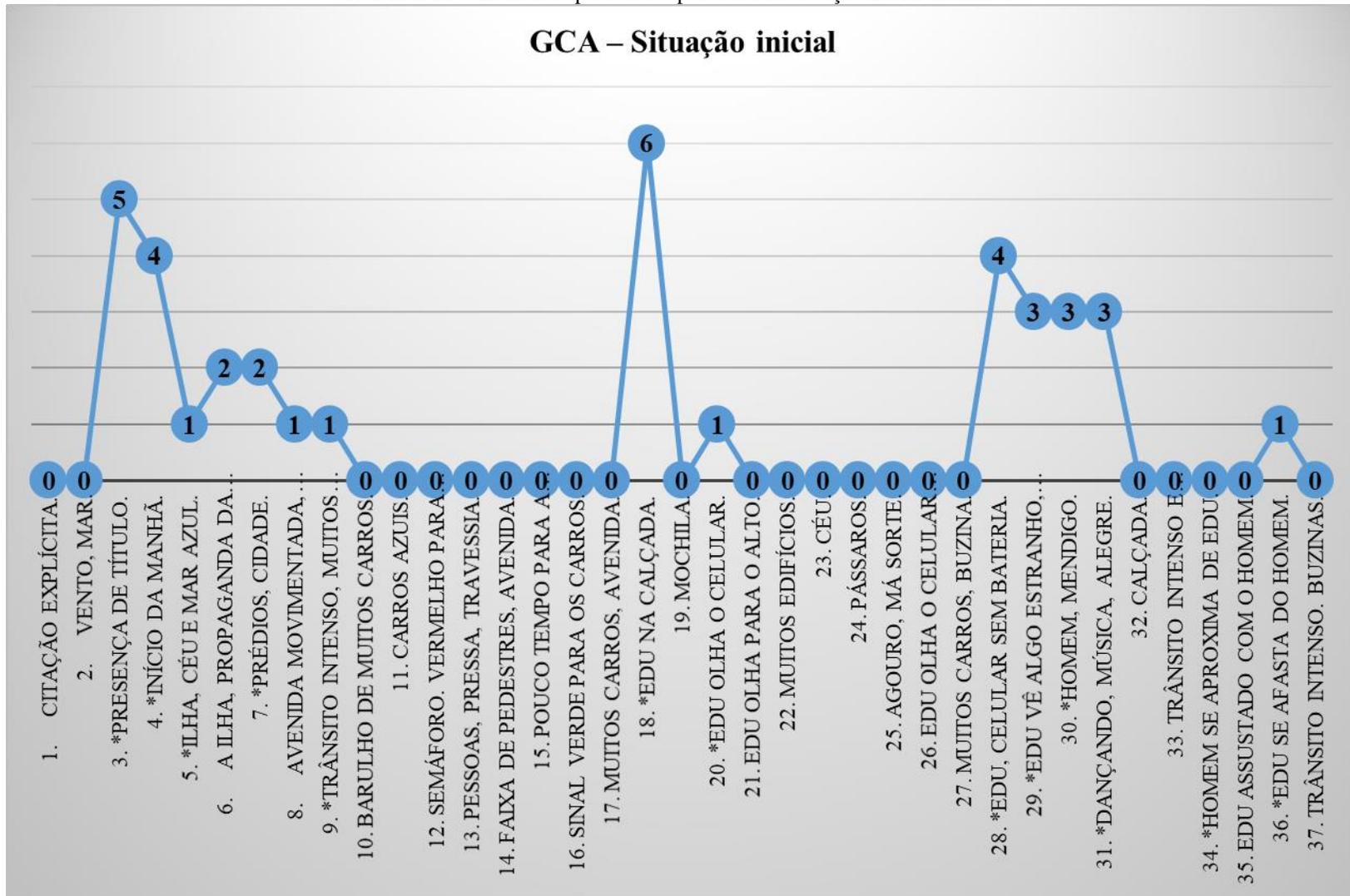
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 20 – Elementos percebidos por GET na situação inicial da narrativa



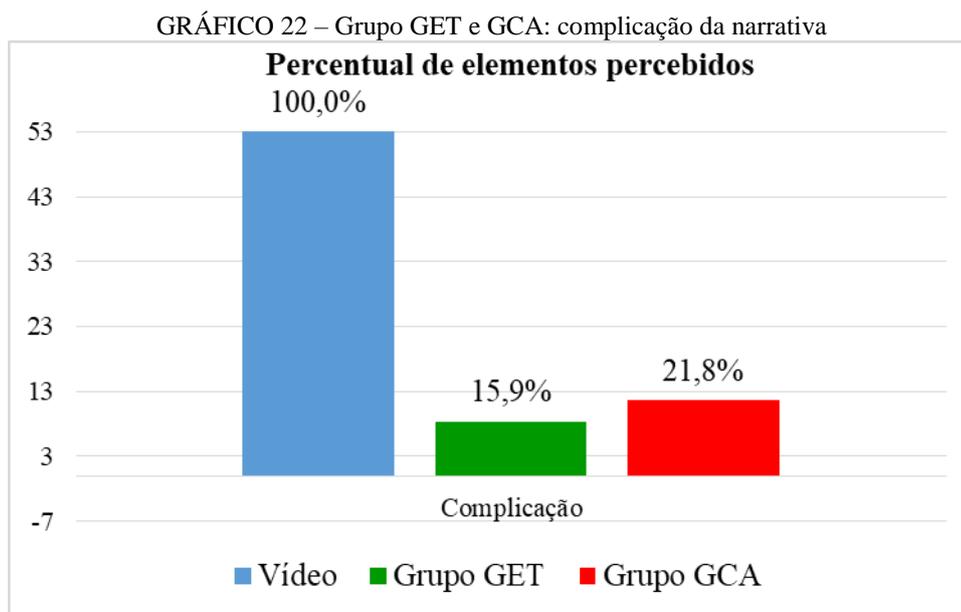
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 21 – Elementos percebidos por GCA na situação inicial da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

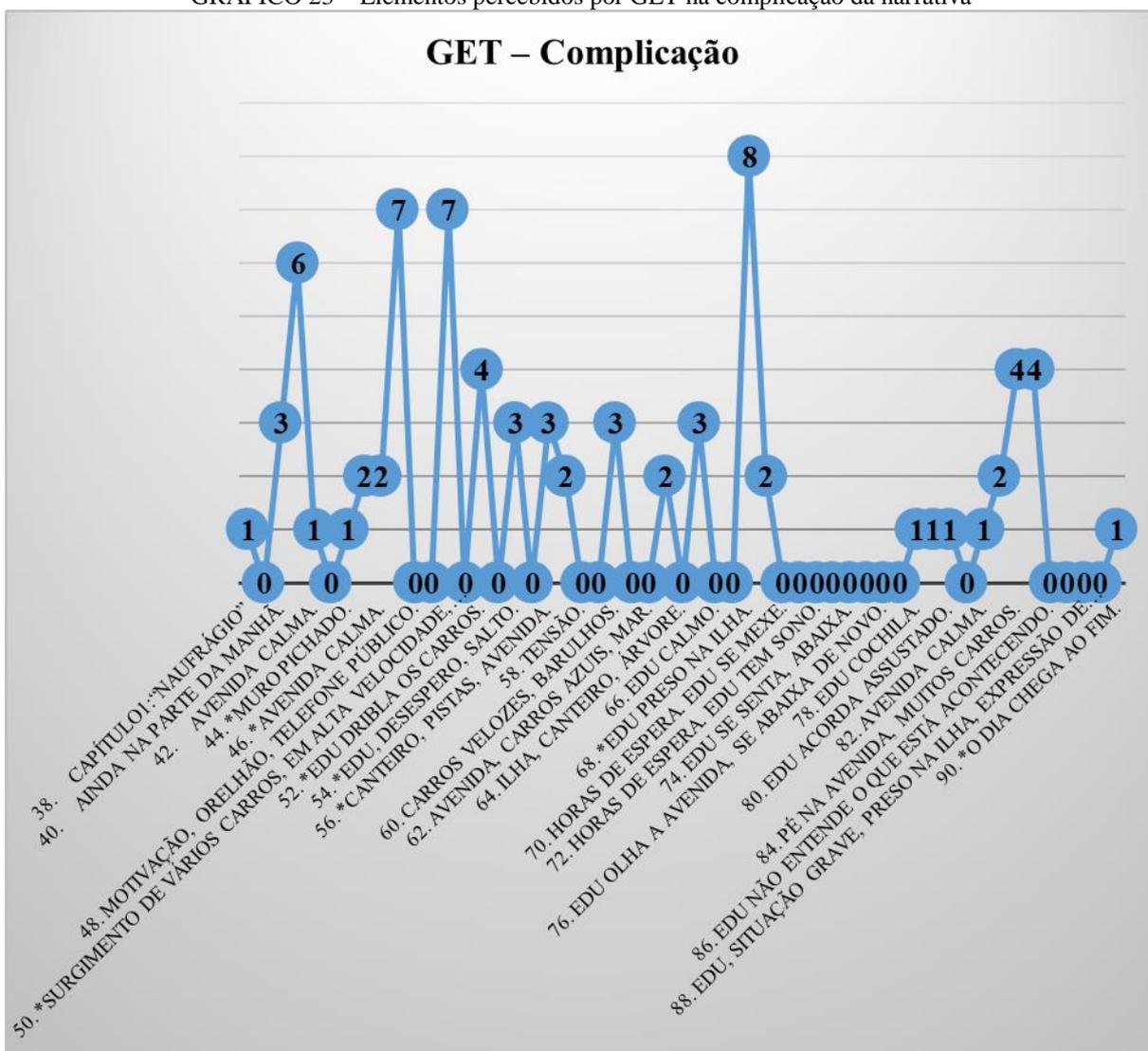
Na complicação da narrativa, os componentes do grupo GET perceberam 15,9% dos elementos constitutivos desta fase, tendo como referência a nossa retextualização; já o grupo GCA percebeu 21,8% dos elementos (GRÁFICO 22). Nesta fase, a percepção de GCA foi mais acentuada do que a de GET, tendo notado 5,9% a mais de elementos, conforme ilustra o GRÁFICO 22.



O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

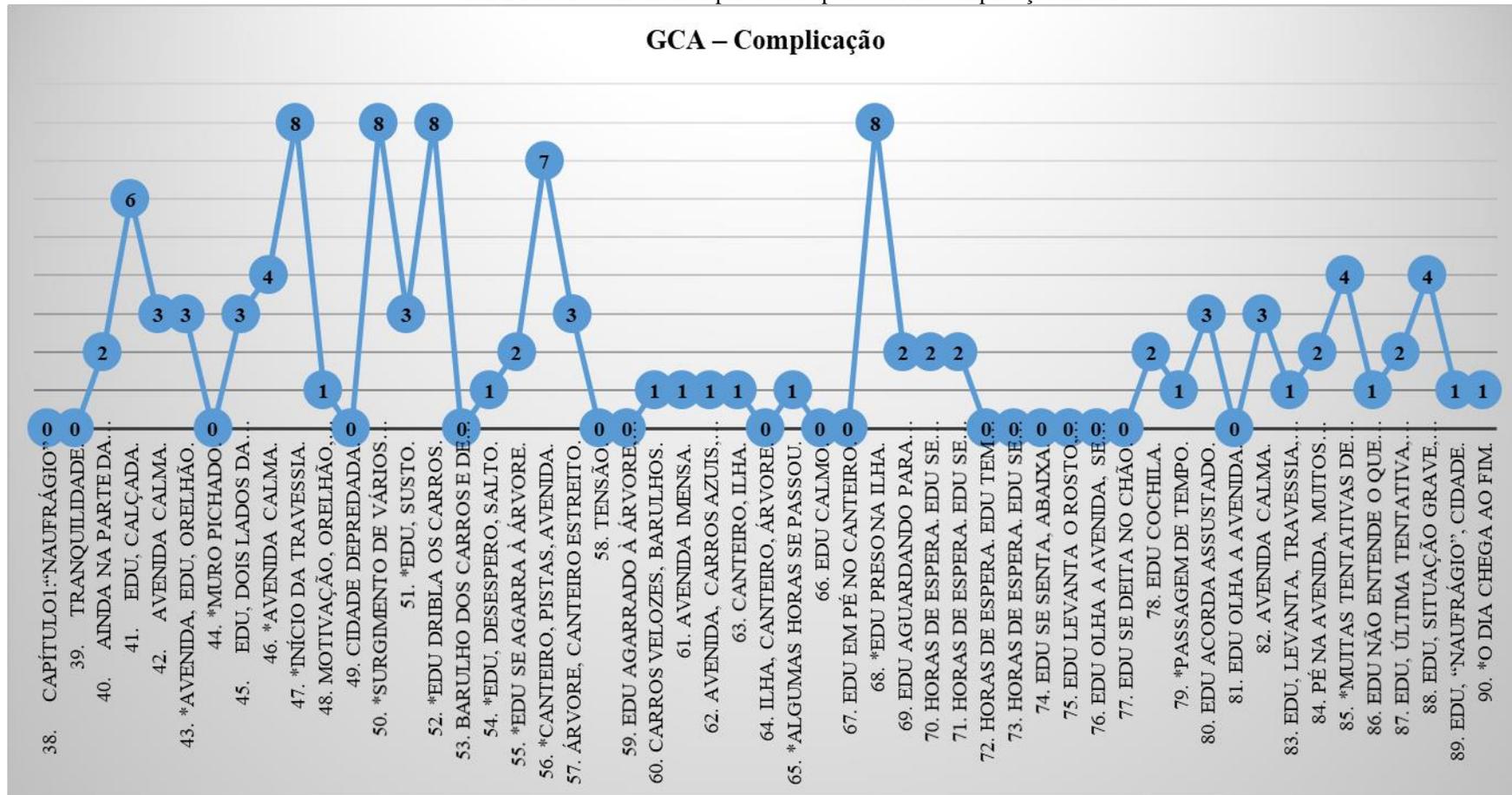
Ao identificarmos quais foram os elementos notados por cada grupo, confirmamos o melhor desempenho de GCA. GET percebe alguns elementos essenciais, como: “*Edu na calçada*”, “*início da travessia*”, “*surgimento dos carros*” e “*Edu preso na ilha*”; GCA, por sua vez, percebe todos esses e mais alguns elementos relevantes, como “*Edu driblando os carros*” e a relação “*canteiro, pista, avenida*”, como demonstra os GRÁFICOS 23 e 24.

GRÁFICO 23 – Elementos percebidos por GET na complicação da narrativa



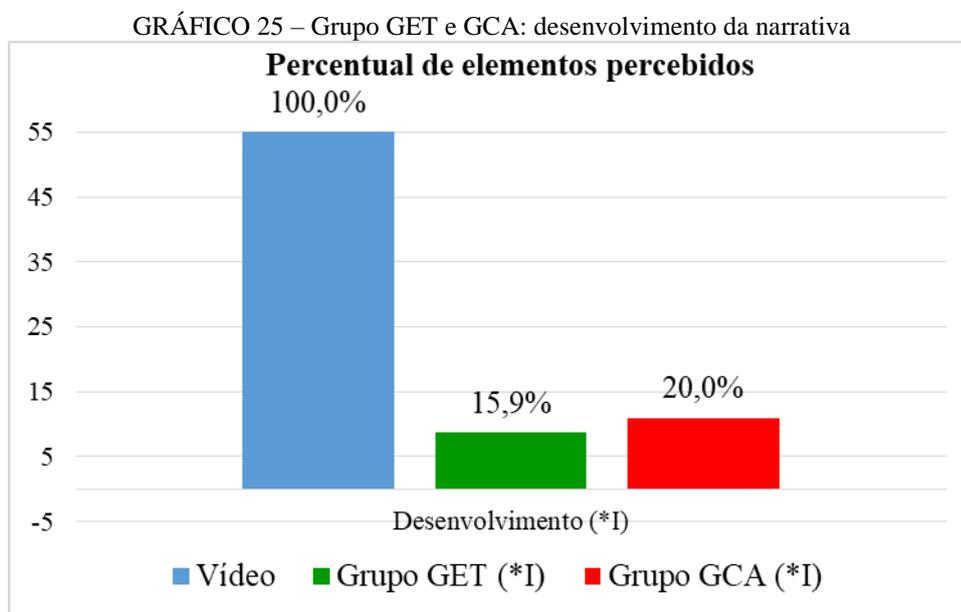
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 24 – Elementos percebidos por GCA na complicação da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No desenvolvimento da narrativa, a percepção dos participantes do grupo GET alcançou 15,9% dos elementos presentes no vídeo; enquanto GCA atingiu 20%. A diferença entre GET e GCA é de 4,1%, como ilustra o GRÁFICO 25.



O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.

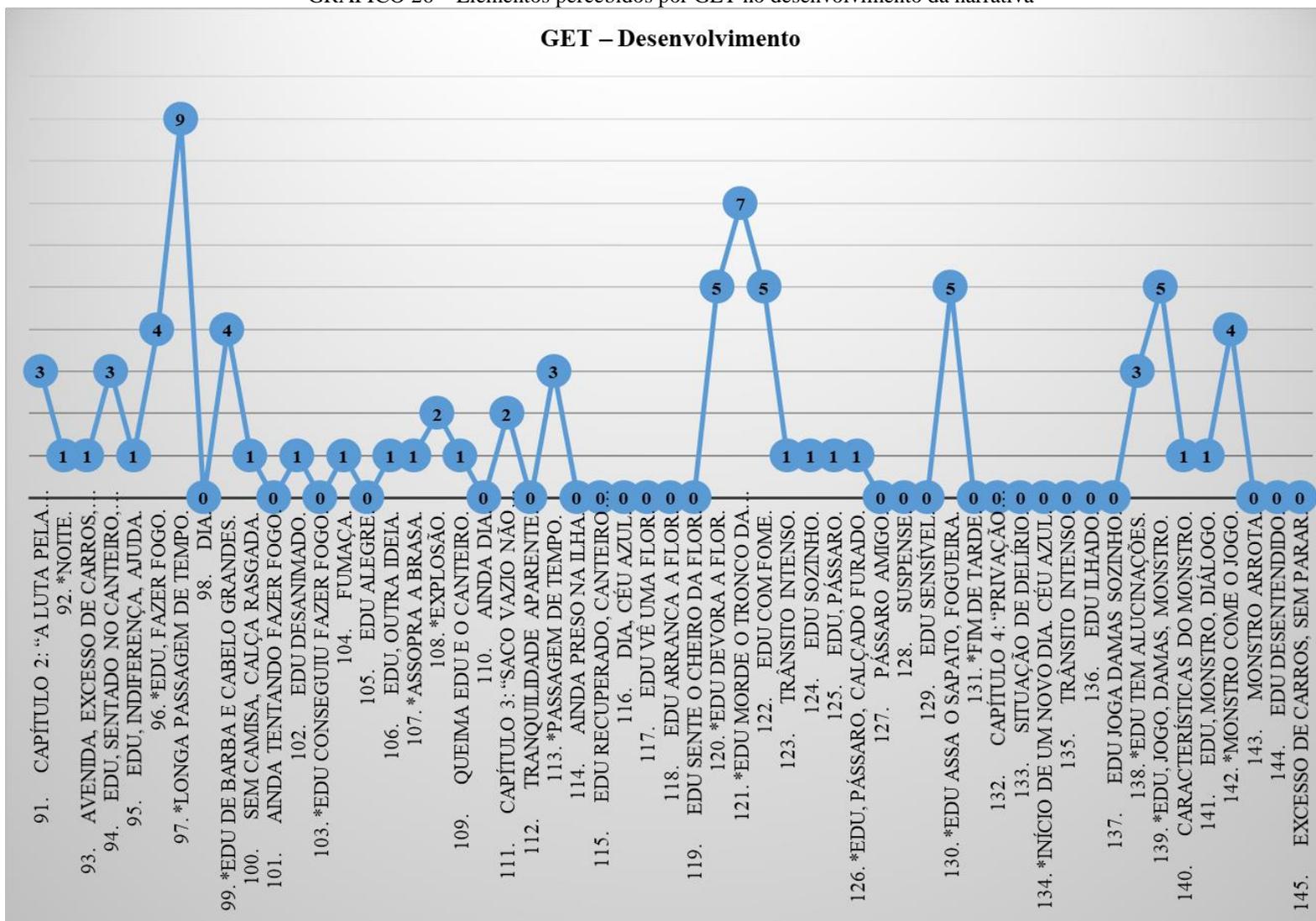
(*I) = Trecho incoerente em GET1, GET6 e GET9 e GCA8.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Os elementos que mais chamaram a atenção dos alunos do grupo GET foram a longa passagem de tempo que há no desenvolvimento e o fato de o personagem comer um pedaço do tronco de uma árvore. Esses mesmos elementos também chamaram a atenção de GCA. Além desses, GCA também notou que o personagem comeu uma flor e que assou o sapato em uma fogueira. Os GRÁFICOS 26 e 27 apresentam a percepção de ambos os grupos sobre todos os elementos dessa fase.

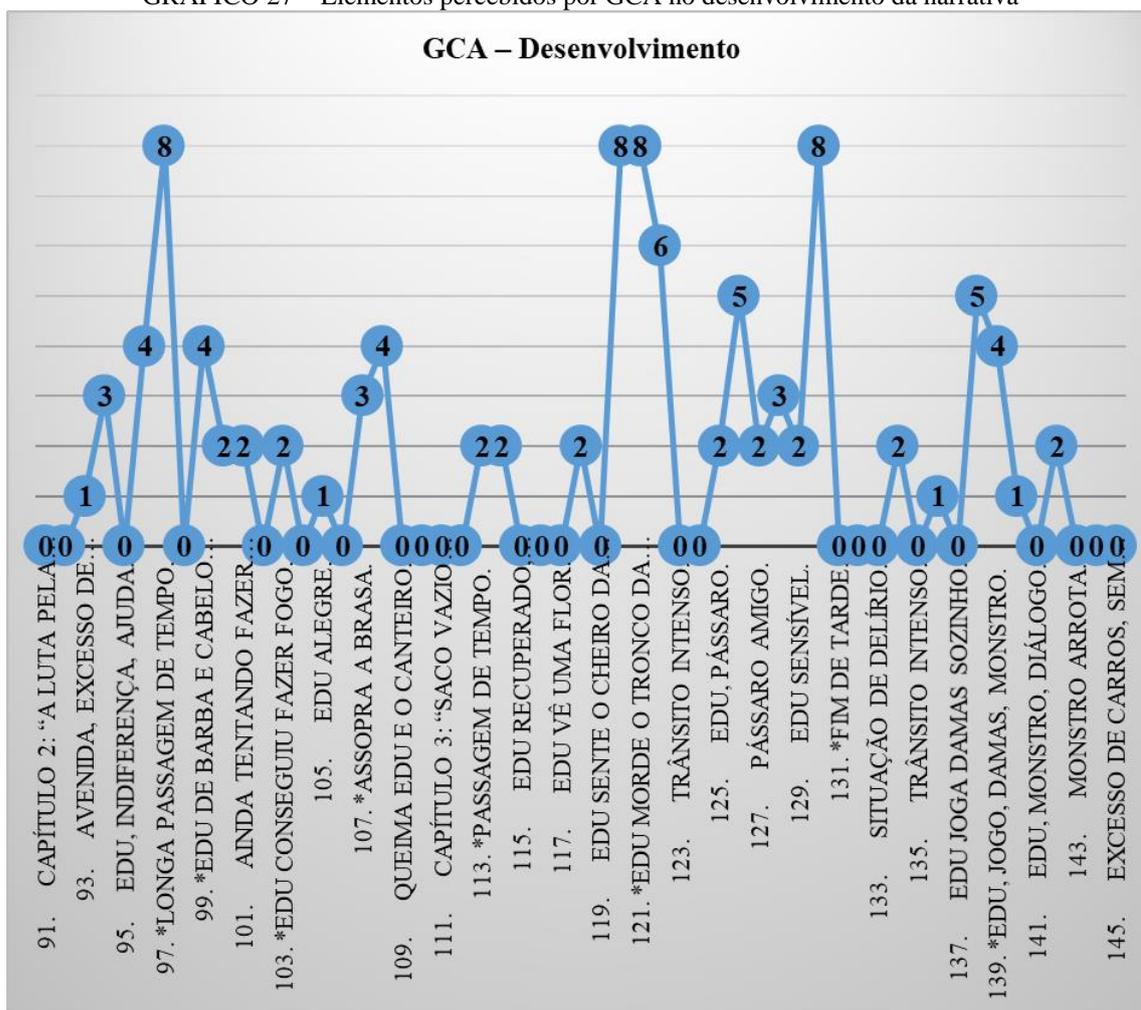
Ressaltamos que, nesta fase, houve maior incidência de trechos incoerentes, nos textos dos estudantes: 33,3%, dos textos de GET e 11,1% dos textos de GCA apresentaram algum tipo de incoerência.

GRÁFICO 26 – Elementos percebidos por GET no desenvolvimento da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 27 – Elementos percebidos por GCA no desenvolvimento da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No clímax, poucos elementos foram percebidos pelos estudantes de ambos os grupos, haja vista ter sido uma fase do curta-metragem que poucos alunos retextualizaram, como já demonstrado em gráficos anteriores.

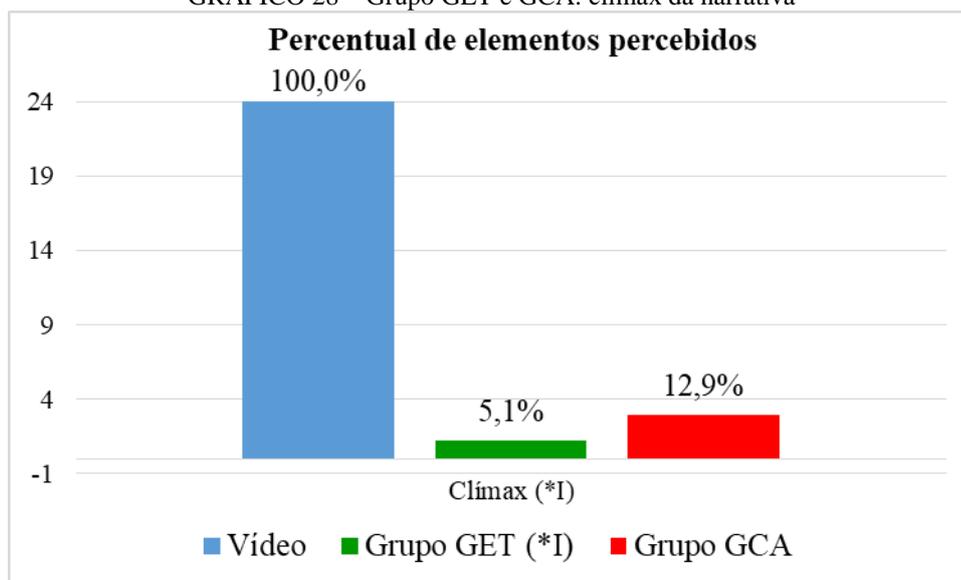
Como ilustra o Gráfico 28, GET percebeu 5,1% dos elementos do clímax e GCA, 12,9%. Ao serem comparados, evidenciamos que os educandos do grupo GET repararam 7,8% a menos de elementos. Nesta fase, além de considerarem uma quantidade pequena de elementos, verificamos trechos incoerentes nos textos produzidos pelo grupo GET, ocorrência não verificada em GCA.

Em nenhum dos grupos, o clímax do curta-metragem foi desenvolvido em sua totalidade, nem mesmo contou com seus elementos fundamentais (conforme 5.1.3). Nos textos de GET, há destaque para o momento em que Edu escreve a mensagem de socorro, para o momento em que ele arremessa a garrafa com a mensagem de socorro e para a

tempestade; GCA, por sua vez, ressalta a tempestade e Edu preso à árvore, tendo de sobreviver à forte chuva, como podemos observar nos GRÁFICOS 29 e 30. Neste contexto, podemos dizer que GET e GCA tiveram a atenção voltada para mais elementos diferentes do que semelhantes, nas cenas constitutivas do clímax.

Entretanto, o questionamento mais significativo sobre o clímax nas retextualizações dos estudantes é: por que a grande maioria dos estudantes (82%) não retextualizou o clímax do vídeo, fase tida como essencial para as narrativas, com base na literatura da área? Com base nos textos dos estudantes e em nossa prática docente, levantamos uma possibilidade de resposta: problema no próprio conceito de clímax da narrativa trabalhado nas salas de aula do ensino fundamental, ou seja, a concepção de clímax como um momento de maior tensão e/ou emoção da narrativa, construído imediatamente antes do desfecho, apresentando elementos para que o desenlace aconteça. Essa concepção é problemática, pois se choca com a subjetividade do momento de maior tensão e/ou emoção do enredo percebido por cada leitor, que pode não ser o mesmo, bem como é problemática a fixação de um único ponto, no texto, para construção desta fase e, comumente, com a apresentação de um único evento, embora ela possa ser percebida em outros momentos do texto, conforme interpretação do leitor, mais de uma vez, a depender da história, e articulando mais de um evento, como ocorre no curta-metragem.

GRÁFICO 28 – Grupo GET e GCA: clímax da narrativa

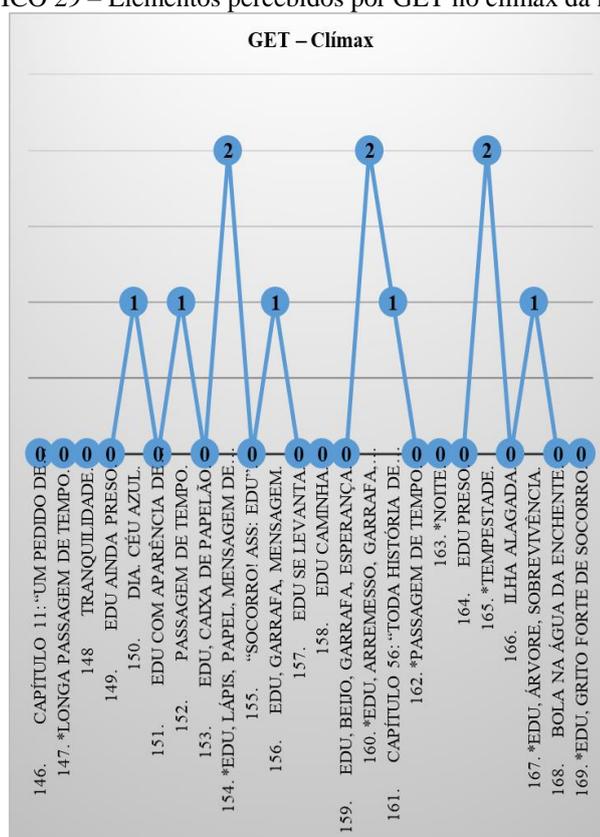


O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.

(*I) = Trecho incoerente em GET3.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

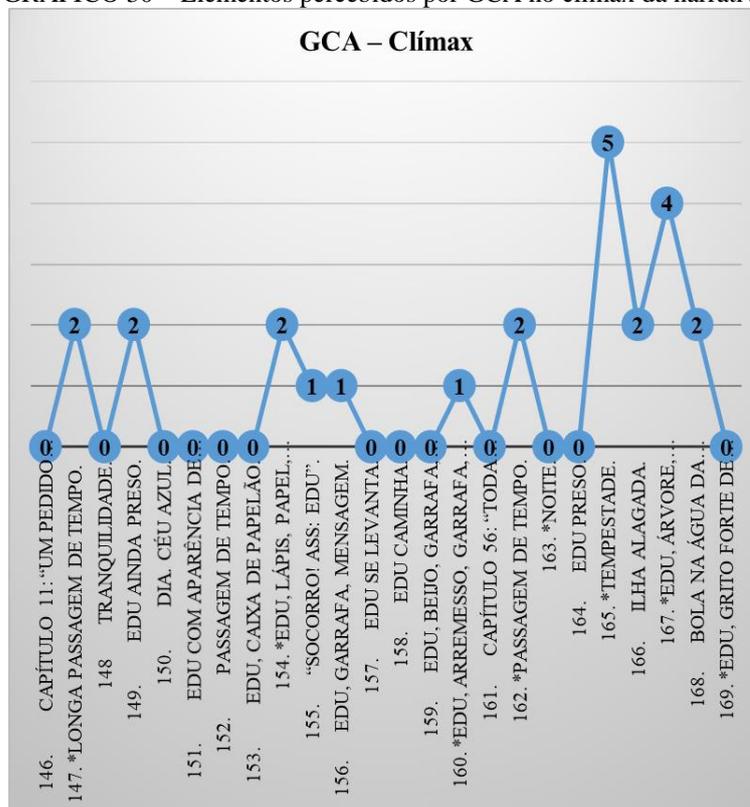
GRÁFICO 29 – Elementos percebidos por GET no clímax da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

(*I)= Trecho incoerente

GRÁFICO 30 – Elementos percebidos por GCA no clímax da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

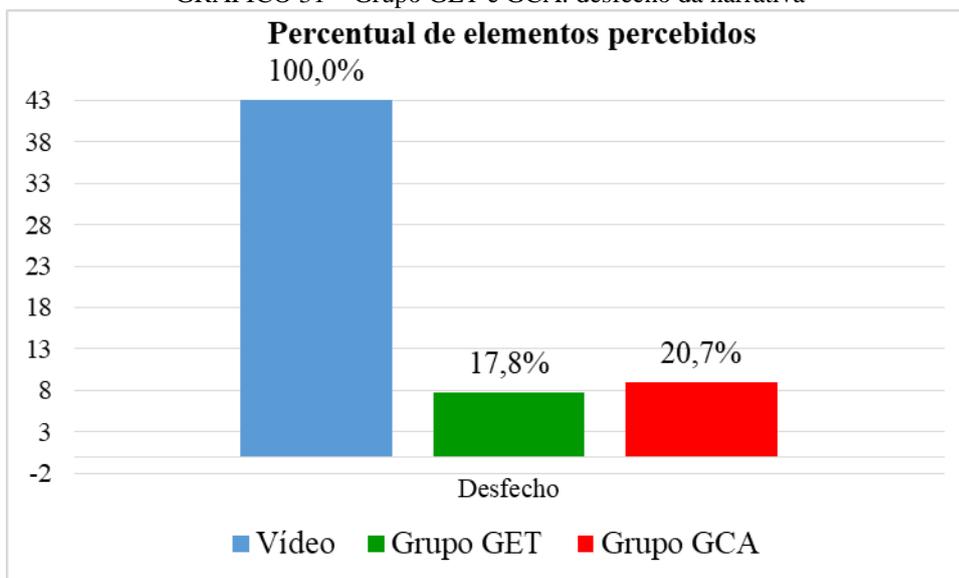
No clímax, vale destacar um elemento importante ligado à atenção e percepção dos estudantes. O personagem principal do curta-metragem tem um nome, Edu, que aparece no momento em que o protagonista assina a mensagem de socorro. Esse nome é percebido pela minoria dos alunos. A maioria chama o personagem de forma genérica (menino, homem, rapaz); poucos, de Edu/Eduardo; e alguns dão outro nome próprio para o protagonista.

No grupo GET, verificamos um texto em que o nome Edu é usado para designar o protagonista (GET3) e um indicando outro nome próprio para ele, que recebeu o nome de Pedro (GET8). Em todos os outros textos dos estudantes desse grupo, a referência ao personagem principal foi feita de maneira geral: garoto, menino (GET1); homem (GET2); personagem, pessoa, homem (GET4); jovem, garoto (GET5); jovem, rapaz (GET6); homem (GET7) e menino, homem (GET9).

No grupo GCA, observamos a existência de um texto em que o personagem é chamado de Eduardo (GCA5) e três textos em que um novo nome é atribuído a ele: Matheus (GCA3), Artoljo (GCA4), Josias (GCA8), sendo que GCA4, no final de seu texto, chama Artoljo de Edu. Nos demais textos, a referência ao personagem é feita de modo geral, como em: homem (GCA1), rapaz (GCA2), rapaz, homem (GCA6), jovem, garoto, menino, homem (GCA7), homem (GCA9).

No desfecho da narrativa, GET percebe 17,8% dos elementos constituidores desta fase; e GCA, 20,7%. Uma diferença pequena, de 2,9% de percepção entre os grupos, sendo GCA o grupo com maior percepção de elementos, como elucida este GRÁFICO 31.

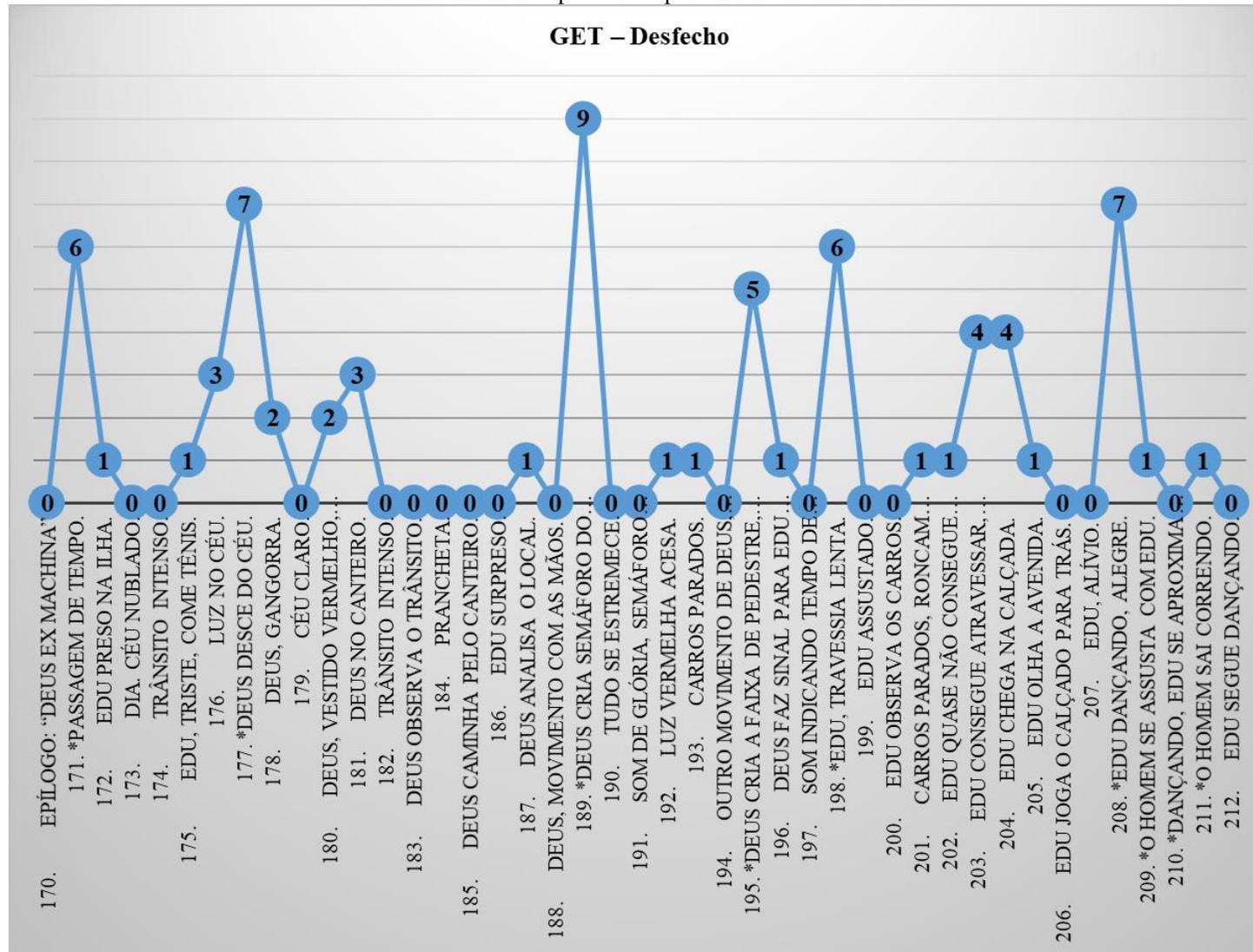
GRÁFICO 31 – Grupo GET e GCA: desfecho da narrativa



O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

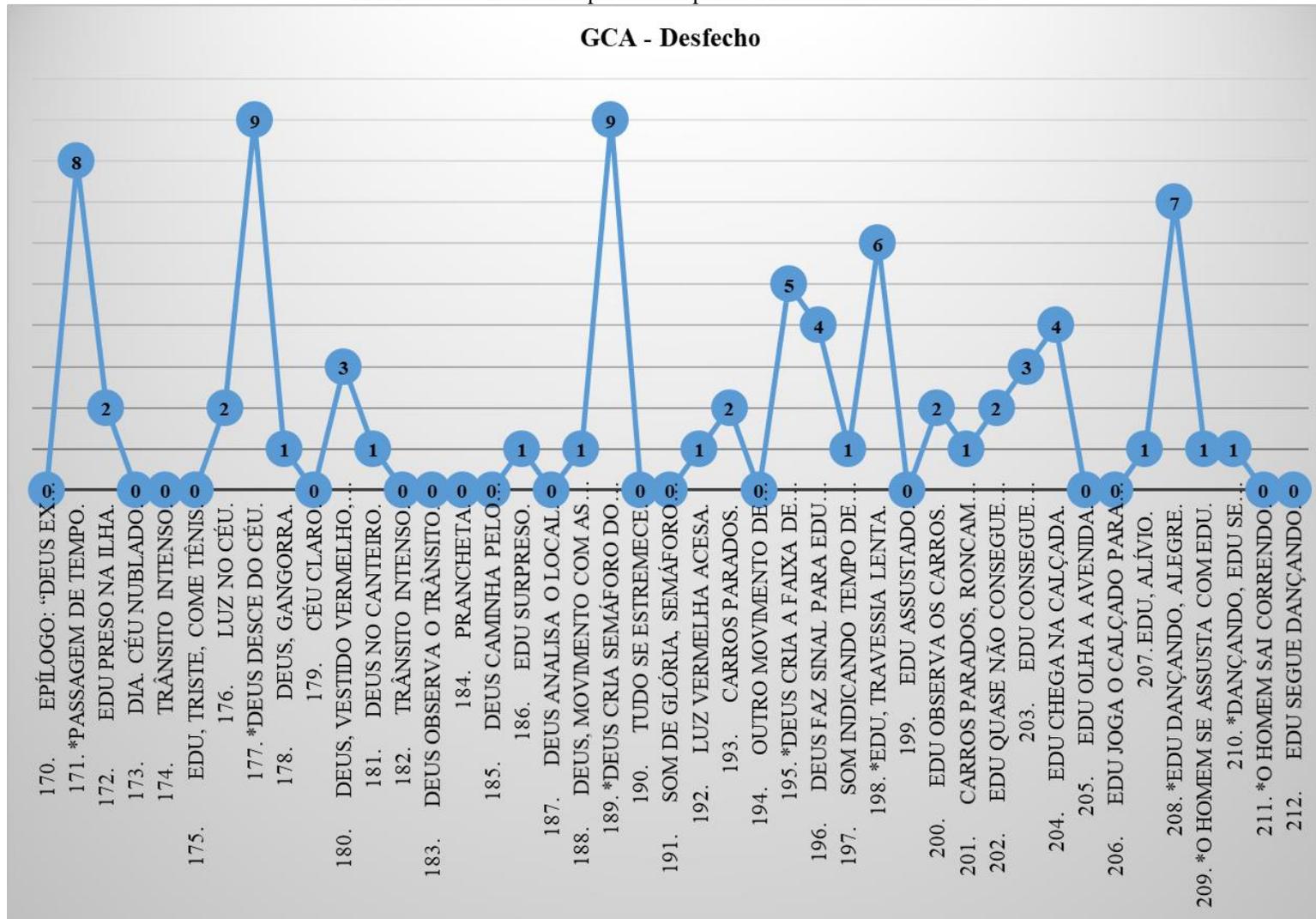
No desfecho, averiguamos que GET e GCA focalizam os mesmos elementos essenciais: o longo tempo em que Edu está na ilha, a chegada de deus ex machina, a criação do semáforo, a travessia de Edu e a sua comemoração dançante; GCA, no entanto, arrola mais detalhes ao desenlace da narrativa, pois percebe outros elementos presentes no curta-metragem, como podemos verificar nos GRÁFICOS 32 e 33, nos quais há a indicação de todos os elementos do desfecho e a informação quantitativa da percepção de cada grupo.

GRÁFICO 32 – Elementos percebidos por GET no desfecho da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

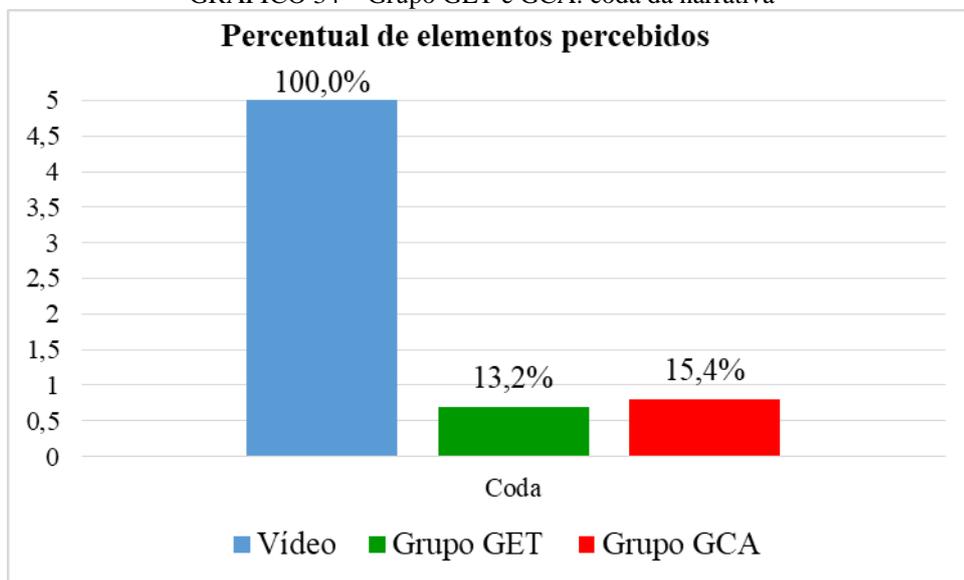
GRÁFICO 33 – Elementos percebidos por GCA no desfecho da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

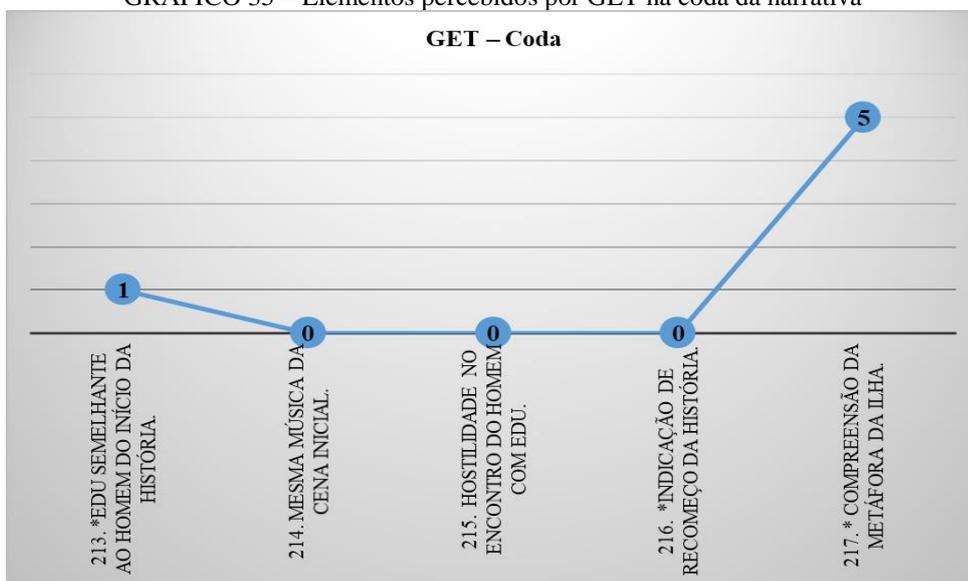
Na coda, GET percebe 13,2% dos elementos que compõem esta fase; e GCA, 15,4%, como podemos visualizar no GRÁFICO 34. Quantitativamente, GCA percebe mais elementos do que GET, 2,2% a mais, e estes elementos podem ser visualizados nos GRÁFICOS 35 e 36. No entanto, como já discurremos na seção 5.2.2.1, os elementos do grupo GCA são percebidos por um número menor de estudantes (55,6%), em comparação com GET (66,7%). Além disso, qualitativamente, GET também apresenta melhor desempenho na construção da coda, pois os textos dos estudantes desse grupo demonstram percepção de várias faces da coda construída na narrativa de *A ilha*, como exemplificado em seções anteriores.

GRÁFICO 34 – Grupo GET e GCA: coda da narrativa



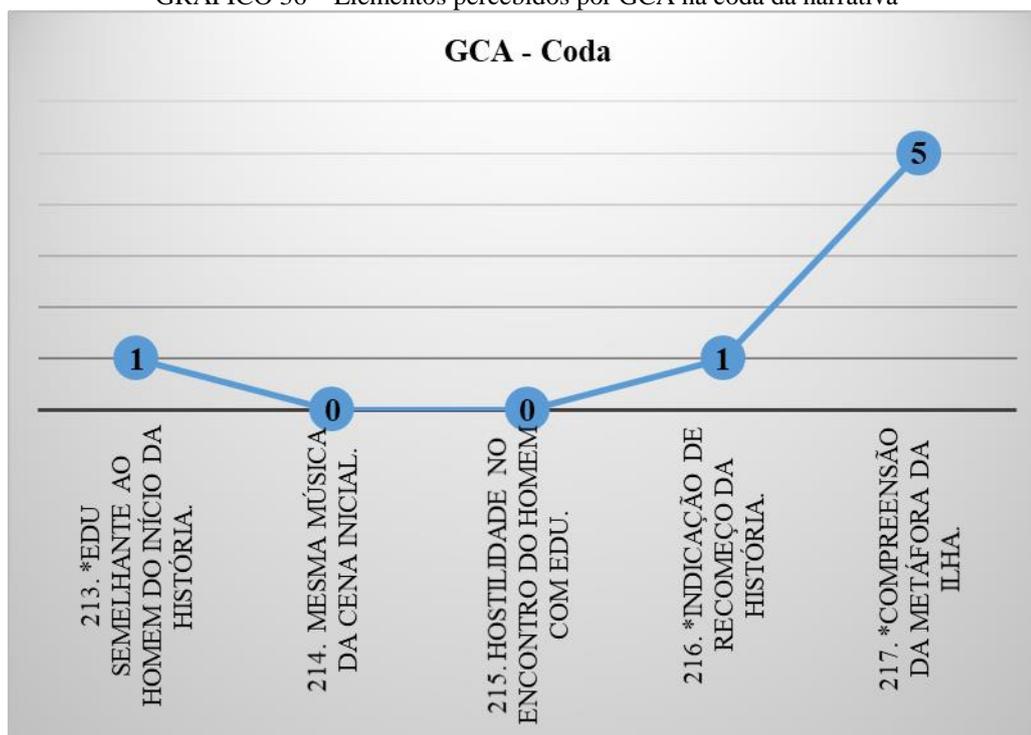
O percentual de GET e GCA corresponde à média de cada grupo.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 35 – Elementos percebidos por GET na coda da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 36 – Elementos percebidos por GCA na coda da narrativa



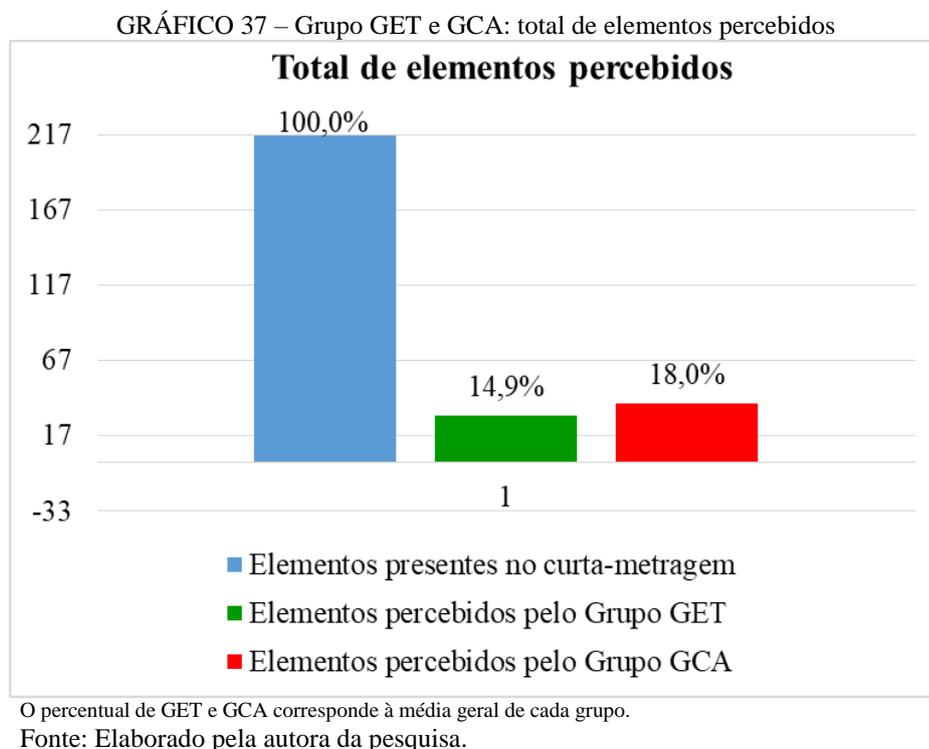
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Um percentual significativo de estudantes (71,4%) também não construiu a coda da narrativa, o que nos leva a questionar as motivações para tal ocorrência. A coda está ligada a um “salto” interpretativo, a uma apropriação do texto pelo leitor. Esse processo, certamente, não é automático. Ao contrário, é fruto da reflexão. Logo, o contexto de produção de texto escolar tradicional, em que o estudante tem uma proposta de produção de texto e a desenvolve no horário de aula, pode não favorecer a construção da coda.

Para finalizarmos a análise dos elementos de percepção do curta-metragem *A ilha* pelos grupos GET e GCA, examinamos o total de elementos percebidos pelos grupos. Verificamos que GET percebeu 14,9% e GCA, 18,0%, em média, de um universo de 217 elementos que correspondem a 100% dos elementos que percebemos e materializamos na retextualização do curta que propusemos nesta pesquisa. O GRÁFICO 37 representa estes dados.

Ressaltamos, mais uma vez, que, em nenhum momento, tivemos a expectativa de que os grupos percebessem todos os elementos que percebemos ou, até mesmo, que se aproximassem deste total. O contraste dos resultados de GET e GCA, neste caso, tem mais relevância para este trabalho. Neste sentido, ao compararmos os dois grupos, vemos que GCA, grupo com estudantes com alto nível de atenção, captou 3,1% mais elementos do que

GET, grupo experimental, com atenção deficitária. Esta diferença não é tão expressiva, sobretudo, levando-se em conta o fator atenção que ela exige dos estudantes e considerando que GCA tem alto nível de atenção concentrada.



5.2.2.3. Universo de referência

O curta-metragem *A ilha* transita entre os mundos real e ficcional. Trata-se de um filme de curta duração, do domínio cinematográfico, que objetiva entreter, em primeira instância, como já detalhado. Todavia, há diversos elementos, no vídeo, que direcionam a sua interpretação para o âmbito do mundo real. A citação de José Saramago marca, logo de início, que a história pode ser interpretada no âmbito de uma metáfora e, em seu curso, vemos que, nesta metáfora, o ser humano e a nossa sociedade são criticados, por estarem se tornando muito individualistas (ilhas). A semelhança entre a primeira e a última cena marca a circularidade da história, que reforçam essa crítica.

Ao analisarmos os textos dos alunos do grupo GET e GCA, averiguamos as marcas de compreensão de que o curta-metragem transita entre dois mundos, o real e o ficcional. Percebemos que os elementos da ficção foram compreendidos por todos os estudantes, de ambos os grupos. Todavia, a transição do curta entre realidade e ficção não foi percebida por

todos eles. Como representado no GRÁFICO 38, 66,7% dos estudantes do grupo GET compreenderam efetivamente o universo de referência do curta-metragem, que emerge da relação entre os mundos real e ficcional; enquanto 55,6% dos alunos do grupo GCA o compreenderam, como podemos observar na representação gráfica abaixo (GRÁFICO 39).

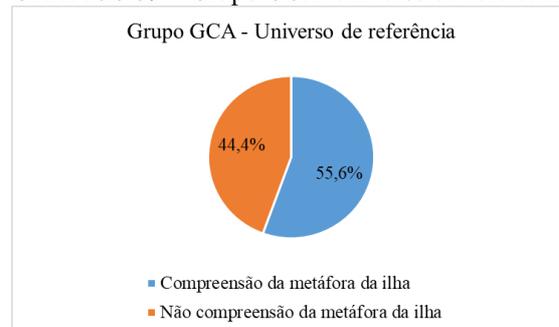
GRÁFICO 38 – Grupo GET: universo de referência



33,3% de GET corresponde a 3 informantes; 66,7% de GET corresponde a 6 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 39 – Grupo GCA: universo de referência



44,4% de GCA corresponde a 4 informantes; 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

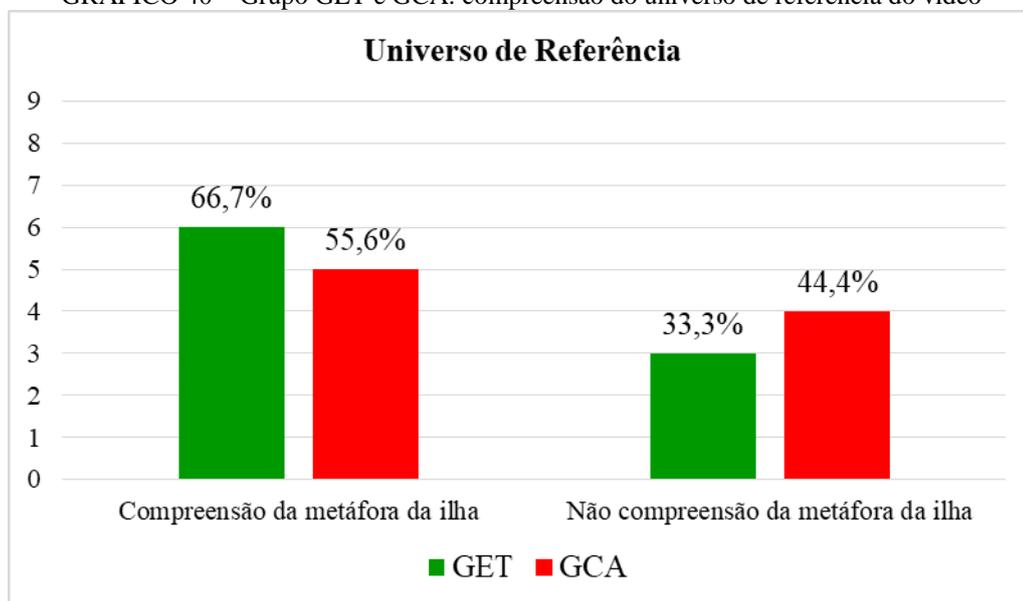
O grupo GET é categórico nesta relação do real/ficcional do vídeo, como podemos ver nesta passagem do texto de GET 4, ao explicitar sua compreensão sobre o vídeo: *“Da para entender que esse video mostra a dificuldade que a população vem enfrentando nos dias de hoje”*; e nesta outra, em que GET5 estabelece uma comparação da história com a vida real, em: *“O filme mostrado compara o que os pedestres sofrem no dia-a-dia, os motoristas não param para os pedestres atravessarem a rua”*.

Nos textos do grupo GCA também encontramos passagens bem construídas e que demonstram compreensão de que o curta transita entre dois mundos, o real e o ficcional. No texto de GCA4, o trecho que demonstra a compreensão deste universo de referência traz elementos pontuais da realidade, como nomes de avenidas de Belo Horizonte: *“No vídeo conta a história de um homem que tenta atravessar a avenidas de todos os centros comerciais ou populares do Brasil, este “Naufragio” ocorre muito nas avenidas de BH, por exemplo D. Pedro II, Avenida A. Carlos etc ocorre de pessoas ficarem paradas por minutos nestes canteiros”*. Todavia, neste grupo, há vários casos em que a compreensão do universo de referência do vídeo, no que tange à transição entre realidade e ficção, é sinalizada apenas com o uso de aspas na palavra ilha, como faz GET5, nestas três passagens de seu texto:

Eduardo se jogou em uma arvoré, achando que se encontrava seguro. Até que percebe que ficou “ilhado” em meio de milhões de carros (GCA5, complicação). Com isso Eduado fica por um belo tempo na “ilha” (GET5, clímax). Eduardo se vê finalmente livre da “ilha” (GCA5, coda).

O GRÁFICO 40 apresenta uma comparação dos resultados de GET e GCA, e fica visível que o grupo GET teve melhor desempenho neste aspecto.

GRÁFICO 40 – Grupo GET e GCA: compreensão do universo de referência do vídeo



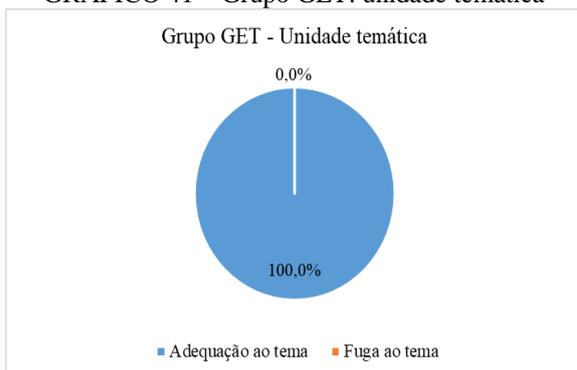
66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes.
55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

5.2.2.4. Unidade temática

O curta-metragem de animação, *A ilha*, de natureza multimodal e multissemiótica, se desenrola a partir da temática do “menino preso na ilha”. Esse vídeo é a base para a retextualização dos educandos dos grupos GET e GCA, como proposto nesta pesquisa. Por isso, verificamos a adequação dos textos dos alunos à temática do vídeo.

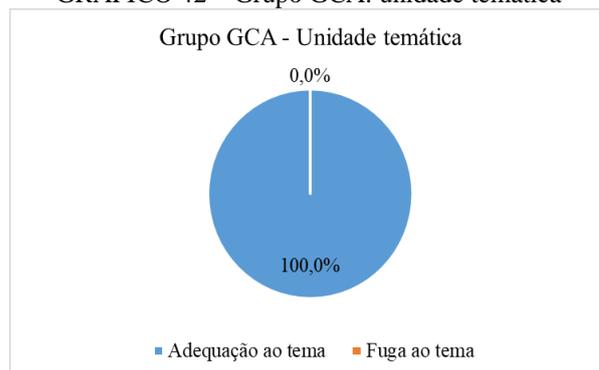
Todos os estudantes escreveram seus textos adequados à temática do vídeo, sem tangenciamentos ou fuga ao tema. Avaliamos como relevante o fato de todos os estudantes terem percebido o tema e de terem redigido seus textos focalizando esse tema. Os GRÁFICOS 41, 42 e 43 apontam claramente para isso: 100% de adequação temática.

GRÁFICO 41 – Grupo GET: unidade temática



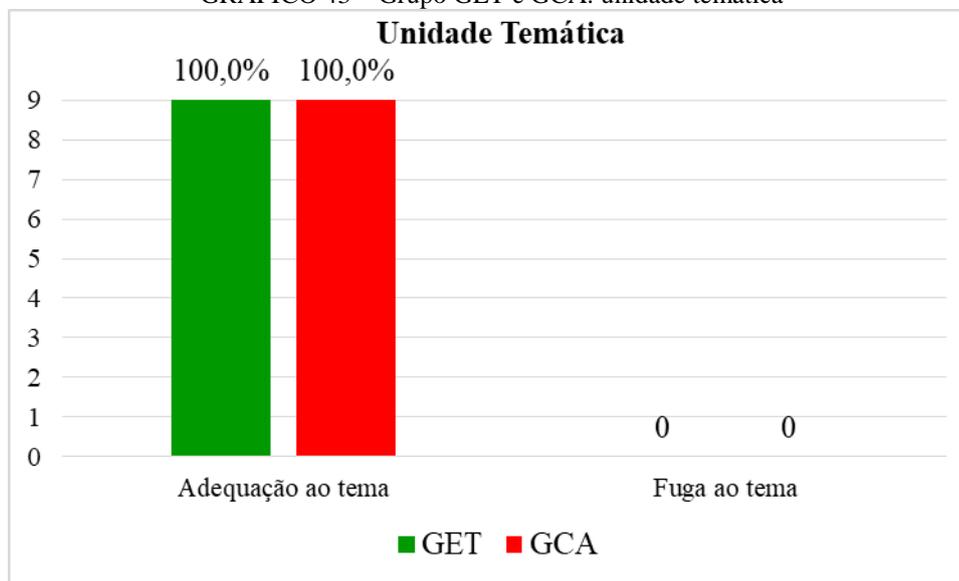
100% de GET corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 42 – Grupo GCA: unidade temática



100% de GCA corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 43 – Grupo GET e GCA: unidade temática



100% de GET corresponde a 9 informantes. 100% de GCA corresponde a 9 informantes.
 Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Talvez, isso se deva à natureza da proposta, retextualizar, recontar algo. De todo modo, não deixa de ser um fato interessante e expressivo, pois a totalidade dos estudantes demonstrou atenção a este aspecto.

5.2.2.5. Progressão do tema

O desenvolvimento do texto em torno de um determinado tema, de modo coerente, como fizeram os estudantes de GET e GCA, cria a unidade temática, como vimos acima. A inclusão de novos elementos acerca do tema do texto, garantem a sua progressão. No curta-metragem, a numeração dos capítulos e o título dado a eles contribuem bastante para a progressão temática da narrativa.

Nos textos dos estudantes, que são retextualizações, é comum não haver acréscimos de informações novas. Por isso, neste aspecto, optamos por focalizar a construção da coerência e a organização das informações nos textos dos estudantes, tendo como base a nossa retextualização da história e o próprio curta-metragem.

No grupo GET, 55,6% dos textos são coerentes e 44,4% dos textos têm trechos incoerentes, ou seja, o grupo produziu mais textos coerentes, o que é bastante relevante. O GRÁFICO 44 elucida bem estes dados. No grupo GCA, 88,9% dos textos são coerentes e apenas 11,1% têm trechos incoerentes, que é o caso de GCA8. Neste grupo, o predomínio também é de textos coerentes. O GRÁFICO 45 ilustra esta situação do grupo.

GRÁFICO 44 – Grupo GET: coerência textual



44,4% de GET corresponde a 4 informantes; 55,6% de GET corresponde a 5 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 45 – Grupo GCA: coerência textual

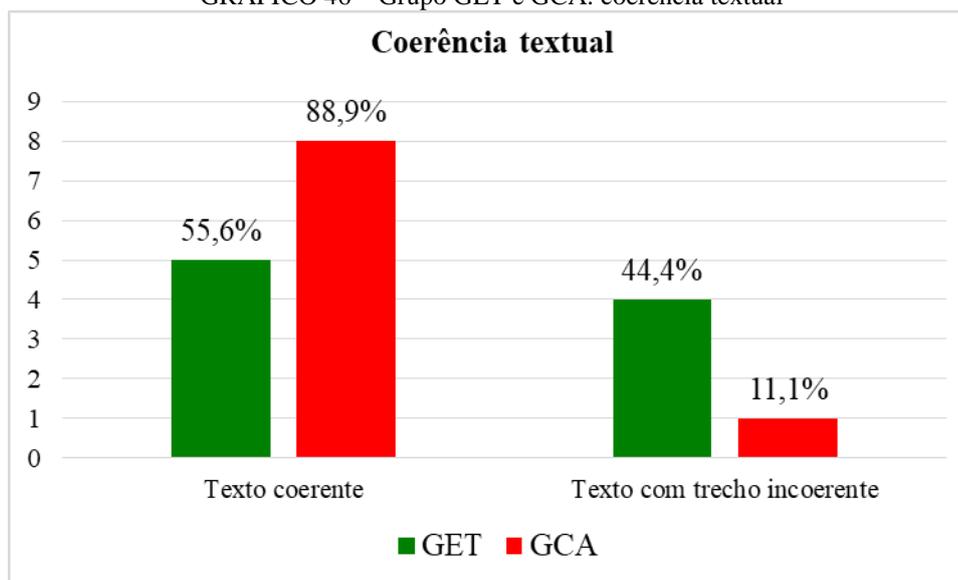


11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA8; 88,9% de GCA corresponde a 8 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos os resultados dos dois grupos, é perceptível que GCA produziu mais textos coerentes do que GET. O grupo GCA tem 88,9% de seus textos coerentes e o grupo GET tem 55,6% de seus textos coerentes, uma diferença expressiva de 33,3%. Ao analisarmos a construção das fases da narrativa pelos estudantes dos dois grupos, verificamos que os textos de GET, quando incoerentes, o são nas fases do desenvolvimento e do clímax, e GCA apenas no desenvolvimento, sendo, nessa fase, a proporção de 1 para 3 casos. O GRÁFICO 46 representa estes resultados dos grupos.

GRÁFICO 46 – Grupo GET e GCA: coerência textual



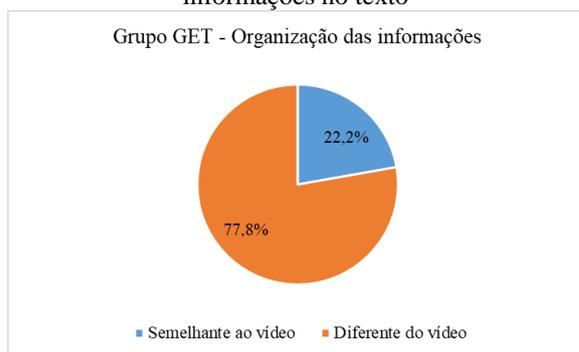
55,6% de GET corresponde a 5 informantes; 44,4% de GET corresponde a 4 informantes.
88,9% de GCA corresponde a 8 informantes; 11,1% de GCA corresponde a 1 informante, identificado como GCA8.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao avaliarmos a organização das informações nos textos dos estudantes, observamos que o grupo GET tende a não seguir a mesma organização das informações apresentadas no curta-metragem. Em 77,8% dos casos, verificamos algum tipo de organização diferente da apresentada no vídeo. O GRÁFICO 47 representa esta situação. Neste contexto, verificamos que, nos textos do grupo GET, elementos são antecipados, são articulados na retextualização em fases posteriores às que ocorrem no vídeo e há casos de sínteses de capítulos inteiros, o que avaliamos como bastante positivo.

Nos textos do grupo GCA, 55,6% dos alunos não seguem a mesma organização das informações exibidas na história do curta-metragem e 44,4% seguem a mesma organização. O GRÁFICO 48 representa esses dados. No âmbito da organização das informações, GCA antecipa elementos e usa elementos em fase posterior à de origem, porém não há casos de síntese de trechos ou capítulos da história original, como há em GET. Além disso, com base nos dados, podemos dizer que há uma tendência dos estudantes dos grupos GCA em seguir o padrão apresentado, o que pode ensejar reflexões e problematizações no âmbito da padronização escolar.

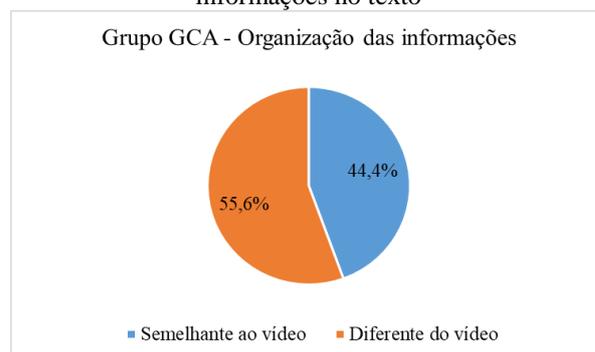
GRÁFICO 47 – Grupo GET: organização das informações no texto



77,8% de GET corresponde a 7 informantes; 22,2% de GET corresponde a 2 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 48 – Grupo GCA: organização das informações no texto

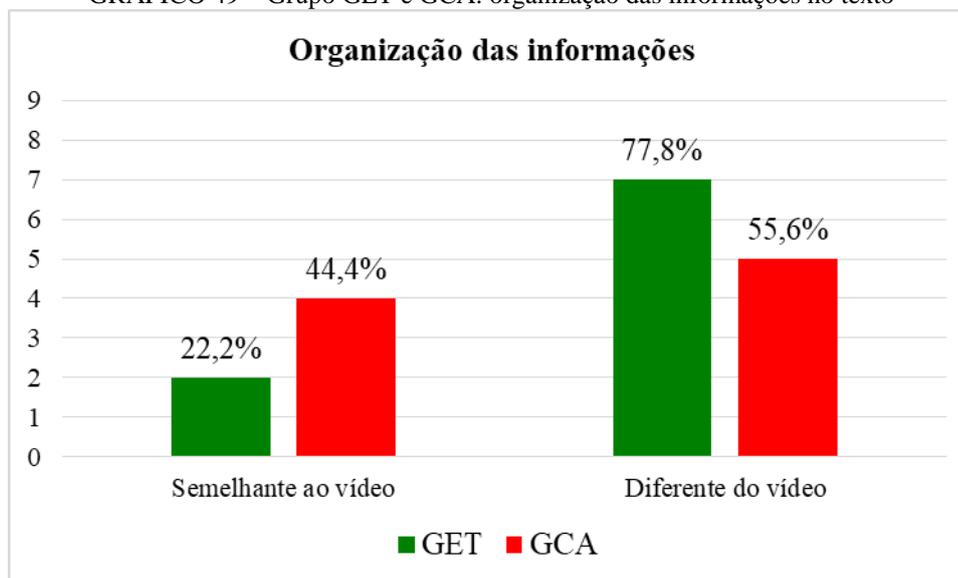


55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,6% de GCA corresponde a 4 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos esses resultados, percebemos uma tendência maior dos estudantes do grupo GET em proporem novas formas de organização para seus textos, se comparados com GCA. O GRÁFICO 49 representa esta tendência de modo mais elucidativo.

GRÁFICO 49 – Grupo GET e GCA: organização das informações no texto



22,2% de GET corresponde a 2 informantes; 77,8% de GET corresponde a 7 informantes. 44,6% de GCA corresponde a 4 informantes; 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

5.2.2.6. Propósito comunicativo

O propósito comunicativo do curta enquanto filme, certamente, é entreter, divertir. No entanto, seu propósito maior parece ser a crítica ao modo de vida das pessoas, nos grandes centros urbanos. O objetivo da proposta de redação era que os estudantes retextualizassem esse curta-metragem, transformando-o em um texto narrativo escrito.

Na retextualização dos estudantes do grupo GET e GCA, avaliamos que todos eles percebem os elementos que tornam o curta-metragem uma narrativa de ficção e que o assemelham a um conto fantástico, tais como narrativa concisa, situações inverossímeis, seres fantásticos e míticos, personagens surreais etc. Em alguns textos, o lado ficcional da história é enfatizado com algumas expressões específicas, como verificamos nestes trechos dos textos dos estudantes:

Era um belo dia para Edu (GET3).
Depois de um tempo a personagem já cansada de viver ali (GET4).
Numa certa ilha à um jovem rapaz (GET6).

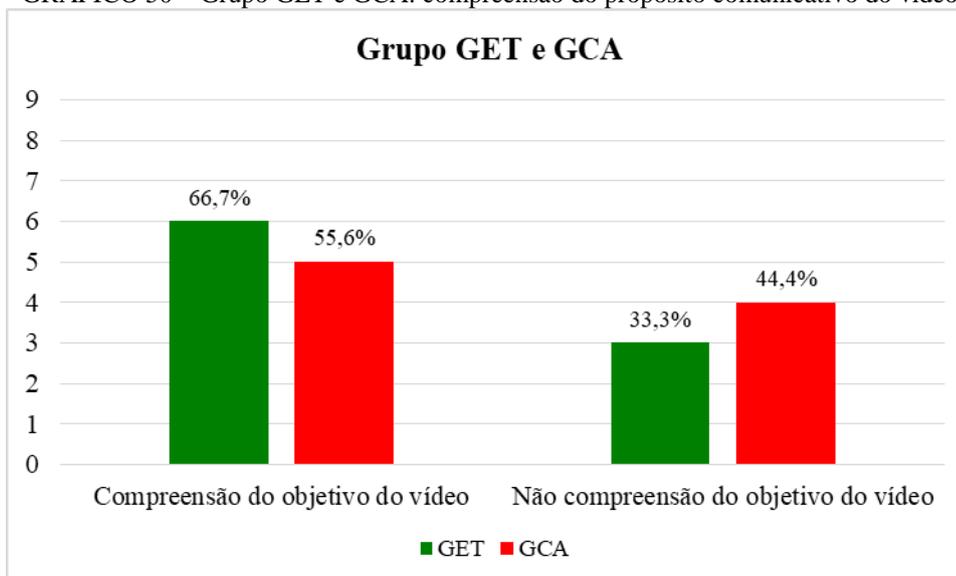
Em um certo dia, um homem vai atravessar uma avenida (GCA1).
No filme o rapaz vê um morador de rua dançando (GCA2).
Um dia Artoljo resolveu sair sem seu carro teve que ir apé (GCA4).

O propósito comunicativo do curta que vem à tona da relação entre o mundo real e ficcional, porém, não é compreendido por todos os alunos dos dois grupos. Como podemos observar ilustrativamente no GRÁFICO 50, 66,7% dos estudantes do grupo GET compreendem tal objetivo comunicativo; enquanto 55,6% dos alunos do grupo GCA o compreendem. Este entendimento é sinalizado de diversas maneiras nas retextualizações, por meio de comentários, modalizações, avaliações, comparações, uso de aspas, percepção de sentido figurado, compreensão da metáfora da ilha. Estas passagens dos textos dos estudantes dos grupos GET e GCA expressam essa compreensão:

O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida (GET2).
No curta metragem “A Ilha” mostra (GET4).
uma personagem vive apostos estar em uma suposta “ilha” (GET4).
A historia contada fala sobe os perigos que passamos quando saímos de casa (GET5).

este “Naufragio” ocorre muito nas avenidas de BH (GCA4).
No mundo de hoje, esta muito difícil de atravessar a rua (GCA6).
ele andou muito mas em uma avenida ficou preso em uma “ilha” (GCA4).
Não é bem uma ilha, mas sim o que separa os sentidos da rua57 (GCA6).

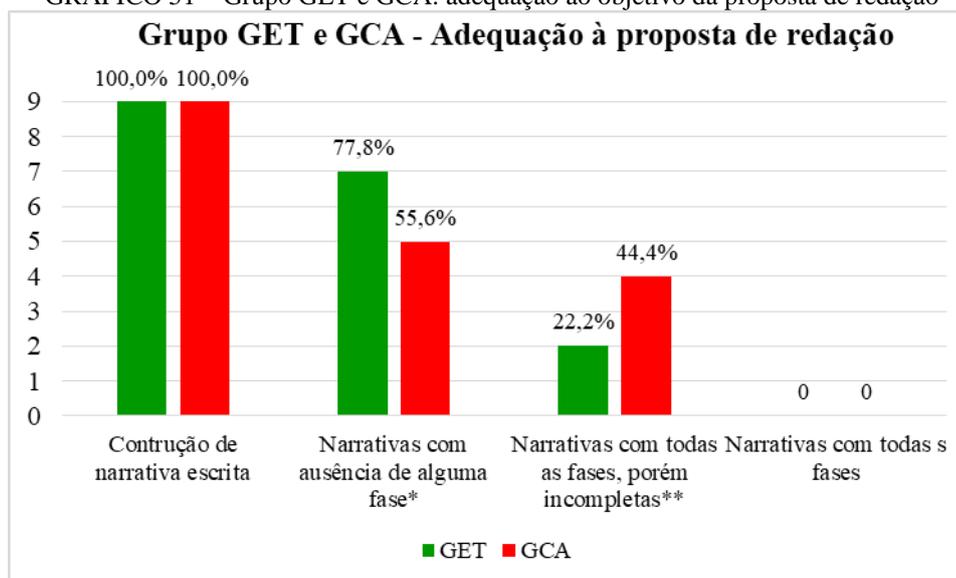
GRÁFICO 50 – Grupo GET e GCA: compreensão do propósito comunicativo do vídeo



66,7% de GET corresponde a 6 informantes; 33,3% de GET corresponde a 3 informantes.
55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, salientamos um outro propósito comunicativo: o da proposta de redação. Nela, o objetivo consiste em escrever um texto do tipo textual narrativo. Todos os estudantes alcançaram esse objetivo, ainda que na narrativa individual tenhamos observado ausência de uma ou outra fase, mais especificamente o clímax e a coda, nos textos de GET, e a situação inicial, o clímax e a coda, nos textos de GCA, quando comparados à retextualização desta pesquisa e ao próprio cuta-metragem. No GRÁFICO 51, podemos visualizar estes resultados de modo mais nítido.

GRÁFICO 51 – Grupo GET e GCA: adequação ao objetivo da proposta de redação



100,0% de GET corresponde a 9 informantes; 77,8% de GET corresponde a 7 informantes; 22,2% de GET corresponde a 2 informantes.

100,0% de GCA corresponde a 9 informantes; 55,6% de GCA corresponde a 5 informantes; 44,4% de GCA corresponde a 4 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

5.2.2.7. Relevância informativa

O curta-metragem *A ilha* acaba assumindo um papel social importante, à medida que oportuniza uma reflexão sobre a condição humana nos grandes centros urbanos. Usar um curta de animação como estratégia para promoção dessa reflexão, mostrando as mazelas da vida na cidade grande de modo tão elucidativo, é bastante relevante. Essa reflexão é possível por meio da compreensão da metáfora da ilha criada na narrativa da história, que implementa uma crítica a nosso modo de vida atual.

Nos textos produzidos pelos estudantes do grupo GET e GCA, examinamos quais foram as informações selecionadas do curta e usadas na construção das retextualizações dos alunos, a fim de verificar se os estudantes perceberam o que é mais relevante na história apresentada no curta-metragem.

Nesta análise, já explicitamos por diferentes ângulos que a maior parte dos estudantes compreendeu a metáfora da ilha e a crítica estabelecida por ela, tendo o grupo GET melhor desempenho neste aspecto. No grupo GET, 66,7% dos estudantes compreenderam este contexto e sinalizaram esta compreensão, em seus textos, estabelecendo comparações do curta com a realidade, fazendo comentários, avaliando a situação e etc; já no grupo GCA, 55,6% o fizeram. Para evitarmos repetições desnecessárias, citamos apenas as seções desta análise em

que estes dados estão mais detalhados: seção 5.2.2.1 e 5.2.2.2, momento em que abordamos a construção da coda e 5.2.2.3, na análise do universo de referência. Logo, os estudantes, de modo geral, usaram as informações mais importantes do filme para construírem seus textos, tendo GET melhor desempenho, neste aspecto.

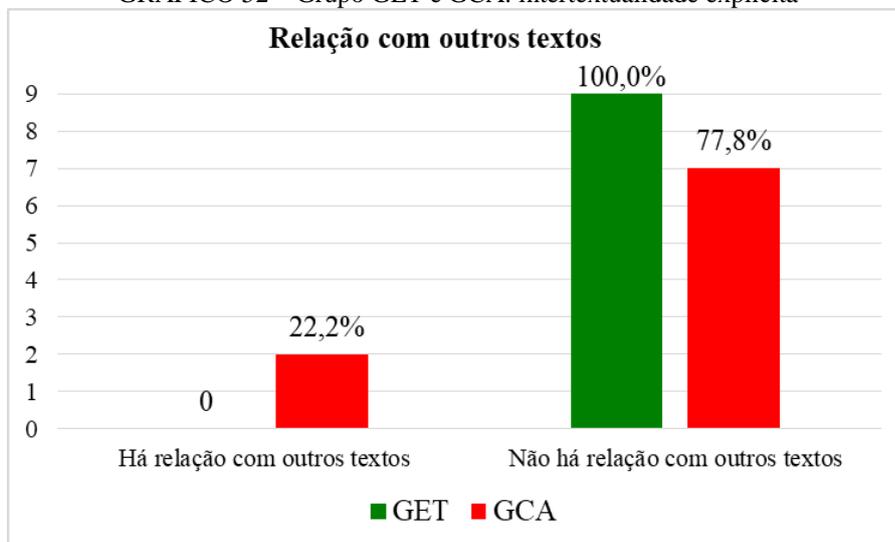
5.2.2.8. Relações com outros textos

No curta-metragem, vamos examinar especificamente a intertextualidade explícita e a percepção dela por parte dos estudantes. No vídeo, identificamos: 1. a citação explícita de José Saramago, que não foi percebida por nenhum estudante dos dois grupos; e 2. o diálogo com o longa-metragem “Náufrago”, de 2000, de Robert Lee Zemeckis. Nesse âmbito, a relação dialogal é marcada pelo dilema vivido pelos protagonistas; pela “bola Wilson”, elemento do longa-metragem que está presente no curta-metragem; pelo título do curta, que faz referência ao local de “naufrágio” de ambos os personagens; e pelo título do capítulo 1 do curta, “Naufrágio”, que faz uma alusão ao título do longa-metragem, que se intitula “Náufrago”. Esta intertextualidade é percebida por dois estudantes do grupo GCA, ou seja, 22,2% (GRÁFICO 52) e materializadas em suas retextualizações deste modo:

teve que sobreviver a uma enchente, na enchente ele perdeu seu amigo Wilson. (GCA4, clímax).

Como todo filme (ou não) de ilha tem tempestade, esse não poderia ser diferente. Ele se protegeu segurando na árvore bem forte, tremendo de frio e viu a famosa bola Wilson flutuando na água. (GCA9, clímax).

GRÁFICO 52 – Grupo GET e GCA: intertextualidade explícita



100,0% de GET corresponde a 9 informantes.

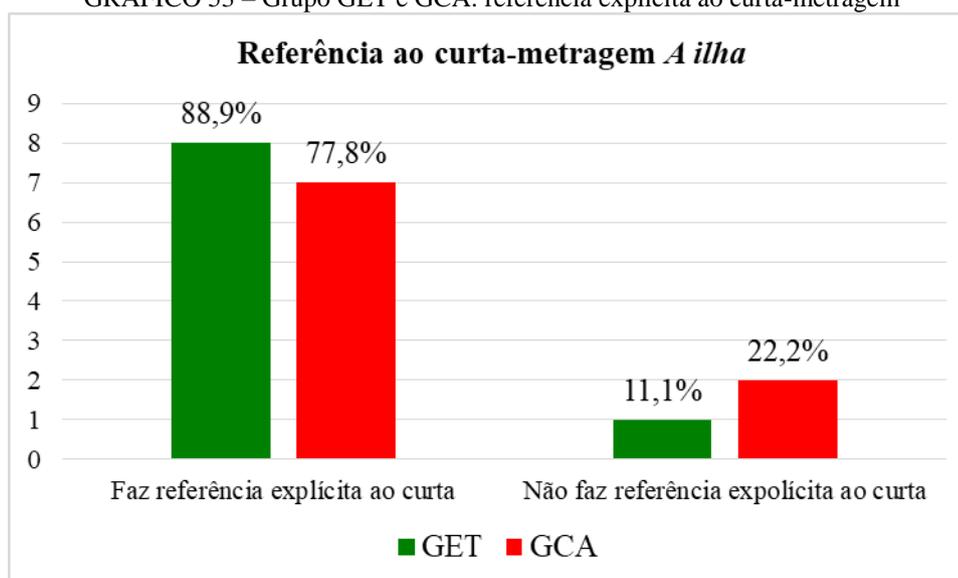
22,2% de GCA corresponde a 2 informantes; 77,8% de GCA corresponde a 7 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O longa-metragem “Náufrago” é americano, com classificação para maiores de 12 anos e foi produzido em 2000. No Brasil, o filme foi lançado em janeiro de 2001. O longa-metragem não foi uma obra construída tendo estes estudantes como público, haja vista que os alunos eram crianças de, no máximo, 4 anos à época de divulgação do filme no Brasil. Isso, talvez, explique a baixa percepção da intertextualidade do curta com o longa-metragem, por parte dos estudantes.

A retextualização feita pelos alunos, pela própria condição da atividade, estabelece, de modo amplo, um diálogo com o curta-metragem *A ilha*, pois reconta a história nele narrada. No grupo GET, 11,1% dos estudantes não fazem referência explícita ao vídeo (correspondente ao informante GET8), ao passo que, no grupo GCA, o dobro de estudantes não faz tal referência, 22,2% (GRÁFICO 53).

GRÁFICO 53 – Grupo GET e GCA: referência explícita ao curta-metragem



88,9% de GET corresponde a 8 informantes; 11,1% de GET corresponde a 1 informante, identificado como GET8. 77,8% de GCA corresponde a 7 informantes; 22,2% de GCA corresponde a 2 informantes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A maioria dos estudantes de ambos os grupos faz referência explícita ao curta-metragem *A ilha* em suas retextualizações. Estas passagens são exemplos destas referências.

Vou contar a historia do curta metragem chamado a ilha (GET1).

A ilha

O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida (GET2).

Esse video é composto por mais de cinquenta capitulos fadidicos (GET4).

O filme exibido conta a historia de um jovem (GET5).

No filme o rapaz vê um morador de rua (GCA2).
No vídeo conta a história de um homen (GCA4).
No mundo de hoje, esta muito difícil de atravessar a rua, e é oque o vídeo a ilha tenta nos mostra (GCA6).
O rapaz fica feliz e faz uma dancinha e acaba o vídeo (GCA6).

As palavras “curta-metragem, A ilha, vídeo, filme, história” são as mais usadas pelos estudantes para explicitar o vídeo em seus textos, em diferentes partes da narrativa.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa realizada e sobre a interpretação dos resultados apresentados na análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para realizarmos esta pesquisa teve sua origem na escola, na atuação profissional da pesquisadora como professora de língua portuguesa, ao lecionar para estudantes dos 6^{os} anos escolares do ensino fundamental regular, da rede particular de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2013. Nestas turmas, a professora teve a oportunidade de observar a heterogeneidade dos alunos, porém de modo bastante intuitivo. O contexto era de desconhecimento sobre o que causava tais diferenças, de falta de estrutura escolar para atender às demandas dos estudantes. Todas as atividades, metodologias, estratégias, avaliações e expectativas eram idênticas para todos os sujeitos da turma, mesmo sendo tão diferentes.

Naquela época, a professora percebeu que existiam diferenças no processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, cinco anos depois, ao olharmos para os resultados desta pesquisa, constatamos que o *“ideal de sociedade, de escola igual para todos”* ainda estava arraigado demais na professora para que pudesse, mais do que perceber, reconhecer aqueles sujeitos nas suas diferenças e focalizar em suas potencialidades.

Na verdade, somente agora, depois de todo este estudo e amadurecimento, é que a situação vivenciada pela professora parece mais compreensível, porque há o encontro da professora com a pesquisadora e a percepção de que elas partiram do mesmo ponto (percebiam, mas negavam a diferença), mas chegaram ao mesmo lugar (reconhecendo os sujeitos em suas diferenças). Por um lado, vimos o quanto é difícil olhar o mundo, olhar o outro por uma ótica que não seja a nossa própria; por outro, ficou evidente os equívocos que cometemos ao enxergarmos o mundo, o outro apenas pelas nossas lentes. É preciso sensibilidade para reconhecer a diversidade e agir a partir dela.

Iniciamos este trabalho ainda colocando as diferenças em xeque, porque nossos olhos viam as diferenças, mas não as enxergavam. Na sala de aula, não reconhecíamos os estudantes em sua diversidade; na pesquisa, partimos da hipótese de que *“os sujeitos com TDAH tendem a ter um desempenho linguístico menos eficiente em suas produções de texto escrito quando comparados a alunos não portadores do Transtorno e com alto nível de atenção, submetidos às mesmas condições de produção textual”*. A mudança foi ocorrendo no percurso desta investigação e se consolidou ao vermos os resultados desta pesquisa, porque eles refutam a hipótese inicial e lançam luz sobre o desempenho dos estudantes, evidenciando que SÃO

APENAS DIFERENTES e realçando as potencialidades de cada grupo: percepção de GCA e criatividade de GET, como podemos observar neste Quadro 48:

QUADRO 48 – Desempenho dos grupos de informantes

Aspecto do texto em avaliação	GET	GCA	Avaliação do desempenho
01. Construção da situação inicial da narrativa	100,0%	88,9%	GET melhor
02. Construção da complicação da narrativa	100,0%	100,0%	GET/GCA igual
03. Construção do desenvolvimento da narrativa	66,7%	88,9%	GCA melhor
04. Construção do clímax da narrativa	22,2%	66,7%	GCA melhor
05. Construção do desfecho da narrativa	100,0%	100%	GET/GCA igual
06. Construção da coda da narrativa	66,7%	55,6%	GET melhor
07. Percepção de elementos da situação inicial da narrativa	11,4%	10,5%	GET melhor
08. Percepção de elementos da complicação da narrativa	15,9%	21,8%	GCA melhor
09. Percepção de elementos do desenvolvimento da narrativa	15,9%	20,0%	GCA melhor
10. Percepção de elementos do clímax da narrativa	5,1%	12,9%	GCA melhor
11. Percepção de elementos do desfecho da narrativa	17,8%	20,7%	GCA melhor
12. Percepção de elementos da coda da narrativa	13,2%	15,4%	GCA melhor
13. Compreensão do universo de referência do vídeo	66,7%	55,6%	GET melhor
14. Unidade temática (adequação do texto ao tema do vídeo)	100,0%	100,0%	GET/GCA igual
15. Construção da coerência textual	55,6%	88,9%	GCA melhor
16. Organização das informações no texto (≠vídeo)	77,8%	55,6%	GET melhor
(≈vídeo)	22,2%	44,4%	
17. Compreensão do propósito comunicativo do vídeo	66,7%	55,6%	GET melhor
18. Construção de texto narrativo	100%	100,0%	GET/GCA igual
19. Percepção das marcas de tempo da narrativa do curta	-	-	GET/GCA igual
20. Percepção das marcas de espaço da narrativa do curta	-	-	GET/GCA igual
21. Uso de mecanismos enunciativos na retextualização	-	-	GET/GCA igual
22. Relevância informativa do texto	66,7%	55,6%	GET melhor
23. Percepção da relação do vídeo com outros textos	0,0%	22,2%	GCA melhor
24. Referência explícita ao vídeo	88,9%	77,8%	GET melhor

Aspectos indicados em 19 a 21 não tiveram indicação de dados numéricos e/ou percentuais, na análise.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Ao compararmos o desempenho do grupo GET e GCA, no âmbito dos aspectos investigados, percebemos que existem diferenças no desempenho entre os grupos de informantes. Entretanto, as evidências encontradas não confirmam a hipótese inicial de que há uma tendência dos portadores de TDAH terem desempenho linguístico aquém dos alunos com alto nível de atenção, em suas produções textuais.

Desses resultados, observamos que o grupo GCA tem destaque, principalmente, nos aspectos ligados à percepção dos elementos do curta-metragem; enquanto o grupo GET destaca-se nos aspectos relacionados a construção da coda, a compreensão do universo de referência do vídeo, a organização das informações no texto de modo mais autoral, a compreensão do propósito comunicativo do vídeo e a relevância informativa do texto. Com base nestas evidências, inferimos que o grupo GCA tem melhor desempenho na construção

dos aspectos textuais em que a atenção é mais relevante e GET tem melhor desempenho nos aspectos de construção do texto em que a criatividade e a inventividade são mais relevantes.

Os resultados desta pesquisa sugerem que a criatividade e a inventividade são habilidades realçadas nos sujeitos com TDAH, confirmando resultados de outros estudos, como o de Oufino e Fleith (2005) e os por elas referenciados (Leroux e Levitt-Perlman, 2000, Cramond, 1994, Chae e cols., 2003, *apud* Oufino e Fleith, 2005), que indicam que a criatividade é uma habilidade comumente evidenciada nos indivíduos com TDAH, assim como um alto grau de energia (esse último elemento não foi investigado nesta pesquisa). Por isso, os indivíduos com TDAH costumam agir com maior espontaneidade, explorar o que está em sua volta e prestar atenção em elementos que outros, sem o transtorno, talvez, deixem passar despercebido.

Nesses estudos, também são apresentadas evidências de que os estudantes portadores do Transtorno tendem a ter mais dificuldades para se adequarem aos padrões sociais, um deles, a padronização escolar que, muitas vezes, pode ser considerada excessiva, o que leva os portadores de TDAH a *extrapolarem* as regras. Essa extrapolação é, na maioria das vezes, vista sob a ótica negativa, embora possa ser explorada positivamente pelos professores e demais agentes da educação.

Esses autores, resumidamente, esclarecem que os portadores de TDAH comumente vivenciam o caos em situações cotidianas, dada a desatenção e ao excesso de atividade. Todavia, essas experiências tornam estes sujeitos mais tolerantes a contextos problemáticos e desafiadores. Apesar das dificuldades destas situações, esse estado pode ser positivo para o desencadeamento de processos criativos. A criatividade também é favorecida pela impulsividade, outra característica do TDAH. Podemos inferir que esses sintomas podem estar relacionados à potencialização da habilidade criadora, comumente evidenciada nas pesquisas mais recentes com indivíduos portadores do Transtorno.

Hallowell e Ratey (1999) estão em consonância com os autores supracitados e fazem, inclusive, um questionamento que, na verdade, pode ser entendido como uma provocação interessante:

O que é a criatividade senão a impulsividade que deu certo? [...] Isso quer dizer que são espontâneos, resultados de um impulso, e não de um curso planejado de ação (HALLOWELL e RATEY, 1999, p. 218).

Nesta perspectiva, podemos entender que não planejamos ter um pensamento criativo. Nos portadores de TDAH, há evidências de que esses pensamentos emanam sem as *amarras regulatórias* que podem ser observadas, com frequência, em pessoas que não possuem

TDAH, talvez porque consigam se adequar e/ou tenham mais habilidade para lidar com os padrões situacionais impostos pela sociedade, pela escola, conforme colocam Barkley (2000) e Hallowell e Ratey (1999).

Em nossa pesquisa, temos evidências que coadunam com esta tendência dos portadores de TDAH não aderirem a padrões. Nos textos do grupo GET, experimental, apenas 22,2% dos estudantes seguiram a mesma organização apresentada na narrativa do vídeo que foi um dos instrumentos usados na coleta de dados e que deu origem à retextualização feita pelos estudantes; enquanto, no grupo GCA, controle, 44,4% dos alunos mantiveram, em seus textos, a mesma organização das informações apresentadas no curta, ou seja, exatamente, o dobro de alunos do grupo GET.

Nesse contexto, observamos que os estudantes do grupo GET tiveram uma tendência maior para proporem novas formas de organização para recontar a narrativa, sem que haja nenhum tipo de prejuízo ou incoerência, em função desta reorganização. Supomos que, talvez, seja uma tentativa de se distanciar do padrão proposto, algo comumente evidenciado em portadores de TDAH, como dissemos acima. Todavia, não estamos estabelecendo uma dicotomia entre os grupos (positivo *versus* negativo), no que diz respeito à forma de organização das informações, se iguais ou diferentes ao curta-metragem. Estamos, apenas, destacando, com base nas evidências encontradas nesta pesquisa, que observamos modos diferentes e eficazes de se realizar uma mesma tarefa, sob um olhar que busca contemplar as potencialidades dos grupos de estudantes, sobretudo, do grupo portador de TDAH.

Ao finalizar esta pesquisa, acreditamos que estamos diante de indicações que invocam reflexões importantes, principalmente, sobre os sujeitos diagnosticados com o TDAH, pois elas apontam para as potencialidades destes sujeitos, que costumam não ser focalizadas na escola. Estas evidências são muito relevantes e, por isso, é preciso dar continuidade à pesquisa e buscar mais elementos que nos conduzam à compreensão das potencialidades dos estudantes portadores de TDAH, para que estes sujeitos possam ser resgatados deste lugar da incapacidade, da perturbação para o lugar do aluno com grande potencial criativo e inventivo. Além disso, este trabalho apresenta considerações relevantes sobre o estudante portador de TDAH e aponta para um aspecto que, talvez, possa “enviesar” os diagnósticos do Transtorno: o ponto de observação. O comportamento e o desempenho dos estudantes portadores desse Transtorno são contrastados com os padrões tradicionais socialmente estabelecidos como modelos inequívocos de convivência (modelo de escola, de sala de aula, de organização, de família, de trabalho e etc), como se os padrões tradicionais fossem os únicos possíveis,

considerando pouco a diversidade que há nos sujeitos e nos contextos sociais, quando, na verdade, os sujeitos precisam ser reconhecidos nas suas diferenças para que possam crescer e desenvolver todo o seu potencial.

Por fim, trazemos uma passagem da *Carta de Fortaleza*, elaborada por ocasião da Conferência Internacional dos Sete Saberes necessários à Educação do Presente, realizada em Fortaleza, Ceará, em 2010, que no item 6 de seu preâmbulo reconhece “*o papel fundamental de uma educação transformadora centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural e pluralidade de indivíduos, uma educação que privilegie a construção de um conhecimento pertinente de natureza transdisciplinar envolvendo as relações indivíduo/sociedade/ natureza; e convencidos da importância desta Carta de Fortaleza para nortear novas práticas pedagógicas iluminadas pelos Sete Saberes, solicitamos uma atenção especial das autoridades governamentais e dos sistemas educacionais, públicos e privados, dos diversos países aqui representados, no sentido de viabilizar sua consolidação, o mais rapidamente possível, como condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras*”.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM – 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad.: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. Domínios discursivos: uma visão cognitiva da estruturação de narrativas orais. Tese (Doutorado em Linguística). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. Estrutura narrativa e espaços mentais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. Avaliação (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.1, pp.129-150. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>.
- BARKLEY, R. A (org). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Manual para diagnóstico e tratamento. Trad.: Ronaldo Cataldo Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARTHES, Roland. A aventura semiológica. Tradução: Maria de S. Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 103-104.
- BARTHES, Roland *et all*. Análise estrutural da narrativa. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. 7 ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. in: Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras. p.245-285. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral I. Trad.: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral II. Trad.: Eduardo Guimarães.../et al./, Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Ministério Público Federal – MPF. Disponível em: <<http://goo.gl/g97NW>>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRICKENKAMP, Rolf. Teste d2: atenção concentrada: manual: instruções, avaliação, interpretação. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad.: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPBELL, D.T. e STANLEY, J.C. (1979). Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa. Tradução de R.A.T. Di Dio. São Paulo: EPU-EDUSP.

CARMARGO, Alê. A ilha [curta-metragem]. <https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>: OZI Escola de Audiovisual; 25/07/2009. Avi: digital, 8min49s.

COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 34-51.

CYPEL, S. Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas. 3ª ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2007. 135 p.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 01/09/2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELORS, J. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Brasília: Unesco – Representação no Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUPAUL, George J., STONER, Gary. TDAH nas escolas. Trad.: Dayse Batista. São Paulo: M. Books, 2007.

Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) ISSN: 0798-1228 / ISSN: 2610-7759 (En línea), [S.l.], v. 3, n. 1, p. 83-89, june 2010. ISSN 2610-7759. Disponible en: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/171>>. Acesso: set. 2018

ENGEL, G.L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science 1977; 196: 129-136.

ENGUITA, Mariano Fernández. Igualdade, equidade e outras complexidades da justiça educacional. Rev. Port. de Educação, Braga, v. 26, n. 2, p. 205-224, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872013000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: set. 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G.Vilaça. Linguística Textual: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor L, KOCH, Ingedore G.V. Linguística textual: introdução. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, L. Linguística textual: memória e representação. Filologia e Linguística Portuguesa, v. 14, n. 2, p. 225-233, 4 dez. 2012.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Rev. Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2018.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013. NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 9 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: Inclusão escolar – conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.

GOLDSTEIN, Sam e GOLDSTEIN, Michael: tradução Maria Celeste Marcondes. Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1998.

GOLFETO, J. H., & BARBOSA, G. A. (2003). Epidemiologia. Em: L. A. Rhodes & P. Mattos (Orgs.), Princípios e práticas em TDAH - Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (pp. 15-34). Porto Alegre: Artmed.

GUARDIOLA, A. Transtornos da atenção: aspectos neurobiológicos. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 285-299.

HOFFMANN, H. Der Struwwelpeter auf englisch. Nachdichtung von Mark Twain. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., 1994.

HALLOWELL E. M. e RATEY JJ. Tendência à distração: A identificação e a gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção de textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June. Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 1968. p. 12-44.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: Labov, William. Language in the inner city. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

LIMA, C. C.; ALBUQUERQUE, G. Avaliação de linguagem e co-morbidade com Transtornos de linguagem. In: RODHE, L. A.; MATTOS, P. Princípios e práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.117-142.

LIMA, M. L. C.; TENUTA, A. M. . Aspectos atencionais da linguagem: a escolha da forma referencial em narrativas de crianças portadoras de TDAH. In: Augusto Buchweitz; Mailce Borges Mota. (Org.). Linguagem e cognição: processamento, aquisição e cérebro. 1ed.Porto Alegre: EdPUCRS, 2015, p. 169-190.

MARCUSCHI, L.A. Linguística de Texto – o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

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

MATTOS, P. et al. Neuropsicologia do TDAH. In: ROCHE, L. A., MATTOS, P (org.). Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre, Artmed, 2003, p. 63-73.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MERCUGLIANO, M. O que é distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade? In: MORGAN, A. P. (Ed.). Clínicas pediátricas da América do Norte: distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade. Rio de Janeiro: Harcourt, 1999. p. 835-845.

MIRANDA, Marília G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. Revista Brasileira de Educação. v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a03.pdf>>. Acesso em: 26. Ago. 2016.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Epistemologías de las políticas educativas Igualdade, equidade e diferença: termos em confronto nas políticas educacionais. I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Espacios de investigación y divulgación 29, 30 y 31 de octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina IV.1. Disponível em <<http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/220/10411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: set. 2018.

NEIS, I.A. Por uma Gramática Textual. Letras de Hoje, 44, PUC/RS, 1981.

ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni P., LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). Discurso e textualidade. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2010.

PAROLI, R.M. & ALMEIDA JUNIOR, J.B. Avaliação de programas de uso de jornal em sala de aula oferecidos aos professores por empresas jornalísticas. ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2236--Int.pdf>. Acesso em: dezembro de 2009.

PERRENOUD, Philippe (2001a). Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artemed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2001b). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e razão Pedagógica. Porto Alegre: Artemed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2001c). A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artemed Editora. 2ª. Edição. 1ª. Edição em 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 07 dez. 2018. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i64.3714>.

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

RIBEIRO, Vânia de Moraes. O TDAH na Família e na Sociedade. Editora: Casa do psicólogo, 2013.

RIESGO, R. S. Transtornos da atenção: co-morbidades. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006a. p. 347-363.

RIESGO, R. S. Transtornos da memória. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; _____. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006b. p. 269-283.

RODHE, L. A. ADHD in a school sample of Brasilia adolescents: a study of prevalence, comorbid condition and impairments. J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, n. 38, p. 716-722, 1999.

ROTTA, N. T et al. (org). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA, N. T. Transtornos da Atenção: aspectos clínicos. In: _____.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 301-313.

SANTOS, José Nunes Dos. Manual de orientações: o filme como recurso didático nas aulas de ecologia. Paraná: Universidade tecnológica Federal do Paraná, 2013. Produto – Mestrado Profissional apresentado ao programa de Pós-Graduação em formação científica da Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Elsa Maria Nunes da. Literatura e cinema: a escrita cinematográfica de O Delfim, de José Cardoso Pires. Funchal: Universidade da Madeira, 2008. Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Estudos Romanísticos da Universidade de Madeira.

TURNER, Mark. Reading minds: The study of English in the age of Cognitive Science. Princeton University Press, 1991.

WHITE, Ellen G. Educação: Um Modelo de Ensino Integral. Casa Publicadora Brasileira, Tatuí: SP, 2008.

WHITE, Ellen G. Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes. Casa Publicadora Brasileira, Tatuí: SP, 2008.

WHITE, Ellen G. Conselhos sobre Educação. Casa Publicadora Brasileira, Tatuí: SP, 2008.

APÊNDICE A – Formulário: informações iniciais

Pesquisa - TEXTO E TEXTUALIDADE: um estudo comparativo sobre a textualidade nas produções de textos de alunos da educação básica com e sem TDAH.

Pesquisadora: Renata Amaral de Matos Rocha

COLETA DE DADOS: informações iniciais Alunos(as) do Centro Pedagógico da UFMG

Data: 01/12/2014

Nome do(a) aluno(a):
Data de nascimento:
Idade:
Ano escolar e Turma:
Você está alimentado?
Você está se sentindo bem?
Você fez uso de algum medicamento hoje?
Em que horário usou o medicamento citado acima?
Qual é o nome do medicamento que você usou?
Qual foi a quantidade ingerida?
Nome do pai, da mãe e/ou responsável:
Contato telefônico:
Outras informações:

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE B – Análise individual dos textos do grupo GET

Este texto foi produzido por GET1, participante do sexo masculino, portador de TDAH, medicado com Venvance; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 15 - Análise global do texto de GET1

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET1	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	Vou contar a historia do curta metragem chamado a ilha ⁵ . O curta começa com um garoto com seu celular ²⁰ e derepente aparece um mendigo ³⁰ dançando ³¹ , então o garoto acha estranho ²⁹ e vai embora ³⁶ .	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		S
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		N
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		S
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N

	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N
	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		S
	30. Homem, mendigo.		S
	31. Dançando, música, alegre.		S
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		S
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		6
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	E o garoto foi continuar a anda ⁴¹ e encontrou no outro lado da rua uma pichação ⁴⁴ e ficou interessado por ela e atavesou a rua ⁴⁷ que estava deserta ⁴⁶ . Foi então que apareceu um carro do nada quase voando de tão rápido ⁵⁰ e guase atropelou o menino ⁵² que pulou para não ser atropelado ⁵⁴ , o garoto avia ficado preso ⁶⁸ entre duas avenidas ⁶³ que não paravam de passar carros ⁶⁰ ,	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		S
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		S
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		S
	61. Avenida imensa.		N
	62. Avenida, carros azuis, mar.		N
	63. Canteiro, ilha.		S
	64. Ilha, canteiro, árvore.		N
	65. Algumas horas se passou.		N
	66. Edu calmo.		N
	67. Edu em pé no canteiro.		N
	68. Edu preso na ilha.		S
	69. Edu aguardando para atravessar a avenida.		N

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		10
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	o menino ficou preso ⁹⁴ por muito tempo ⁹⁷ , ele ficou com cabelo e barba de naufrago ⁹⁹ , ele teve que comer um pedaço de tronco da árvore ¹²¹ , ele também tentou fazer fogo ⁹⁶ , mais não conseguiu (esse trecho apresenta uma informação contraditória).	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		S
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	N		

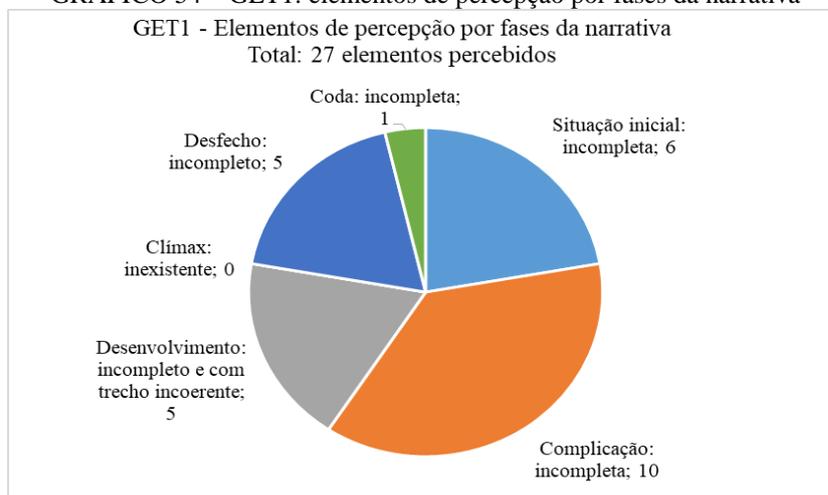
	108. Explosão.		N
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		N
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		N
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		N
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Eduilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		5
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N

	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	E então deus la do ceu ¹⁷⁷ , ele usava um mascara de sol ¹⁸⁰ , e faz uma magica que faz um poste aparecer, e esse poste eram semáforo ¹⁸⁹ e no final o menino consegue atravessar ²⁰³ e começa a dançar ²⁰⁸	N
	171. Passagem de tempo.		N
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		S
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N		

	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		N
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			5
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	igual ao mendigo do início ²¹³ (evidência de que o estudante percebeu que a história pode ser circular) e Fim	S
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET1:			27

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 54 – GET1: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 4 – Texto original de GET1

Vou contar a história da curta metragem chamada a ilha. O curta começa com um garoto com seu celular e de repente aparece um mendigo dançando, então o garoto acha estranho e vai embora. E o garoto foi continuar a andar e encontrou no outro lado da rua uma fiação e ficou interessado por ela e atirou-se a rua que estava deserta. Foi então que apareceu um carro de nada quase nada de tão rápido e quase atropelou o menino que pulou para não ser atropelado, o garoto avia ficado preso entre duas avenidas que não paravam de passar carros, o menino ficou preso por muito tempo, ele ficou com cabelo e barba de naufrago, ele tentou comer um pedaço de tronco da árvore, ele também tentou fazer fogo, mais não conseguiu. E então deu la do céu, ele usava um máscara de sol, e fez uma magia que faz um poste aparecer, e esse poste vem sendo e no final o menino consegue atravessar e começa a dançar igual ao mendigo do início e Fim

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET2, participante do sexo masculino, portador de TDAH, medicado com Ritalina; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 16 - Análise global do texto de GET2

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET2	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	15. Citação explícita.	A ilha ³	N
	16. Vento, mar.	O vídeo mostra a dificuldade das	N
	17. Presença de título.	peças ^{217Sa} para atravessar ¹³ a	S
	18. Início da manhã.	avenida ¹⁴ . Um homem desconhecido vai	N
	19. Ilha, céu e mar azul.	andando ¹⁸ pela cidade ⁷ aí o homem	N
	20. A ilha, propaganda da Ozitour.	encontra um outro homem ³⁴ í esse	N
	21. Prédios, cidade.	homem esta dançando ³¹ , aí o homem	S
	22. Avenida movimentada, duas pistas.	que o encontrou saí correndo ³⁶ .	N
	23. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	24. Barulho de muitos carros.		N
	25. Carros azuis.		N
	26. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	27. Pessoas, pressa, travessia.		S
	28. Faixa de pedestres, avenida.		S
	29. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	30. Sinal verde para os carros.		N
	31. Muitos carros, avenida.		N
	32. Edu na calçada.		S
33. Mochila.		N	
34. Edu olha o celular.		N	
35. Edu olha para o alto.		N	
36. Muitos edifícios.		N	
37. Céu.		N	
38. Pássaros.		N	

	39. Agouro, má sorte.		N
	40. Edu olha o celular novamente.		N
	41. Muitos carros, buzina.		N
	42. Edu, celular sem bateria.		N
	43. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	44. Homem, mendigo.		N
	45. Dançando, música, alegre.		S
	46. Calçada.		N
	47. Trânsito intenso e barulhento.		N
	48. Homem se aproxima de Edu.		S
	49. Edu assustado com o homem.		N
	50. Edu se afasta do homem.		S
	51. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			8
2. Compli- cação	52. Capítulo 1: "Naufrágio"	Aí no meio do caminho ⁴¹ ele tem que atravessar a avenida ⁴⁷ , quando ele esta colocando o pé na rua, vem a mutueira de carros ⁵⁰ aí ele desvia dos carros ⁵² , chegando no meio das 2 duas pistas ⁵⁶ tem um passeio com uma árvore ⁵⁷ , e anoitece ⁶⁵ (percebe a passagem de tempo, mas a indicação desse tempo não está de acordo com o curta-metragem) o homem dorme ⁷⁸ . No outro dia ⁷⁹ (percebe a passagem de tempo, mas a indicação desse tempo não está de acordo com o curta-metragem) o homem acorda ⁸⁰ ele tenta atravessar ⁸³ , mas ele não consegue aí ele fez de tudo ⁸⁵ , mais a cada movimento que ele dava vinham os carros ⁸⁴ , aí o dia acaba ⁹⁰ ele dorme (não tem essa ação), amanhecendo (não tem essa passagem de tempo) ele vai tentando atravessar mas não conseguiu ⁶⁸	N
	53. Tranquilidade.		N
	54. Ainda na parte da manhã.		N
	55. Edu, calçada.		S
	56. Avenida calma.		N
	57. Avenida, Edu, orelhão.		N
	58. Muro pichado.		N
	59. Edu, dois lados da avenida.		N
	60. Avenida calma.		N
	61. Início da travessia.		S
	62. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	63. Cidade depredada.		N
	64. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	65. Edu, susto.		N
	66. Edu dribla os carros.		S
	67. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	68. Edu, desespero, salto.		N
	69. Edu se agarra à árvore.		N
	70. Canteiro, pistas, avenida.		S
	71. Árvore, canteiro estreito.		S
	72. Tensão.		N
	73. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	74. Carros velozes, barulhos.		N
75. Avenida imensa.	N		
76. Avenida, carros azuis, mar.	N		
77. Canteiro, ilha.	N		
78. Ilha, canteiro, árvore.	N		
79. Algumas horas se passou.	S		
80. Edu calmo.	N		
81. Edu em pé no canteiro.	N		
82. Edu preso na ilha.	S		
83. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	84. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	85. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	86. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	87. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	88. Edu se senta, abaixa.		N
	89. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	90. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	91. Edu se deita no chão.		N
	92. Edu cochila.		S
	93. Passagem de tempo.		S
	94. Edu acorda assustado.		S
	95. Edu olha a avenida.		N
	96. Avenida calma.		N
	97. Edu, levanta, travessia, avenida.		S
	98. Pé na avenida, muitos carros.		S
	99. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	100. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	101. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	102. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	103. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	104. O dia chega ao fim.		S
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		15
3. Desenvolvimento	105. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	aí ele come ¹²⁰ uma barrinha de chocolate (o alimento apresentado no vídeo não é esse), vai tentando acender	N
	106. Noite.	uma fogueira ⁹⁶ , pelo vídeo vai se	N
	107. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	passando anos ⁹⁷ , aí ele come ¹²¹ seu tênis	N
	108. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	(o alimento apresentado no vídeo não é esse), aí ele fica jogando damas com um	N
	109. Edu, indiferença, ajuda.	monstro ¹³⁹ la, aí o monstro come as	N
	110. Edu, fazer fogo.	damas ¹⁴² ,	S
	111. Longa passagem de tempo.		S
	112. Dia.		N
	113. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	114. Sem camisa, calça rasgada.		N
	115. Ainda tentando fazer fogo.		N
	116. Edu desanimado.		N

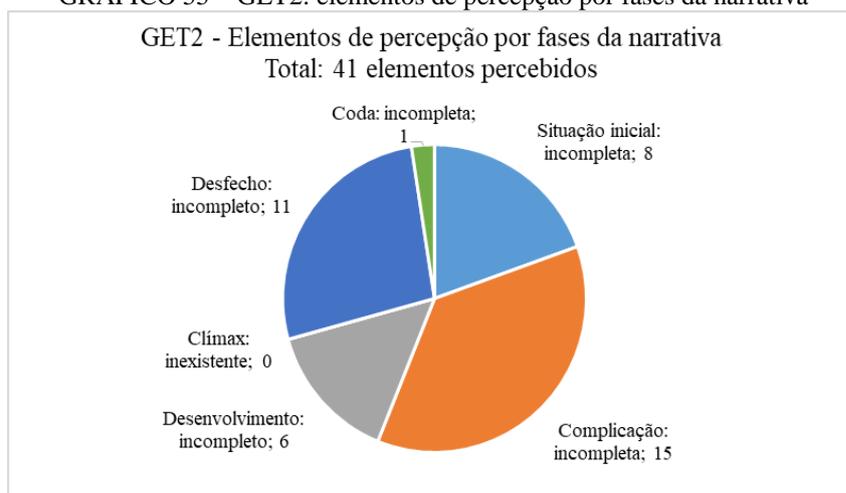
117. Edu conseguiu fazer fogo.	N
118. Fumaça.	N
119. Edu alegre.	N
120. Edu, outra ideia.	N
121. Assopra a brasa.	N
122. Explosão.	N
123. Queima Edu e o canteiro.	N
124. Ainda dia.	N
125. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	N
126. Tranquilidade aparente.	N
127. Passagem de tempo.	N
128. Ainda preso na ilha.	N
129. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.	N
130. Dia, céu azul.	N
131. Edu vê uma flor.	N
132. Edu arranca a flor.	N
133. Edu sente o cheiro da flor.	N
134. Edu devora a flor.	S
135. Edu morde o tronco da árvore e come.	S
136. Edu com fome.	N
137. Trânsito intenso.	N
138. Edu sozinho.	N
139. Edu, pássaro.	N
140. Edu, pássaro, calçado furado.	N
141. Pássaro amigo.	N
142. Suspense.	N
143. Edu sensível.	N
144. Edu assa o sapato, fogueira.	N
145. Fim de tarde.	N
146. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”	N
147. Situação de delírio.	N
148. Início de um novo dia. Céu azul.	N
149. Trânsito intenso.	N
150. Edu ilhado.	N
151. Edu joga damas sozinho.	N
152. Edu tem alucinações.	N
153. Edu, jogo, damas, monstro.	S
154. Características do monstro.	N
155. Edu, monstro, diálogo.	N
156. Monstro come o jogo.	S
157. Monstro arrotta.	N
158. Edu desentendido.	N
159. Excesso de carros, sem parar.	N
Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:	6

4. Clímax	160. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	161. Longa passagem de tempo.		N
	162. Tranquilidade.		N
	163. Edu ainda preso.		N
	164. Dia. Céu azul.		N
	165. Edu com aparência de mendigo.		N
	166. Passagem de tempo.		N
	167. Edu, caixa de papelão.		N
	168. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	169. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	170. Edu, garrafa, mensagem.		N
	171. Edu se levanta.		N
	172. Edu caminha.		N
	173. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	174. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	175. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	176. Passagem de tempo.		N
	177. Noite.		N
	178. Edu preso.		N
	179. Tempestade.		N
	180. Ilha alagada.		N
	181. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	182. Bola na água da enchente.		N
183. Edu, grito forte de socorro.	N		
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			0
5. Desfecho	184. Epílogo: “Deus ex machina”	aí o Deus desce do céu ¹⁷⁷ ele pensa ¹⁸⁷ , o Deus criou o sinal ¹⁸⁹ e a faixa do pedestre ¹⁹⁵ o homem vai passando pela faixa ¹⁹⁸ aí o tempo acaba ²⁰² ele passa ²⁰³ , ele fica alegre e começa a dançar ²⁰⁸ , um homem vem passando e vê ele ²⁰⁹ dançando ²¹⁰ este homem sai correndo ²¹¹ , aí o vídeo acaba.	N
	185. Passagem de tempo.		N
	186. Edu preso na ilha.		N
	187. Dia. Céu nublado.		N
	188. Trânsito intenso.		N
	189. Edu, triste, come tênis.		N
	190. Luz no céu.		N
	191. Deus desce do céu.		S
	192. Deus, gangorra.		N
	193. Céu claro.		N
	194. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	195. Deus no canteiro.		N
	196. Trânsito intenso.		N
	197. Deus observa o trânsito.		N
	198. Prancheta.		N
	199. Deus caminha pelo canteiro.		N
200. Edu surpreso.	N		
201. Deus analisa o local.	S		
202. Deus, movimento com as mãos.	N		

	203. Deus cria semáforo do canteiro.		S
	204. Tudo se estremece.		N
	205. Som de glória, semáforo erguido.		N
	206. Luz vermelha acesa.		N
	207. Carros parados.		N
	208. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	209. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
	210. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	211. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	212. Edu, travessia lenta.		S
	213. Edu assustado.		N
	214. Edu observa os carros.		N
	215. Carros parados, roncam seus motores.		N
	216. Edu quase não consegue atravessar.		S
	217. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	218. Edu chega na calçada.		N
	219. Edu olha a avenida.		S
	220. Edu joga calçado para trás.		N
	221. Edu, alívio.		N
	222. Edu dançando, alegre.		S
	223. O homem se assusta com Edu.		S
	224. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	225. O homem sai correndo.		S
	226. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos, no desfecho:			11
6. Coda	227. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elemento da coda foi antecipado na situação inicial).	N
	228. Mesma música da cena inicial.		N
	229. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	230. Indicação de recomeço da história.		N
	231. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET2:			41

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 55 – GET2: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 5 – Texto original de GET2

A ilha

O vídeo mostra a dificuldade das pessoas para atravessar a avenida. Um homem desconhecido vai andando pela cidade aí o homem encontra um outro homem e esse homem está dançando. Aí o homem que o encontrou sai correndo. Aí no meio do caminho ele tem que atravessar a avenida, quando ele está colocando o pé na rua, vem a multiveia de carros aí ele desvia dos carros, chegando no meio das 2 pistas tem um passeio com uma árvore, e anoitece o homem dorme. No outro dia o homem lembra ele tenta atravessar, mas ele não consegue aí ele fez de tudo, mais a cada movimento que ele dava vinham os carros, aí o dia acaba ele dorme, amanhecendo ele vai tentando atravessar mas não conseguiu aí ele come uma barrinha de chocolate, vai tentando acender uma fogueira, pelo vídeo vai se passando anos, aí ele come seu tênis, aí ele fica jogando damas com um monstro lá, aí o monstro come as damas, aí o deus desce do céu ele pensa, o deus criou o sinal e a faixa do pedestre o homem vai passando pela faixa aí o tempo acaba ele passa, ele fica alegre e começa a dançar, um homem vem passando e vê ele dançando este homem sai correndo, aí o vídeo acaba.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET3, participante do sexo feminino, portador de TDAH, medicado com Ritalina; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 17 - Análise global do texto de GET3

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET3	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.	Era um belo dia ⁴ para Edu ¹⁸ , quando de repente ele ve ²⁹ uma pessoa ³⁰	N
	3. Presença de título.	dançando ³¹ , mas se pergunta por que ³⁵ e continua andando ³⁶ .	S
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		S
	30. Homem, mendigo.		S
	31. Dançando, música, alegre.		S
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		S
	36. Edu se afasta do homem.		S
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			8
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	Quando ⁴⁰ ele se depara com a rua ⁴⁵ , mas quando ele estava atravessando ⁴⁷ , os carros começaram a correr sem parar ⁵⁰ , e então edu fica preso ⁶⁸ em um pequeno espaço, onde sua única companhia é uma árvore ⁵⁷ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		S
	41. Edu, calçada.		N
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		S
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		S
	58. Tensão.		N
59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N		
60. Carros velozes, barulhos.	N		
61. Avenida imensa.	N		
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		6
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	E então ele tenta fazer fogo ⁹⁶ , mas infelizmente (modalização) ele fica varios dias tentando ⁹⁷ , mas no final acabou explodindo ¹⁰⁸ . Dias depois ¹¹³ ele fica com muita fome ¹²² e acaba comendo um pedaço da árvore ¹²¹ , mas derrepente ele ve um pombo ¹²⁵ e pensa em comer o seu sapato ¹³⁰ .	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N

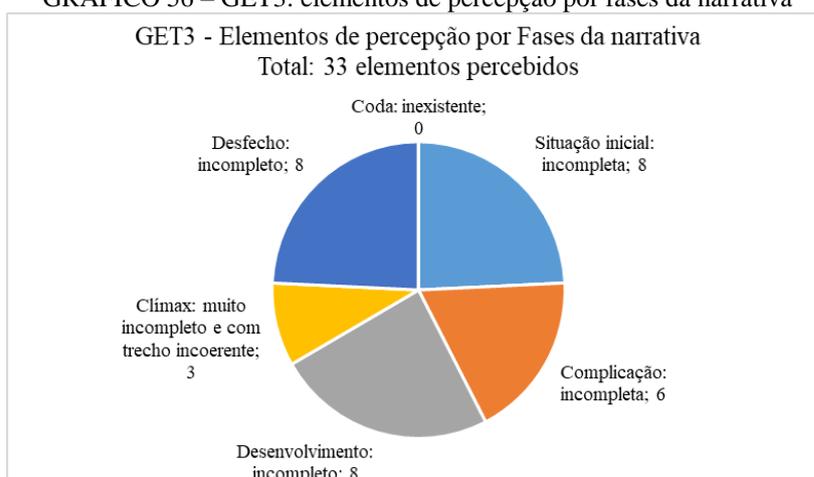
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N
	108. Explosão.		S
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		S
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		N
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		S
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrotta.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		8
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Mas um dia ¹⁵² ele mandou ¹⁶⁰ um pedido de socorro ¹⁵⁴ , mas não adiantou em nada	N
	147. Longa passagem de tempo.	(clímax incompleto, porque não aborda o contexto da tempestade, e controverso, pois o pedido de socorro foi atendido	N
	148. Tranquilidade.		N

	149. Edu ainda preso.	por deus ex machina, no capítulo seguinte).	N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		S
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		S
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.	N	
	169. Edu, grito forte de socorro.	N	
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			3
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Quando ¹⁷¹ ele já não aguentava mais ¹⁷⁵ , Edu ve uma luz no ceu ¹⁷⁶ , e de lá aparece Deus para ajudalo ¹⁷⁷ com um cemaforo ¹⁸⁹ , e então ele atravessa a rua ²⁰³ e começa a dançar de felicidade ²⁰⁸ , porque ele finalmente (modalização) conseguiu atravessar ²⁰⁴ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		S
	176. Luz no céu.		S
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		

	192. Luz vermelha acesa.		N
	193. Carros parados.		N
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		N
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		N
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncamos seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			8
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(No texto do estudante não há indicação de percepção dos elementos da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GET3:			33

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 56 – GET3: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 6 – Texto original de GET3

A ilha

Era um belo dia para Edu, quando de repente ele ve uma pessoa dançando, mas se pergunta por que e continua andando. Quando ele se depara com a rua, mas quando ele estava atravessando, os carros começaram a correr sem parar, e então edu fica preso em um pequeno espaço, onde sua unica companhia é uma árvore. E então ele tenta fazer fogo, mas infelizmente ele fica varios dias tentando, mas no final acabou explodindo.

Dias depois ele fica com muita fome e acaba comendo um pedaço da árvore, mas de repente ele ve um pombo e pensa em comer a seu sapato. Mas um dia ele mandou um pedido de socorro, mas não adiantou em nada.

Quando ele já não aguentava mais, Edu ve uma luz no céu, e de lá aparece Deus para ajudalo com um cenaforo, e então ele atravessa a rua e começa a dançar de felicidade, porque ele finalmente conseguiu atravessar.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET4, participante do sexo masculino, portador de TDA e TDAH, não estava fazendo uso cotidiano de medicação para controle/tratamento do Transtorno; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 18 - Análise global do texto de GET4

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET4	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	5. Citação explícita.	A Ilha ³	N
	6. Vento, mar.	No curta metragem “A Ilha” ^{5/217Sa} (o uso de aspas na palavra ilha pode ser compreendido como uma evidência de que o estudante compreendeu a metáfora da ilha, pois pode indicar que GET4 percebeu o sentido figurado do uso desta palavra, quando relacionada ao canteiro central da avenida) mostra	N
	7. Presença de título.		S
	8. Início da manhã.		N
	9. Ilha, céu e mar azul.		S
	10. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	11. Prédios, cidade.		N
	12. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	13. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	14. Barulho de muitos carros.		N
	15. Carros azuis.		N
	16. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	17. Pessoas, pressa, travessia.		N
	18. Faixa de pedestres, avenida.		N
	19. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	20. Sinal verde para os carros.		N
	21. Muitos carros, avenida.		N
	22. Edu na calçada.		N
	23. Mochila.		N
	24. Edu olha o celular.		N
	25. Edu olha para o alto.		N
	26. Muitos edifícios.		N
	27. Céu.		N
	28. Pássaros.		N
	29. Agouro, má sorte.		N

	30. Edu olha o celular novamente.		N
	31. Muitos carros, buzina.		N
	32. Edu, celular sem bateria.		N
	33. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	34. Homem, mendigo.		N
	35. Dançando, música, alegre.		N
	36. Calçada.		N
	37. Trânsito intenso e barulhento.		N
	38. Homem se aproxima de Edu.		N
	39. Edu assustado com o homem.		N
	40. Edu se afasta do homem.		N
	41. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			2
2. Compli- cação	42. Capítulo 1: “Naufrágio”	uma pessoa ⁴¹ que no caso representa a população ^{217Sa} , (essa comparação é uma evidência de que o estudante pode ter percebido a metáfora construída na narrativa) está tento uma dificuldade muito grande ⁵² em atravessar uma avenida ⁴⁷ que na qual á um número de carros transitando na mesma dificultando a travessia ⁵⁰ . Esse video é composto por mais de cinquenta capitulos fadidicos ³⁸ que uma personagem vive apostos estar em uma suposta ⁶³ “ilha” ⁶⁸ (o uso da palavra suposto é uma evidência de que o estudante pode ter percebido a metáfora construída na narrativa, bem como o uso de aspas na palavra ilha, como já explicado acima) ^{217Sa} .	S
	43. Tranquilidade.		N
	44. Ainda na parte da manhã.		N
	45. Edu, calçada.		S
	46. Avenida calma.		N
	47. Avenida, Edu, orelhão.		N
	48. Muro pichado.		N
	49. Edu, dois lados da avenida.		N
	50. Avenida calma.		N
	51. Início da travessia.		S
	52. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	53. Cidade depredada.		N
	54. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	55. Edu, susto.		N
	56. Edu dribla os carros.		S
	57. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	58. Edu, desespero, salto.		N
	59. Edu se agarra à árvore.		N
	60. Canteiro, pistas, avenida.		N
	61. Árvore, canteiro estreito.		N
	62. Tensão.		N
	63. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	64. Carros velozes, barulhos.		N
65. Avenida imensa.	N		
66. Avenida, carros azuis, mar.	N		
67. Canteiro, ilha.	S		
68. Ilha, canteiro, árvore.	N		
69. Algumas horas se passou.	N		
70. Edu calmo.	N		
71. Edu em pé no canteiro.	N		
72. Edu preso na ilha.	S		
73. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	74. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	75. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	76. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	77. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	78. Edu se senta, abaixa.		N
	79. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	80. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	81. Edu se deita no chão.		N
	82. Edu cochila.		N
	83. Passagem de tempo.		N
	84. Edu acorda assustado.		N
	85. Edu olha a avenida.		N
	86. Avenida calma.		N
	87. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	88. Pé na avenida, muitos carros.		N
	89. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	90. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	91. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	92. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	93. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	94. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		7
3. Desen- volvi-mento	95. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Nesses capítulos um homem vive nessa ilha sozinho ¹²⁴ e com o passar do tempo ⁹⁷ ele aprende a viver com todas as dificuldades que uma pessoa encontraria vivendo em uma ilha após o naufrago de seu navio ⁹¹ e ¹¹¹ (podemos entender que este trecho resume todo o contexto do capítulo 2 e 3 do curta-metragem, que trata da luta pela sobrevivência de Edu e a busca por comida, o que demonstra um grande poder de síntese do estudante-autor, embora perca em detalhamento da situação narrada).	Ss
	96. Noite.		N
	97. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	98. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	99. Edu, indiferença, ajuda.		N
	100. Edu, fazer fogo.		N
	101. Longa passagem de tempo.		S
	102. Dia.		N
	103. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	104. Sem camisa, calça rasgada.		N
	105. Ainda tentando fazer fogo.		N
	106. Edu desanimado.		N
	107. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	108. Fumaça.		N

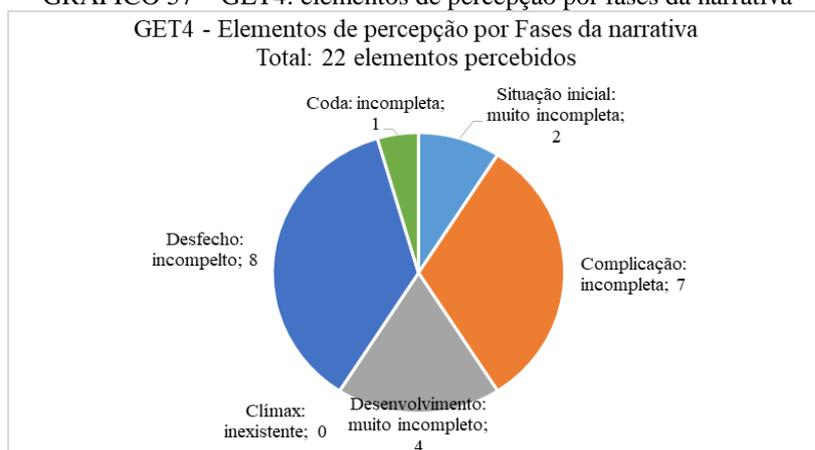
	109. Edu alegre.		N
	110. Edu, outra ideia.		N
	111. Assopra a brasa.		N
	112. Explosão.		N
	113. Queima Edu e o canteiro.		N
	114. Ainda dia.		N
	115. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		Ss
	116. Tranquilidade aparente.		N
	117. Passagem de tempo.		N
	118. Ainda preso na ilha.		N
	119. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	120. Dia, céu azul.		N
	121. Edu vê uma flor.		N
	122. Edu arranca a flor.		N
	123. Edu sente o cheiro da flor.		N
	124. Edu devora a flor.		N
	125. Edu morde o tronco da árvore e come.		N
	126. Edu com fome.		N
	127. Trânsito intenso.		N
	128. Edu sozinho.		S
	129. Edu, pássaro.		N
	130. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	131. Pássaro amigo.		N
	132. Suspense.		N
	133. Edu sensível.		N
	134. Edu assa o sapato, fogueira.		N
	135. Fim de tarde.		N
	136. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	137. Situação de delírio.		N
	138. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	139. Trânsito intenso.		N
	140. Edu ilhado.		N
	141. Edu joga damas sozinho.		N
	142. Edu tem alucinações.		N
	143. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	144. Características do monstro.		N
	145. Edu, monstro, diálogo.		N
	146. Monstro come o jogo.		N
	147. Monstro arrotta.		N
	148. Edu desentendido.		N
	149. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		4
4. Clímax	150. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	151. Longa passagem de tempo.		N

	152. Tranquilidade.		N
	153. Edu ainda preso.		N
	154. Dia. Céu azul.		N
	155. Edu com aparência de mendigo.		N
	156. Passagem de tempo.		N
	157. Edu, caixa de papelão.		N
	158. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	159. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	160. Edu, garrafa, mensagem.		N
	161. Edu se levanta.		N
	162. Edu caminha.		N
	163. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	164. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	165. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	166. Passagem de tempo.		N
	167. Noite.		N
	168. Edu preso.		N
	169. Tempestade.		N
	170. Ilha alagada.		N
	171. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	172. Bola na água da enchente.		N
	173. Edu, grito forte de socorro.		N
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			0
5. Desfecho	174. Epílogo: “Deus ex machina”	Depois de um tempo ¹⁷¹ a personagem já cansada de viver ali ¹⁷² se depara com a figura ¹⁸¹ mascarada ¹⁸⁰ que vendo o seu sofrimento á ajuda colocando um sinal na avenida ¹⁸⁹ , possibilitando a travessia do homem ¹⁹⁸ que comemora no final ²⁰⁸ após ser libertado ²⁰⁴ .	N
	175. Passagem de tempo.		S
	176. Edu preso na ilha.		S
	177. Dia. Céu nublado.		N
	178. Trânsito intenso.		N
	179. Edu, triste, come tênis.		N
	180. Luz no céu.		N
	181. Deus desce do céu.		N
	182. Deus, gangorra.		N
	183. Céu claro.		N
	184. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		S
	185. Deus no canteiro.		S
	186. Trânsito intenso.		N
	187. Deus observa o trânsito.		N
	188. Prancheta.		N
	189. Deus caminha pelo canteiro.		N
	190. Edu surpreso.		N
191. Deus analisa o local.	N		
192. Deus, movimento com as mãos.	N		
193. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
194. Tudo se estremece.	N		

	195. Som de glória, semáforo erguido.		N
	196. Luz vermelha acesa.		N
	197. Carros parados.		N
	198. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	199. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		N
	200. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	201. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	202. Edu, travessia lenta.		S
	203. Edu assustado.		N
	204. Edu observa os carros.		N
	205. Carros parados, roncamos seus motores.		N
	206. Edu quase não consegue atravessar.		N
	207. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	208. Edu chega na calçada.		S
	209. Edu olha a avenida.		N
	210. Edu joga calçado para trás.		N
	211. Edu, alívio.		N
	212. Edu dançando, alegre.		S
	213. O homem se assusta com Edu.		N
	214. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	215. O homem sai correndo.		N
	216. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			8
6. Coda	217. Edu semelhante ao homem do início da história.	Da para entender que esse video mostra a dificuldade que a população vem enfrentando nos dias de hoje. (Elementos da coda, da mesma natureza do elemento 217, foram antecipados na situação inicial e na complicação).	N
	218. Mesma música da cena inicial.		N
	219. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	220. Indicação de recomeço da história.		N
	221. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa, Sa e S
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET4:			22

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 57 – GET4: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 7 – Texto original de GET4

A Ilha

No curta metragem "A Ilha", mostra uma pessoa que no vídeo representa a população, está tendo uma dificuldade muito grande em atravessar uma areia que na qual é um número de carros transmitindo na mesma dificultando a travessia.

Um vídeo é composto por mais de cinquenta capítulos rápidos que uma personagem vai apostando estar em uma "suposta" ilha. Nesse capítulo um homem vai para ilha sozinho e com o passar do tempo ele aprende a viver com todas as dificuldades que uma pessoa encontraria vivendo em uma ilha após o naufrágio de seu navio.

Depois de um tempo a personagem já cansada de viver ali se despara com um figura mascarada que sendo o seu salvamento a ajuda colocando um sinal na areia, possibilitando a travessia do homem que termina no final após ser libertado.

Ele para entender que um vídeo mostra a dificuldade que a população tem enfrentando nos dias de hoje.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET5, participante do sexo masculino, portador de TDAH e Transtorno de oposição e desafio, medicado com Ritalina; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 19 - Análise global do texto de GET5

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET5	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.	A historia contada fala sobre os perigos que passamos quando saímos de casa ^{217Sa} (esse trecho é uma evidência de que o estudante percebeu a metáfora construída na narrativa). O filme exibido conta a historia de um jovem ¹⁸ que saiu da escola ¹⁹	N
	3. Presença de título.		S
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		S
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			3
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	e ficou preso em uma avenida ⁶⁸ , o jovem não consegue sair dessa avenida ⁸⁵ por que os carros não param para os pedestres atravessarem ⁸⁴ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		N
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		N
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		N
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N		
60. Carros velozes, barulhos.	N		
61. Avenida imensa.	N		
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		S
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		3
3. Desen- volvi-mento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	O garoto fica preso ⁹⁴ nessa avenida ⁹³ por muito tempo ⁹⁷ ,	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		S
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		S
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N

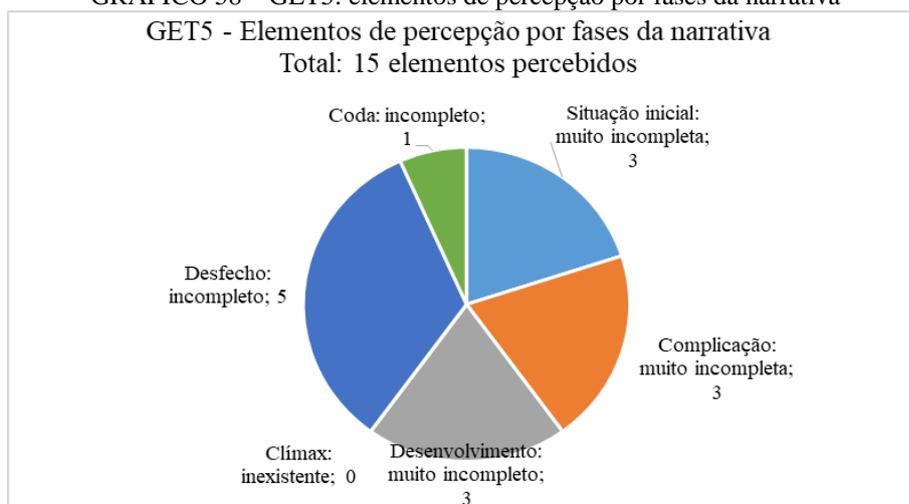
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N
	108. Explosão.		N
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		N
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		N
	122. Edu com fome.		N
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		N
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrotar.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		3
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N

	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	até ¹⁷¹ que eles ¹⁸¹ colocam um sinal ¹⁸⁹ para que os pedestres consigam atravessar ¹⁹⁸ sem ser atropelado ²⁰¹ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		N
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		S
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
	190. Tudo se estremece.		N
191. Som de glória, semáforo erguido.		N	

	192. Luz vermelha acesa.		N
	193. Carros parados.		N
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		N
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncamos seus motores.		S
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		N
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			5
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	O filme mostrado compara o que os pedestres sofrem no dia-a-dia, os motoristas não param para os pedestres atravessarem a rua ²¹⁷ (esse trecho é uma evidência de que o estudante percebeu a metáfora construída na narrativa) ^{217Sa} . (Há elemento da coda antecipado na situação inicial, semelhante ao apresentado nesta fase da narrativa).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		S e Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET5:			15

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 58 – GET5: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 8 – Texto original de GET5

A ilha.

A história contada fala sobre os perigos que passamos quando saímos de casa.

O filme exibido conta a história de um jovem que saiu da escola e ficou preso em uma avenida, o jovem não consegue sair dessa avenida por que os carros não param para os pedestres atravessarem.

O garoto fica preso nessa avenida por muito tempo, até que eles colocam um sinal para que os pedestres consigam atravessar sem ser atropelado.

O filme mostrado tem para o que os pedestres sabem no dia-a-dia, os motoristas não param para os pedestres atravessarem a rua.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET6, participante do sexo masculino, portador de TDAH, não estava tomando medicamento para controle/tratamento do Transtorno há 15 (quinze) dias, por falta do medicamento; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 20 - Análise global do texto de GET6

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET6	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	Agarrado pelos carros ³	N
	2. Vento, mar.	Numa certa ilha ⁵ à um jovem rapaz	N
	3. Presença de título.	tentando chegar a um certo ponto ¹⁸ ,	S
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		S
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			3
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	Quando ⁴⁰ ele chega para atravessar a rua ⁴¹ ele olha para os lados ⁴⁵ e não vê nenhum carro ⁴⁶ , quando ele começa à atravessar a rua ⁴⁷ começa à vim os carros ⁵⁰ , ele conseguiu atravessar ⁵⁴ mas quando chegou no meio da rodovia ⁵⁶ ele ficou agarrado em um lugar que não conseguia sair ⁶⁸ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		S
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		S
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		S
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
58. Tensão.	N		
59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N		
60. Carros velozes, barulhos.	N		
61. Avenida imensa.	N		
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		Sp
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		10
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Passa dias ⁹⁷ e ele está com fome ¹²² e diferente como sem camisa, descalso, calça furada ¹⁰⁰ e barbudo ⁹⁹ , esse rapaz tenta de tudo para sair daquele lugar mas não consegue ^{85Sp} , ele consegue uma coisa pra comer depois de vários dias ¹¹³ , o jovem rapaz para não passar fome come um girassol ¹²⁰ , um pedaço da árvore ¹²¹ , faz uma fogueira e assa um passarinho ¹³⁰ (informação contraditória, o personagem assa seus sapato para não assar o pássaro) nisto os carros não paravam ¹²³ , para passar o tempo ele revolve jogar dama com um Bicho ¹³⁹ de seis olhos ¹⁴⁰ mas ele come o jogo, ¹⁴²	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		S
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N

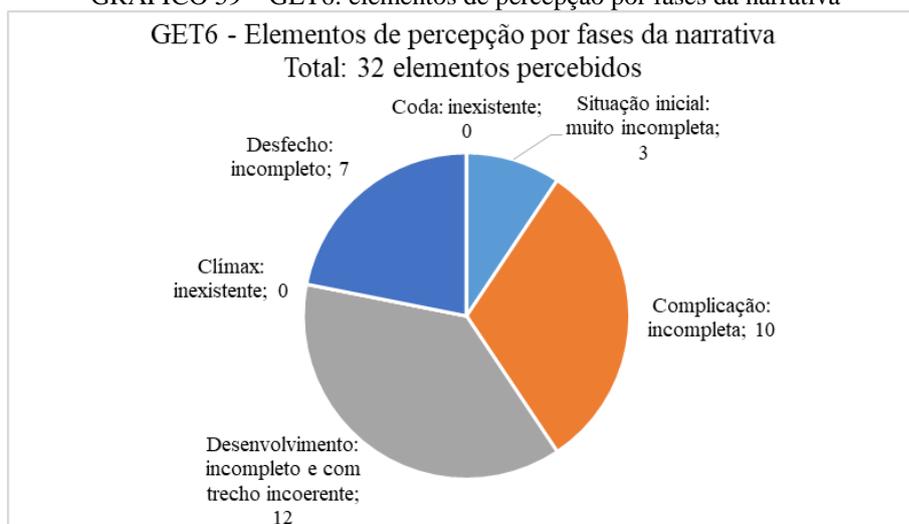
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N
	108. Explosão.		N
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		S
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		S
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		S
	140. Características do monstro.		S
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		S
	143. Monstro arrotta.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		12
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N

	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	até que um certo dia ¹⁷¹ uma pessoa desce do céu ¹⁷⁷ numa gangorra ¹⁷⁸ e faz com que onde ele estava saísse um sinal para carros ¹⁸⁹ e uma faixa para pedestre ¹⁹⁵ e ele atravessa ¹⁹⁸ e começa a dançar ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		S
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		

	192. Luz vermelha acesa.		N
	193. Carros parados.		N
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncamos seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			7
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(No texto do estudante não há indicação de percepção dos elementos da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GET6:			32

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 59 – GET6: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 9 – Texto original de GET6

Aparição pelo rio

Alguns conta ilha é um solam rio, tentando chegar a um certo ponto, quando ele chega para atravessar a riva de alta para os lados e não vê nenhuma carta, quando ele começa a atravessar a riva começa a vir os carros, ele conseguiu atravessar mas quando chegou no meio do rodovia ele ficou apertado em um lugar que não conseguia sair.

Passou dias e ele está com fome e diz que com uma camisa, descalço, calça curta e virado, esse rapaz tenta de tudo para sair daquele lugar mas não consegue, ele consegue virar para a para com depois de vários dias, o solam rapaz não consegue sair como um ganso, um pedaço de madeira, tem uma fogueira e esse um passarinho misto os carros não ficam para passar o tempo ele resolve fazer uma com um zicho de seis albas mas ele come e segue até que um certo dia uma pessoa disse do céu numa fogueira e tem com que ante ele estava virado um sinal para carros e uma faixa para pedestre e ele atravessa e começa a chegar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET7, participante do sexo masculino, portador de TDAH e Transtorno de ansiedade, medicado com Ritalina; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 21 - Análise global do texto de GET7

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET7	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A Ilha ³	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		S
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		N
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			1
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	Um homem precisa atravessar uma rua ⁴¹ que aparentemente não está passando carros ⁴² . Quando ele está no meio dela ⁴⁷ vários veículos aparecem ⁵⁰ fazendo com que ele realize várias manobras para não ser atropelado ⁵² . Ao atravessar, ⁵⁴ o homem para em um canteiro central para atravessar a outra parte da pista ⁵⁶ , que é semelhante a uma ilha ⁶³ (esse trecho é uma possível evidência de que o estudante percebeu a comparação do canteiro com uma ilha) ^{217Sa} . Durante todo o dia ⁶⁵ ele espera para atravessar ⁶⁹	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		S
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		S
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
58. Tensão.	N		
59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N		
60. Carros velozes, barulhos.	N		
61. Avenida imensa.	N		
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	S		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	S		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	N		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	S		

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		10
3. Desen- volvi-mento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	até chegar a noite ⁹² e assim teve de dormir onde estava. Dias e noites se passaram ⁹⁷ . O homem, por está no canteiro por muitos dias, ficou barbudo e com os cabelos grandes ⁹⁹ .	Ss
	92. Noite.		S
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	Para sobreviver ele teve que lutar contra a fome ¹²² , necessitou de comer flores ¹²⁰ árvores ¹²¹ e até mesmo seu sapato ¹³⁰ , usou de táticas de sobrevivência ^{91 e 111}	N
	95. Edu, indiferença, ajuda.	(podemos entender que este trecho resume todo o contexto do capítulo 2 e 3 do curta-metragem, que trata da luta pela sobrevivência de Edu e a busca por comida, o que demonstra um grande poder de síntese do estudante-autor, embora perca em detalhamento da situação narrada).	N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		Sp
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N

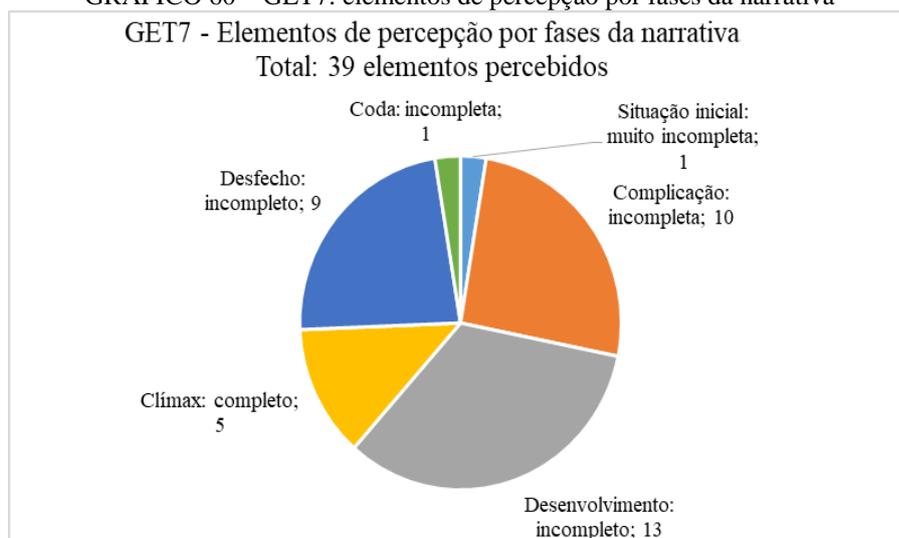
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N
	108. Explosão.		N
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		Ss
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		Sp
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		Sp
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		Sp
	143. Monstro arrotta.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		13
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	e também enviou pedidos de socorro ¹⁵⁴ em uma garrafa ¹⁵⁶ para o meio do	N
	147. Longa passagem de tempo.	trânsito para ver se alguém o salvaria ¹⁶⁰ .	N
	148. Tranquilidade.	Como todos as pessoas, o homem queria se divertir e estava muito intediado ^{102Sp} .	N

	149. Edu ainda preso.	Como ele estava delirando ^{138Sp} , imaginava que estava jogando damas com um monstro ^{139Sp} e que o mostro engolia tudo o que via ^{142Sp} . Enfrentou tempestades ¹⁶⁵ e dias de sol ¹⁵⁰ ,	N
	150. Dia. Céu azul.		S
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		S
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		S
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.	N	
	169. Edu, grito forte de socorro.	N	
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			5
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	até ¹⁷¹ que apareceu uma luz no céu ¹⁷⁶ e dessa luz veio um deus ¹⁷⁷ . Com superpoderes esse deus, colocou um semáforo ¹⁸⁹ na luz vermelha ¹⁹² e uma faixa de pedestre ¹⁹⁵ para o homem ¹⁹⁸ . Após atravessar ²⁰⁴ o homem dança e comemora, como se fosse sua salvação ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		S
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
	190. Tudo se estremece.		N
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		

	192. Luz vermelha acesa.		S
	193. Carros parados.		N
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncamos seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elemento da coda foi antecipado na complicação).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET7:			39

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 60 – GET7: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 10 – Texto original de GET7

A filha

Um homem precisa atravessar uma rua que aparentemente não está passando carros. Quando ele está no meio dela vários veículos aparecem fazendo com que ele crie várias ideias para não ser atingido de surpresa, e o homem para em um canto central para atravessar a outra parte da pista, que é com o lado de uma ilha.

Durante todo o dia ele espera para atravessar até chegar ao meio e assim que ele dormiu onde estava. Dias e noites se passaram. O homem para em um canto por muitos dias ficou barbeado e com os cabelos grandes.

Para sobreviver ele teve que lutar contra a fome, machucou os olhos, ficou com dores e até mesmo seu corpo, usou de todos os recursos e também perdeu o contato com a esposa para o meio do caminho para não se aborrecer com a situação.

Como todas as pessoas, o homem queria se divertir e estava muito entediado. Como ele estava sozinho, imaginava que estava fazendo coisas com um monstro e que o monstro sempre tudo o que usa.

Então tempestades e ondas de calor, até que apareceu uma luz branca e depois luzes verde e amarelo. Com super poderes esse dia, colocou um remédio em uma luz vermelha e uma faixa de pedestre para o homem. Depois continuou o homem dança e comemora, como se fosse sua avaliação.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET8, participante do sexo masculino, portador de TDAH, medicado com Ritalina; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 22 - Análise global do texto de GET8

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET8	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	7. Citação explícita.	Como todos os dias ⁴ , Pedro sai para trabalhar ¹⁸ (O estudante deu outro nome para o personagem principal). So que nesse dia foi diferente de tudo que ele enfrentava no dia a dia como o transito etc ³⁷ .	N
	8. Vento, mar.		N
	9. Presença de título.		N
	10. Início da manhã.		S
	11. Ilha, céu e mar azul.		N
	12. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	13. Prédios, cidade.		N
	14. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	15. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	16. Barulho de muitos carros.		N
	17. Carros azuis.		N
	18. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	19. Pessoas, pressa, travessia.		N
	20. Faixa de pedestres, avenida.		N
	21. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	22. Sinal verde para os carros.		N
	23. Muitos carros, avenida.		N
24. Edu na calçada.	S		
25. Mochila.	N		
26. Edu olha o celular.	N		
27. Edu olha para o alto.	N		
28. Muitos edifícios.	N		
29. Céu.	N		
30. Pássaros.	N		
31. Agouro, má sorte.	N		

	32. Edu olha o celular novamente.		N
	33. Muitos carros, buzina.		N
	34. Edu, celular sem bateria.		N
	35. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	36. Homem, mendigo.		N
	37. Dançando, música, alegre.		N
	38. Calçada.		N
	39. Trânsito intenso e barulhento.		N
	40. Homem se aproxima de Edu.		N
	41. Edu assustado com o homem.		N
	42. Edu se afasta do homem.		N
	43. Trânsito intenso. Buzinas.		S
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			3
2. Compli- cação	44. Capítulo 1: “Naufrágio”	Nesse dia ⁴⁰ Pedro se perdeu no meio do tráfego de carro, ele não conseguia sair de lá ⁶⁸ pois não tinha sinal e passa carro a toda hora em alta velocidade ⁶⁰ . Pedro tentou de todo jeito sair daquele lugar, mais todas suas tentativas não deram certo ⁸⁵ .	N
	45. Tranquilidade.		N
	46. Ainda na parte da manhã.		S
	47. Edu, calçada.		N
	48. Avenida calma.		N
	49. Avenida, Edu, orelhão.		N
	50. Muro pichado.		N
	51. Edu, dois lados da avenida.		N
	52. Avenida calma.		N
	53. Início da travessia.		N
	54. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	55. Cidade depredada.		N
	56. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		N
	57. Edu, susto.		N
	58. Edu dribla os carros.		N
	59. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	60. Edu, desespero, salto.		N
	61. Edu se agarra à árvore.		N
	62. Canteiro, pistas, avenida.		N
	63. Árvore, canteiro estreito.		N
	64. Tensão.		N
	65. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	66. Carros velozes, barulhos.		S
	67. Avenida imensa.		N
	68. Avenida, carros azuis, mar.		N
	69. Canteiro, ilha.		N
70. Ilha, canteiro, árvore.	N		
71. Algumas horas se passou.	N		
72. Edu calmo.	N		
73. Edu em pé no canteiro.	N		
74. Edu preso na ilha.	S		
75. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		

	76. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	77. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	78. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	79. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	80. Edu se senta, abaixa.		N
	81. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	82. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	83. Edu se deita no chão.		N
	84. Edu cochila.		N
	85. Passagem de tempo.		N
	86. Edu acorda assustado.		N
	87. Edu olha a avenida.		N
	88. Avenida calma.		N
	89. Edu, levanta, travessia, avenida.		Sp
	90. Pé na avenida, muitos carros.		Sp
	91. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	92. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	93. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	94. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	95. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	96. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		6
3. Desenvolvimento	97. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Ele ficou muitos dias ⁹⁷ naquele lugar ⁹⁴ , sem ter o que comer, onde dormi ⁹⁵ .	N
	98. Noite.	Depois de varios dias ¹¹³ la Pedro	N
	99. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	começou a ficar louco de fome ¹²² , então ele comeu plantas ¹²⁰ e até mesmo a	N
	100. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	arvore ¹²¹ e seu próprio sapato ¹³⁰ . Pedro também começou a enxergar coisas que	S
	101. Edu, indiferença, ajuda.	não existe ¹³⁸ como bichos ¹³⁹ , ele conversou com eles como se fosse seu	S
	102. Edu, fazer fogo.	amigo normal ¹⁴¹ . um dia Pedro descidiu	N
	103. Longa passagem de tempo.	sair de la e foi atrevesar ^{83Sp} , so que os carros não deixavam, passavam em alta	S
	104. Dia.	velocidade ^{84Sp} .	N
	105. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	106. Sem camisa, calça rasgada.		N
	107. Ainda tentando fazer fogo.		N
108. Edu desanimado.		N	
109. Edu conseguiu fazer fogo.		N	

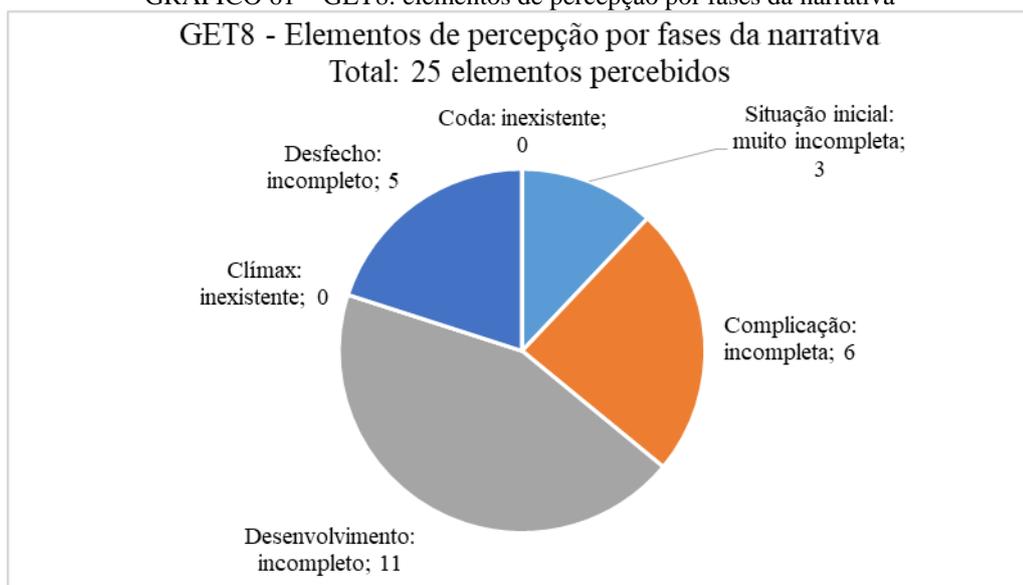
110. Fumaça.	N
111. Edu alegre.	N
112. Edu, outra ideia.	N
113. Assopra a brasa.	N
114. Explosão.	N
115. Queima Edu e o canteiro.	N
116. Ainda dia.	N
117. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	N
118. Tranquilidade aparente.	N
119. Passagem de tempo.	S
120. Ainda preso na ilha.	N
121. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.	N
122. Dia, céu azul.	N
123. Edu vê uma flor.	N
124. Edu arranca a flor.	N
125. Edu sente o cheiro da flor.	N
126. Edu devora a flor.	S
127. Edu morde o tronco da árvore e come.	S
128. Edu com fome.	S
129. Trânsito intenso.	N
130. Edu sozinho.	N
131. Edu, pássaro.	N
132. Edu, pássaro, calçado furado.	N
133. Pássaro amigo.	N
134. Suspense.	N
135. Edu sensível.	N
136. Edu assa o sapato, fogueira.	S
137. Fim de tarde.	N
138. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”	N
139. Situação de delírio.	N
140. Início de um novo dia. Céu azul.	N
141. Trânsito intenso.	N
142. Edu ilhado.	N
143. Edu joga damas sozinho.	N
144. Edu tem alucinações.	S
145. Edu, jogo, damas, monstro.	S
146. Características do monstro.	N
147. Edu, monstro, diálogo.	S
148. Monstro come o jogo.	N
149. Monstro arrotta.	N
150. Edu desentendido.	N
151. Excesso de carros, sem parar.	N
Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:	11

4. Clímax	152. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(No texto do estudante, o clímax da narrativa do vídeo não foi retextualizado).	N
	153. Longa passagem de tempo.		N
	154. Tranquilidade.		N
	155. Edu ainda preso.		N
	156. Dia. Céu azul.		N
	157. Edu com aparência de mendigo.		N
	158. Passagem de tempo.		N
	159. Edu, caixa de papelão.		N
	160. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	161. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	162. Edu, garrafa, mensagem.		N
	163. Edu se levanta.		N
	164. Edu caminha.		N
	165. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	166. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	167. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	168. Passagem de tempo.		N
	169. Noite.		N
	170. Edu preso.		N
	171. Tempestade.		N
172. Ilha alagada.	N		
173. Edu, árvore, sobrevivência.	N		
174. Bola na água da enchente.	N		
175. Edu, grito forte de socorro.	N		
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			0
5. Desfecho	176. Epílogo: “Deus ex machina”	Foi então que Pedro recebeu uma ajuda de deus, lhe mandaram um anjo ¹⁷⁷ esse anjo colocou um sinal ¹⁸⁹ para que os carros parassem ¹⁹³ , e uma faixa de pedestre ¹⁹⁵ e com isso Pedro conseguiu sair daquele lugar ²⁰³ .	N
	177. Passagem de tempo.		N
	178. Edu preso na ilha.		N
	179. Dia. Céu nublado.		N
	180. Trânsito intenso.		N
	181. Edu, triste, come tênis.		N
	182. Luz no céu.		N
	183. Deus desce do céu.		S
	184. Deus, gangorra.		N
	185. Céu claro.		N
	186. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	187. Deus no canteiro.		N
	188. Trânsito intenso.		N
	189. Deus observa o trânsito.		N
	190. Prancheta.		N
	191. Deus caminha pelo canteiro.		N
	192. Edu surpreso.		N
	193. Deus analisa o local.		N
	194. Deus, movimento com as mãos.		N

	195. Deus cria semáforo do canteiro.		S
	196. Tudo se estremece.		N
	197. Som de glória, semáforo erguido.		N
	198. Luz vermelha acesa.		N
	199. Carros parados.		S
	200. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	201. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
	202. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	203. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	204. Edu, travessia lenta.		N
	205. Edu assustado.		N
	206. Edu observa os carros.		N
	207. Carros parados, roncam seus motores.		N
	208. Edu quase não consegue atravessar.		N
	209. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	210. Edu chega na calçada.		N
	211. Edu olha a avenida.		N
	212. Edu joga calçado para trás.		N
	213. Edu, alívio.		N
	214. Edu dançando, alegre.		N
	215. O homem se assusta com Edu.		N
	216. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	217. O homem sai correndo.		N
	218. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			5
6. Coda	219. Edu semelhante ao homem do início da história.	(No texto do estudante não há indicação de percepção dos elementos da coda).	N
	220. Mesma música da cena inicial.		N
	221. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	222. Indicação de recomeço da história.		N
	223. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GET8:			25

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 61 – GET8: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 11 – Texto original de GET8

Como todos os dias, Pedro saiu para trabalhar. Só que nesse dia foi diferente de todos que ele entendeu no dia que ele viu como o acidente era. Nesse dia Pedro se perdeu no meio do trânsito de carro, ele não conseguiu sair de lá, pois não tinha sinal e o carro a toda hora em alta velocidade.

Pedro tentou de todo jeito sair daquele lugar, mas todas suas tentativas não deram certo. Ele ficou muitos dias naquele lugar, sem ter o que comer, onde dormir. De pois de vários dias lá Pedro começou a ficar louco de fome, então ele comeu plantas e até mesmo a carne e deu muito susto. Pedro também começou a entender coisas que não existe como cachos, ele conversava com eles como se fossem seu amigo normal. um dia Pedro decidiu sair de lá e foi atravessar, só que os carros não deixavam, passaram em alta velocidade.

Foi então que Pedro recebeu uma ajuda de Deus, lhe mandaram um carro esse carro colocou um sinal para que os carros parecessem como falta de pedestre e com isso Pedro conseguiu sair daquele lugar.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GET9, participante do sexo feminino, portador de TDAH, medicado com Ritalina; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental.

QUADRO 23 - Análise global do texto de GET9

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GET9	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A Ilha ³	N
	2. Vento, mar.	Em uma cidade grande ⁷ um menino ¹⁸	N
	3. Presença de título.	com uma mochila nas costas ¹⁹	S
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		S
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		S
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			4
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	vai para a beira da estrada com a intenção de atravessá-la ⁴¹ . Devido a quantidade absurda de carros que aparece ⁵⁰ quando ele está começando a atravessar ⁴⁷ , o mesmo só consegue chegar no meio da estrada, ficando preso em uma “ilha” ^{68/217Sa} (o uso de aspas na palavra ilha pode ser compreendido como uma evidência de que o estudante compreendeu a metáfora da ilha, pois pode indicar que GET9 percebeu o sentido figurado do uso desta palavra, quando relacionada ao canteiro central da avenida) em meio a tantos carros ⁶⁰ . Ele fica dias ⁶⁵ (no curta-metragem, são horas) esperando os carros passarem ⁶⁹ . Quando eles finalmente param ⁸² e o menino põe um pé na estrada para continuar atravessar, os carros voltam ⁸⁴ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		S
	61. Avenida imensa.		N
	62. Avenida, carros azuis, mar.		N
	63. Canteiro, ilha.		N
	64. Ilha, canteiro, árvore.		N
	65. Algumas horas se passou.		S
	66. Edu calmo.		N
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	S		

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		S
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		S
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		9
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Com isso, ele tenta uma maneira de sobreviver ⁹¹ , tentando acender uma fogueira atritando dois pedaços de madeira ⁹⁶ . Não consegue, (contradição, Edu consegue fazer fogo) resolve, então ¹⁰⁶ , soprar as madeiras ¹⁰⁷ , que deram uma fumaça ¹⁰⁴ , e se queimando todo ¹⁰⁹ de tanto fogo ¹⁰⁸ . O menino, que agora já ⁹⁷ era um homem ⁹⁹ , estava com tanta fome ¹²² que comeu uma flor ¹²⁰ e mordeu a árvore ¹²¹ . Quando um pássaro chegou em seus pés ele o olhou ¹²⁶ e acendeu uma “churrasqueira”, mas ao invés de preparar o pássaro para comer ele colocou o seu sapato no fogo ¹³⁰ de tão alucinado que já estava (o trecho sublinhado mostra que o estudante não compreendeu a cena, que está ligada à sensibilidade de Edu para não comer o pássaro). O homem inventou um “amigo monstro” ¹³⁸ e foi jogar xadrez com o	S
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		S
	105. Edu alegre.		N

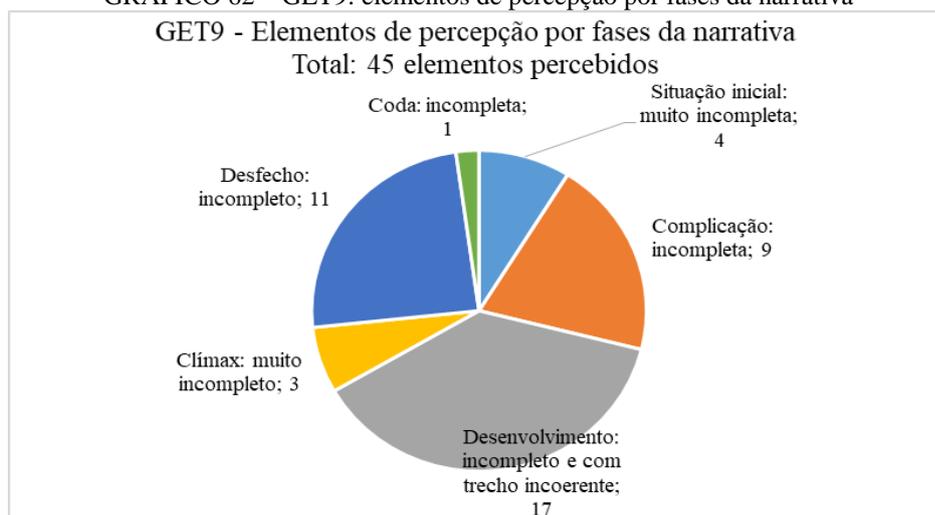
	106. Edu, outra ideia.	monstro inventado ¹³⁹ , até que ele comeu o tabuleiro e as peças do jogo ¹⁴² .	S
	107. Assopra a brasa.		S
	108. Explosão.		S
	109. Queima Edu e o canteiro.		S
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		S
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.	N	
	137. Edu joga damas sozinho.	N	
	138. Edu tem alucinações.	S	
	139. Edu, jogo, damas, monstro.	S	
	140. Características do monstro.	N	
	141. Edu, monstro, diálogo.	N	
	142. Monstro come o jogo.	S	
	143. Monstro arrotta.	N	
	144. Edu desentendido.	N	
	145. Excesso de carros, sem parar.	N	
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		17
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Em um naufrágio sempre tem tempestade ¹⁶¹ , então veio a tempestade ¹⁶⁵ e o homem se agarrou na árvore até que ela passe ¹⁶⁷ .	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N

	149. Edu ainda preso.		
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		S
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		S
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			3
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Depois que ela acaba ¹⁷¹ , aparece uma luz vinda do céu ¹⁷⁶ e desce ¹⁷⁷ em um balanço, “Deus” ¹⁷⁸ . Ele chega à “ilha” ^{181/217Sa} (o uso de aspas na palavra ilha pode ser compreendido como uma evidência de que o estudante compreendeu a metáfora da ilha, pois pode indicar que GET9 percebeu o sentido figurado do uso desta palavra, quando relacionada ao canteiro central da avenida) e com seus poderes faz um semáforo de trânsito, com sinal para carros e pedestres ¹⁸⁹ . Embaixo dele põe uma faixa de pedestres ¹⁹⁵ para o homem atravessar ¹⁹⁶ , que é o que ele faz ¹⁹⁸ e quando chega ao outro lado ²⁰⁴ fica muito feliz e faz uma dança vitoriosa ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		S
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		S
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		S
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		

	192. Luz vermelha acesa.		N
	193. Carros parados.		N
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		S
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncamos seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			11
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elemento da coda antecipado na complicação e no desfecho da narrativa).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GET9:			45

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 62 – GET9: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 12 – Texto original de GET9

A ilha

Em uma cidade grande um menino com uma mochila nas costas vai para a beira da estrada com a intenção de atravessá-la. Devido a quantidade absurda de carros que aparece quando ele está começando a atravessar, o mesmo só consegue chegar no meio da estrada, ficando preso em uma "ilha" em meio a tantos carros.

Ele fica dias esperando os carros passarem. Quando eles finalmente passam e o menino põe um pé na estrada para continuar atravessando, os carros voltam. Com isso, ele tenta uma maneira de sobreviver, tentando acender uma fogueira atraindo dois pedaços de madeira. Não consegue, resolve, então, soprar as madeiras que deram uma fumaça, e se queimando todo de tanto fogo.

O menino, que agora já era um homem, estava com tanta fome que comeu uma flor e mordeu a árvore. Quando um pássaro chegou em seu pé ele o abeu e acendeu uma "churrasqueira", mas ao invés de preparar o pássaro para comer ele colocou o seu sapato no fogo de tão alucinado que já estava. O homem inventa um "amigo monstro" e faz jogar xadrez com o monstro inventado para que ele comen o tubulino e as peças do jogo.

Em um município sempre tem tempestade, então veio a tempestade e o homem se agachou na árvore até que ela passe. Depois que ela acaba, aparece uma luz vindo do céu e desce um balança, "Deus". Ele chega à "ilha" e com seus poderes faz um semáforo de trânsito, com sinal para os carros e pedestres. Enquanto dele põe uma faixa de pedestres para o homem atravessar, que é o que ele faz e quando chega ao outro lado fica muito feliz e faz uma dança rotineira.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

APÊNDICE C – Síntese da análise – GET – Situação inicial

QUADRO 24 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: situação inicial da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	2. Vento, mar.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	3. Presença de título.	N	S	S	S	S	S	S	N	S
	4. Início da manhã.	N	N	S	N	N	N	N	S	N
	5. Ilha, céu e mar azul.	S	N	N	S	N	S	N	N	N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	7. Prédios, cidade.	N	S	N	N	N	N	N	N	S
	8. Avenida movimentada, duas pistas.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	10. Barulho de muitos carros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	11. Carros azuis.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	13. Pessoas, pressa, travessia.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
	14. Faixa de pedestres, avenida.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	16. Sinal verde para os carros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	17. Muitos carros, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	18. Edu na calçada.	N	S	S	N	S	S	N	S	S
	19. Mochila.	N	N	N	N	S	N	N	N	S
	20. Edu olha o celular.	S	N	N	N	N	N	N	N	N
	21. Edu olha para o alto.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	22. Muitos edifícios.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	23. Céu.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	24. Pássaros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	25. Agouro, má sorte.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	26. Edu olha o celular novamente.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	27. Muitos carros, buzina.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	28. Edu, celular sem bateria.	N	N	N	N	N	N	N	N	N

29. Edu vê algo estranho, espanto.	S	N	S	N	N	N	N	N	N
30. Homem, mendigo.	S	N	S	N	N	N	N	N	N
31. Dançando, música, alegre.	S	S	S	N	N	N	N	N	N
32. Calçada.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
33. Trânsito intenso e barulhento.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
34. Homem se aproxima de Edu.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
35. Edu assustado com o homem.	N	N	S	N	N	N	N	N	N
36. Edu se afasta do homem.	S	S	S	N	N	N	N	N	N
37. Trânsito intenso. Buzinas.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial (de 37):	6	8	8	2	3	3	1	3	4

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE D – Síntese da análise – GET – Complicação

QUADRO 25 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: complicação da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
2. Complicação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	N	N	N	S	N	N	N	N	N
	39. Tranquilidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	40. Ainda na parte da manhã.	N	N	S	N	N	S	N	S	N
	41. Edu, calçada.	S	S	N	S	N	S	S	N	S
	42. Avenida calma.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	43. Avenida, Edu, orelhão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	44. Muro pichado.	S	N	N	N	N	N	N	N	N
	45. Edu, dois lados da avenida.	N	N	S	N	N	S	N	N	N
	46. Avenida calma.	S	N	N	N	N	S	N	N	N
	47. Início da travessia.	S	S	S	S	N	S	S	N	S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	49. Cidade depredada.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.	S	S	S	S	N	S	S	N	S
	51. Edu, susto.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	52. Edu dribla os carros.	S	S	N	S	N	N	S	N	N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	54. Edu, desespero, salto.	S	N	N	N	N	S	S	N	N
	55. Edu se agarra à árvore.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	56. Canteiro, pistas, avenida.	N	S	N	N	N	S	S	N	N
	57. Árvore, canteiro estreito.	N	S	S	N	N	N	N	N	N
	58. Tensão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	60. Carros velozes, barulhos.	S	N	N	N	N	N	N	S	S
	61. Avenida imensa.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
63. Canteiro, ilha.	S	N	N	S	N	N	S	N	N	
64. Ilha, canteiro, árvore.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

65. Algumas horas se passou.	N	S	N	N	N	N	S	N	S
66. Edu calmo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
67. Edu em pé no canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
68. Edu preso na ilha.	S	S	S	S	S	S	N	S	S
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N	N	N	N	N	N	S	N	S
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
72. Horas de espera. Edu tem sono.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
74. Edu se senta, abaixa.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
77. Edu se deita no chão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
78. Edu cochila.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
79. Passagem de tempo.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
80. Edu acorda assustado.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
81. Edu olha a avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
82. Avenida calma.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
83. Edu, levanta, travessia, avenida.	N	S	N	N	N	N	N	Sp	N
84. Pé na avenida, muitos carros.	N	S	N	N	S	N	N	Sp	S
85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.	N	S	N	N	S	Sp	N	S	N
86. Edu não entende o que está acontecendo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
89. Edu, “naufrágio”, cidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
90. O dia chega ao fim.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos na complicação (de 53):	10	15	6	7	3	10	10	6	9

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE E – Síntese da análise – GET – Desenvolvimento

QUADRO 26 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: desenvolvimento da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	N	N	N	Ss	N	N	Ss	N	S
	92. Noite.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	S	N	N	N	S	N	N	S	N
	95. Edu, indiferença, ajuda.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
	96. Edu, fazer fogo.	S	S	S	N	N	N	N	N	S
	97. Longa passagem de tempo.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	98. Dia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.	S	N	N	N	N	S	S	N	S
	100. Sem camisa, calça rasgada.	N	N	N	N	N	S	N	N	N
	101. Ainda tentando fazer fogo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	102. Edu desanimado.	N	N	N	N	N	N	Sp	N	N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	104. Fumaça.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	105. Edu alegre.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	106. Edu, outra ideia.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	107. Assopra a brasa.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
108. Explosão.	N	N	S	N	N	N	N	N	S	
109. Queima Edu e o canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	S	
110. Ainda dia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	N	N	N	Ss	N	N	Ss	N	N	
112. Tranquilidade aparente.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
113. Passagem de tempo.	N	N	S	N	N	S	N	S	N	
114. Ainda preso na ilha.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
116. Dia, céu azul.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
117. Edu vê uma flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

118. Edu arranca a flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
119. Edu sente o cheiro da flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
120. Edu devora a flor.	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S
121. Edu morde o tronco da árvore e come.	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S
122. Edu com fome.	N	N	S	N	N	S	S	S	S	S
123. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
124. Edu sozinho.	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
125. Edu, pássaro.	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
126. Edu, pássaro, calçado furado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
127. Pássaro amigo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
128. Suspense.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
129. Edu sensível.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
130. Edu assa o sapato, fogueira.	N	N	S	N	N	S	S	S	S	S
131. Fim de tarde.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
133. Situação de delírio.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
134. Início de um novo dia. Céu azul.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
135. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
136. Edu ilhado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
137. Edu joga damas sozinho.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
138. Edu tem alucinações.	N	N	N	N	N	N	Sp	S	S	S
139. Edu, jogo, damas, monstro.	N	S	N	N	N	S	Sp	S	S	S
140. Características do monstro.	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
141. Edu, monstro, diálogo.	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
142. Monstro come o jogo.	N	S	N	N	N	S	Sp	N	S	S
143. Monstro arrotta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
144. Edu desentendido.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
145. Excesso de carros, sem parar.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento (de 55):	5	6	8	4	3	12	13	11	17	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE F – Síntese da análise – GET – Clímax

QUADRO 27 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: clímax da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	147. Longa passagem de tempo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	148. Tranquilidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	149. Edu ainda preso.	N	N	N	N		N	N	N	N
	150. Dia. Céu azul.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	151. Edu com aparência de mendigo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	152. Passagem de tempo.	N	N	S	N	N	N	N	N	N
	153. Edu, caixa de papelão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	156. Edu, garrafa, mensagem.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	157. Edu se levanta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	158. Edu caminha.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	162. Passagem de tempo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	163. Noite.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	164. Edu preso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
165. Tempestade.	N	N	N	N	N	N	S	N	S	
166. Ilha alagada.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
167. Edu, árvore, sobrevivência.	N	N	N	N	N	N	N	N	S	
168. Bola na água da enchente.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
169. Edu, grito forte de socorro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Quantidade de elementos percebidos no clímax (de 24):		0	0	3	0	0	0	5	0	3

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE G – Síntese da análise – GET – Desfecho

QUADRO 28 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: desfecho da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	171. Passagem de tempo.	N	N	S	S	S	S	S	N	S
	172. Edu preso na ilha.	N	N	N	S	N	N	N	N	N
	173. Dia. Céu nublado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	174. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	175. Edu, triste, come tênis.	N	N	S	N	N	N	N	N	N
	176. Luz no céu.	N	N	S	N	N	N	S	N	S
	177. Deus desce do céu.	S	S	S	N	N	S	S	S	S
	178. Deus, gangorra.	N	N	N	N	N	S	N	N	S
	179. Céu claro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.	S	N	N	S	N	N	N	N	N
	181. Deus no canteiro.	N	N	N	S	S	N	N	N	S
	182. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	183. Deus observa o trânsito.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	184. Prancheta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	185. Deus caminha pelo canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	186. Edu surpreso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	187. Deus analisa o local.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
	188. Deus, movimento com as mãos.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
190. Tudo se estremece.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
191. Som de glória, semáforo erguido.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
192. Luz vermelha acesa.	N	N	N	N	N	N	S	N	N	
193. Carros parados.	N	N	N	N	N	N	N	S	N	
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N	S	N	N	N	S	S	S	S	
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	N	N	N	N	N	N	N	N	S	
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

198. Edu, travessia lenta.	N	S	N	S	S	S	S	N	S
199. Edu assustado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
200. Edu observa os carros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
201. Carros parados, roncam seus motores.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
202. Edu quase não consegue atravessar.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.	S	S	S	N	N	N	N	S	N
204. Edu chega na calçada.	N	N	S	S	N	N	S	N	S
205. Edu olha a avenida.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
206. Edu joga o calçado para trás.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
207. Edu, alívio.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
208. Edu dançando, alegre.	S	S	S	S	N	S	S	N	S
209. O homem se assusta com Edu.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
210. Dançando, Edu se aproxima do homem.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
211. O homem sai correndo.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
212. Edu segue dançando.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho (de 43):	5	11	8	8	5	7	9	5	11

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE H – Síntese da análise – GET – Coda

QUADRO 29 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: coda da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GET1	GET2	GET3	GET4	GET5	GET6	GET7	GET8	GET9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	S	N	N	N	N	N	N	N	N
	214. Mesma música da cena inicial.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	216. Indicação de recomeço da história.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.	N	Sa	N	Sa	Sa	N	Sa	N	Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda (de 5):		1	1	0	1	1	0	1	0	1

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE I – Análise individual dos textos do Grupo GCA

Este texto foi produzido por GCA1, participante do sexo masculino, tem diagnóstico de depressão; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 30 - Análise global do texto de GCA1

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA1	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	(Não retextualizou elementos da situação inicial).	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		N
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N

	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N
	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		0
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	Em um certo dia ⁴⁰ , um homem vai atravessar uma avenida ⁴¹ , ao olhar para os dois lados da rua ⁴⁵ ele observou que não havia nenhum carro vindo ⁴⁶ , mas ao chegar no meio da rua ⁴⁷ já começou à vim muitos carros em sua direção ⁵⁰ , podemos dizer que ele não está com sorte neste dia, como ele não tinha outra opção, começou a desviar dos veículos ⁵² até chegar em um asfalto dividindo as duas avenidas ⁵⁶ . Ao chegar ele percebeu que estava preso em seu pequeno asfalto ⁶⁸ ,	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		S
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		S
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
	62. Avenida, carros azuis, mar.		N
	63. Canteiro, ilha.		N
	64. Ilha, canteiro, árvore.		N
	65. Algumas horas se passou.		N
	66. Edu calmo.		N
	67. Edu em pé no canteiro.		N
	68. Edu preso na ilha.		S
	69. Edu aguardando para atravessar a avenida.		N

	70. Horas de espera. Edu se mexe.		N
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N
	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		9
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	sem comida ou outra opção de atravessar a rua ⁹⁴ . Morrendo de fome ¹²²	N
	92. Noite.	ele deu uma mordida na árvore ¹²¹ ,	N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	depois ele já começou a tentar fazer fogo ⁹⁶ o que não deu muito certo ¹⁰⁸ . No	N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	dia seguinte chegou um pássaro, ele olhou para seus pés ¹²⁶ e teve uma ideia	S
	95. Edu, indiferença, ajuda.	maluca ¹²⁸ , que de vez comer o pássaro	N
	96. Edu, fazer fogo.	ele resolveu comer seu sapato ¹³⁰ .	S
	97. Longa passagem de tempo.	Este homem já estava comendo a ter	N
	98. Dia.	alucinações ¹³⁸ , ele estava jogando	N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.	xadres com um mostro ¹³⁹ e estre	N
	100. Sem camisa, calça rasgada.	monstro comeu o xadres ¹⁴² ,	N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N

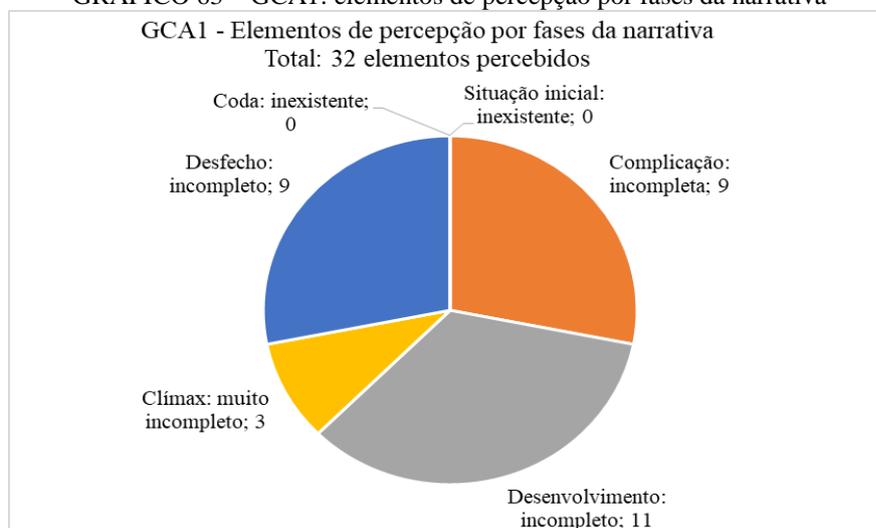
	108. Explosão.		S
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		N
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		S
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		S
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		S
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		S
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		S
	143. Monstro arrotta.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		11
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	e foi aí que este homem percebeu que tinha que pedir ajuda, e então escreveu em uma carta pedindo socorro ¹⁵⁴ , colocou esta carta em uma garrafa ¹⁵⁶ e a jogou no carro em movimento ¹⁶⁰ ,	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N

	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		S
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		S
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		3
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Depois ¹⁷¹ ele olhou para o céu e viu uma luz do sol ¹⁷⁶ e um homem descendo ¹⁷⁷ com uma máscara em seu rosto ¹⁸⁰ este homem com a máscara levantou suas mãos ¹⁸⁸ e um sinalização de trânsito surgiu ¹⁸⁹ e então os carros pararam ¹⁹³ e ele atravessou a rua tranquilamente ¹⁹⁸ oque deixou ele feliz ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		S
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		S
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
188. Deus, movimento com as mãos.	S		
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	S		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N		

	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		N
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Não identificamos nenhum elemento de construção da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GCA1:			32

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 63 – GCA1: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 13 – Texto original de GCA1

Em um certo dia, um homem não atravessa uma avenida, ao olhar para os dois lados da rua ele percebe que não tem nenhum carro vindo, mas ao chegar no meio da rua já começam a vir muitas carros em sua direção, podemos dizer que ele não está com sorte neste dia, como ele não tinha outra opção começa a desviar das ruas e ele chega em um asfalto dividindo as duas avenidas. Ao chegar ele percebe que estava preso em seu pequeno asfalto, não poderia ir para outras opções de atravessar a rua. Morando de fome ele deu uma medida no cinema, depois ele já começou a tentar fazer fogo aqui não deu muito certo. No dia seguinte chegou um pássaro, ele olhou para seus pés e teve uma ideia maluca que de vir comer a pássaro ele resolveu fazer um sorvete.

Este homem já estava começando a ter alucinações, ele estava pagando xadrez com um monte e este monte começa a xadrez, e foi aí que este homem percebeu que tinha que pedir ajuda, e então escreveu um livro sobre pedindo socorro, colocou esta carta em uma garrafa e a jogou no mar e assim aconteceu, depois ele olhou para o céu e viu uma luz do céu e um homem descendo com uma máquina em seu rosto este homem com a máquina levantou suas mãos e um sinalização de trânsito surgiu e então os carros pararam e ele atravessou a rua tranquilamente e depois deixou ele feliz.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GCA2, participante do sexo masculino, não possui diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 31 - Análise global do texto de GCA2

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa	Texto produzido por GCA2	
	<p>1. Estrutura da narrativa</p> <p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>2. Elementos do filme presentes no texto:</p> <p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p>

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	No filme conta a dificuldade dos pedestres para atravessar a rua e a falta de sinalização nas avenidas ^{217Sa} (evidência de percepção da metáfora da ilha) No filme o rapaz vê ²⁹ um morador de rua ³⁰ dançando ³¹ , esse rapaz depois corre do morador de rua ³⁶	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		N
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N
	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		S
	30. Homem, mendigo.		S
	31. Dançando, música, alegre.		S
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		S
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			4
2. Complição	38. Capítulo I: "Naufrágio"	e tenta atravessar a avenida ⁴⁷ , mas toda vez que ele colocava o pé na avenida passava muitos carros ⁵⁰ , então ele decidiu correr para atravessar ⁵² , mas ele só conseguiu chegar no meio onde tinha um solo com mato e uma árvore ⁵⁶ e ele	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		N
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N

44. Muro pichado.	ficou entre duas ruas muito movimentadas ⁶⁸ .	N
45. Edu, dois lados da avenida.		N
46. Avenida calma.		N
47. Início da travessia.		S
48. Motivação, orelhão, telefone público.	N	N
49. Cidade depredada.	N	N
50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.	S	N
51. Edu, susto.	N	N
52. Edu dribla os carros.	S	N
53. Barulho dos carros e de jogo de ação.	N	N
54. Edu, desespero, salto.	N	N
55. Edu se agarra à árvore.	N	N
56. Canteiro, pistas, avenida.	S	N
57. Árvore, canteiro estreito.	N	N
58. Tensão.	N	N
59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N	N
60. Carros velozes, barulhos.	N	N
61. Avenida imensa.	N	N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N	N
63. Canteiro, ilha.	N	N
64. Ilha, canteiro, árvore.	N	N
65. Algumas horas se passou.	N	N
66. Edu calmo.	N	N
67. Edu em pé no canteiro.	N	N
68. Edu preso na ilha.	S	N
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N	N
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N	N
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N	N
72. Horas de espera. Edu tem sono.	N	N
73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.	N	N
74. Edu se senta, abaixa.	N	N
75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.	N	N
76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.	N	N
77. Edu se deita no chão.	N	N
78. Edu cochila.	N	N
79. Passagem de tempo.	N	N
80. Edu acorda assustado.	N	N
81. Edu olha a avenida.	N	N
82. Avenida calma.	N	N
83. Edu, levanta, travessia, avenida.	N	N
84. Pé na avenida, muitos carros.	N	N
85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.	N	N

	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
Quantidade de elementos percebidos na complicação:			5
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	O rapaz ficou muito tempo entre as duas ruas ⁹⁷ e creceu barba nele ⁹⁹ , as roupas foram rasgadas ¹⁰⁰ , ele não tinha o que comer, então ele pegou um girasol ¹¹⁸ e comeu ¹²⁰ depois ele decidiu comer um pedaço de árvore ¹²¹ mas ele ainda estava com fome ¹²² , então ele olhou para o sapato dele e também para o pombo que tinha chegado perto do sapato ¹²⁶ e decidiu comer o sapato ¹³⁰ , quando você vê o vídeo, você pensa que ele vai comer o pombo ¹²⁸ (comentário).	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		S
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
	104. Fumaça.		N
	105. Edu alegre.		N
	106. Edu, outra ideia.		N
	107. Assopra a brasa.		N
	108. Explosão.		N
	109. Queima Edu e o canteiro.		N
	110. Ainda dia.		N
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		S
119. Edu sente o cheiro da flor.	N		
120. Edu devora a flor.	S		
121. Edu morde o tronco da árvore e come.	S		
122. Edu com fome.	S		
123. Trânsito intenso.	N		
124. Edu sozinho.	N		
125. Edu, pássaro.	N		
126. Edu, pássaro, calçado furado.	S		
127. Pássaro amigo.	N		
128. Suspense.	S		

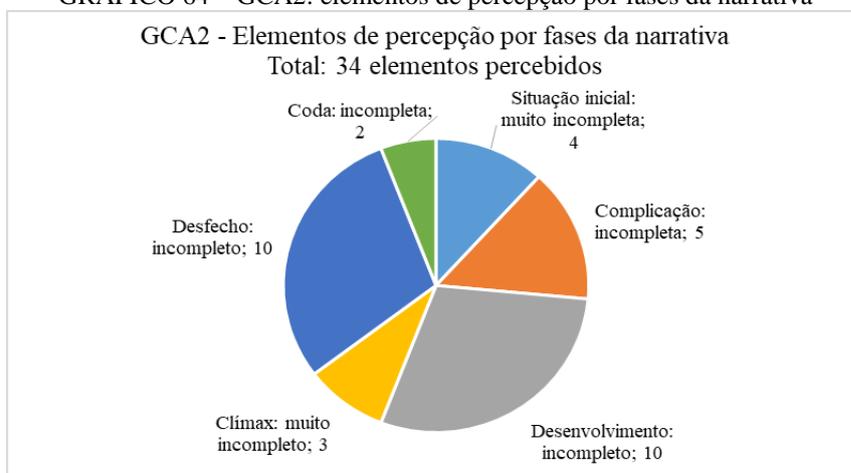
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrotta.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:			10
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	No dia seguinte ¹⁴⁷ (tempo mais curto do que o apresentado no vídeo) acontece uma enchente ¹⁶⁵ e ele segura na árvore para não ser levado ¹⁶⁷ ,	N
	147. Longa passagem de tempo.		S
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
165. Tempestade.	S		
166. Ilha alagada.	N		
167. Edu, árvore, sobrevivência.	S		
168. Bola na água da enchente.	N		
169. Edu, grito forte de socorro.	N		
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			3
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	depois de um grande tempo ¹⁷¹ apareceu um deus ¹⁷⁷ que colocou um semáforo na rua ¹⁸⁹ e uma faixa de pedestre ¹⁹⁵ , depois	N
	171. Passagem de tempo.		S

172. Edu preso na ilha.	disso o rapaz pôde atravessar com segurança ¹⁹⁸ , mas o sinal tem tempo para fechar e abrir ¹⁹⁷ , o rapaz demorou para atravessar aí o sinal abril para para os carros ²⁰² e o rapaz teve que pular no passeio ²⁰³ , e ele conseguiu ²⁰⁴ , depois ele ficou dançando ²⁰⁸	N
173. Dia. Céu nublado.		N
174. Trânsito intenso.		N
175. Edu, triste, come tênis.		N
176. Luz no céu.		N
177. Deus desce do céu.		S
178. Deus, gangorra.		N
179. Céu claro.		N
180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
181. Deus no canteiro.		N
182. Trânsito intenso.		
183. Deus observa o trânsito.		N
184. Prancheta.		N
185. Deus caminha pelo canteiro.		N
186. Edu surpreso.		N
187. Deus analisa o local.		N
188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
190. Tudo se estremece.		N
191. Som de glória, semáforo erguido.		N
192. Luz vermelha acesa.		N
193. Carros parados.		N
194. Outro movimento de deus, com uma mão.		N
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.		S
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.		N
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.		S
198. Edu, travessia lenta.		S
199. Edu assustado.		N
200. Edu observa os carros.		N
201. Carros parados, roncam seus motores.		N
202. Edu quase não consegue atravessar.		S
203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
204. Edu chega na calçada.	S	
205. Edu olha a avenida.	N	
206. Edu joga o calçado para trás.	N	
207. Edu, alívio.	N	
208. Edu dançando, alegre.	S	
209. O homem se assusta com Edu.	N	
210. Dançando, Edu se aproxima do homem.	N	
211. O homem sai correndo.	N	
212. Edu segue dançando.	N	
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:		10

6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	igual o outro morador de rua ²¹³ . (Elemento da coda antecipado na situação inicial).	S
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			2
Quantidade total de elementos percebidos por GCA2:			34

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 64 – GCA2: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 14 – Texto original de GCA2

no filme conto a dificuldade dos pedestres para atravessar a rua e a falta de sinalização nas avenidas. no filme o rapaz só um morador de rua dormindo, esse rapaz depois corre de moradores de rua e tenta atravessar a avenida, mas todo rap que ele colocava a pé a avenida passava muito rápido, então ele decidiu esperar para atravessar, mas ele se conseguiu chegar no meio onde tinha um sinal com uma luz e uma sirene e ele ficou entre duas ruas e correu lá para ali, as roupas foram carregadas, ele não tinha roupa comer, então ele pegou um girassol e comeu depois ele decidiu comer um pedaço da carne mas ele ainda estava com fome, então ele voltou para o capote dele e também para o prêmio que tinha chegado perto do capote decidiu comer o capote, quando você vê o vídeo, você pensa que ele vai comer o prêmio.

no dia seguinte acontece uma mudança e ele, repete no cenário para não se perder, depois de um grande tempo apareceu um deus que colocou um sinal na rua e uma faixa de pedestres depois disso o rapaz pôde atravessar com segurança, mas o sinal tem tempo para fechar e abrir, o rapaz demora para atravessar e o sinal abriu para para os carros e o rapaz tem que pular no passeio, e ele conseguiu, depois ele ficou dormindo igual os outros moradores de rua.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GCA3, participante do sexo feminino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 7º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 32 - Análise global do texto de GCA3

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA3	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	Matheus estava na rua ¹⁸ (outro nome para o personagem principal), a bateria do seu celular tinha acabado ²⁸ , e ele precisava fazer uma ligação.	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		S
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:			2
2. Compleção	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	Viu ⁴¹ que do outro lado da avenida vazia ⁴² tinha um orelhão e pensou "porque não?" ⁴³ Foi ele colocar o pé na avenida ⁴⁷ que vários carros apareceram, andando a toda velocidade ⁵⁰ , com muito custo ⁵² Matheus chegou a uma ilha ⁶⁸ , que separava os dois lados da avenida ⁵⁶ . E lá estava ele, naufrago em um mar de carros ⁸⁹ . Os carros não paravam, ele precisava chegar ao outro lado ⁶⁰ , então ele esperou ⁶⁹ , esperou ⁷⁰ e esperou ⁷¹ . Após acordar de um cochilo ⁸⁰ , notou que a avenida estava vazia ⁸² , mas para seu desespero ⁸⁸ toda vez que tentava atravessar, carros surgiam o impedindo ⁸⁵ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		S
	43. Avenida, Edu, orelhão.		S
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		S
	61. Avenida imensa.		N
	62. Avenida, carros azuis, mar.		N
	63. Canteiro, ilha.		N
	64. Ilha, canteiro, árvore.		N
	65. Algumas horas se passou.		N
	66. Edu calmo.		N
	67. Edu em pé no canteiro.		N
	68. Edu preso na ilha.		S
	69. Edu aguardando para atravessar a avenida.		S
	70. Horas de espera. Edu se mexe.		S
	71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		S

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		S
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		S
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		S
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		S
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		17
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Matheus esperou, esperou e esperou ⁹⁷ . Estava faminto, mas não tinha o que comer ¹²² , então comeu a flor ¹²⁰ , a árvore ¹²¹ , assou o sapato ¹³⁰ .	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
102. Edu desanimado.	N		
103. Edu conseguiu fazer fogo.	N		
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	N		
108. Explosão.	N		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

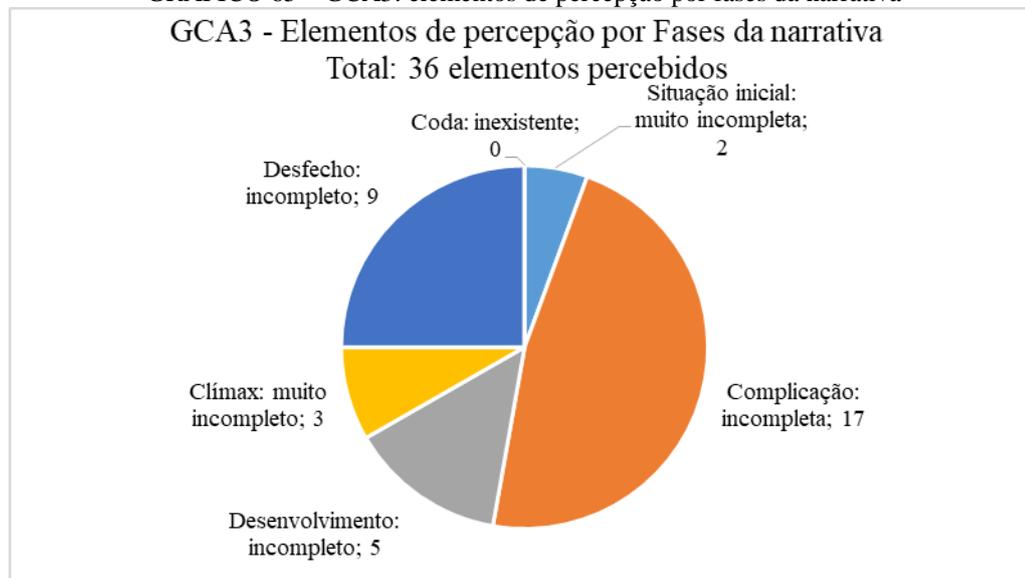
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Eduilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		5
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Mas para piorar a situação do pobre coitado veio uma enorme tempestade ¹⁶⁵ , fazendo com que a avenida alagace ¹⁶⁶ , Matheus quase não sobrevive ¹⁶⁷ .	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.	N	

	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		S
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		S
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			3
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Parece que Deus ouviu suas preses, pois, lá do céu ele desceu ¹⁷⁷ , criou um semáforo ¹⁸⁹ e uma faixa de pedestre ¹⁹⁵ , possibilitando que Matheus atravesse a avenida ¹⁹⁶ . Receoso ele foi devagar ¹⁹⁸ , quase foi atropelado, bobiou e demorou, o sinal abriu e os carros arrancaram ²⁰² . Com custo Matheus chegou ao seu destino inicial ²⁰³ , quando viu que tinha atravessado ²⁰⁴ ficou tão feliz que começou a dançar feito um louco ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		N
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	S		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	S		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		S
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Não identificamos elementos de construção da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GCA3:			36

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 65 – GCA3: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 15 – Texto original de GCA3

Mathews estava na rua, a batida do seu relógio tinha acabado, e ele precisava fazer um ligação. Viu que do outro lado da avenida havia um ônibus e pensou "por que não?" Foi ele colocou o pi na avenida que vários carros apareceram, em direção a toda velocidade, com muita custo Mathews chegou a uma ilha, que separava os dois lados da avenida. E lá estava ele, manifestando em um mar de carros.

Os carros não paravam, ele pensava chegar do outro lado, então ele esperou, esperou e esperou. Após acordar de um cochilo, notou que a avenida estava vazia, mas para seu desespero toda vez que tentava atravessar, carros surgiam e impediam.

Mathews esperou, esperou e esperou. Estava faminto, mas não tinha o que comer, então começou a flor a crescer, arroz e sapato. Mas para piorar a situação do pobre contatos veio uma enorme tempestade, fazendo com que a avenida alagasse. Mathews quase não sobrevive.

Parece que Deus enviou suas graças para lá de cima, ele desceu, criou um semáforo e uma faixa de pedestre possibilitando que Mathews atravessasse a avenida. Pense ele foi abençoado, quase foi atingido, bebido e demorado, o sinal abriu e os carros atravessaram.

Com custo Mathews chegou ao seu destino inicial, quando viu que tinha atravessado ficou tão feliz que começou a dançar feito um louco.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GCA4, participante do sexo masculino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 33 - Análise global do texto de GCA4

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA4	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	No vídeo conta a história de um homem que tenta atravessar a avenidas de todos os centros comerciais ou populares do Brasil, este “Naufragio” ocorre muito nas avenidas de BH, por exemplo D. Pedro II, Avenida A. Carlos etc ocorre de pessoas ficarem paradas por minutos nestes canteiros ^{217Sa} (evidência indubitável de relação do curta-metragem com o mundo real)	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		S
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.	N	
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.	N	
	16. Sinal verde para os carros.	N	
	17. Muitos carros, avenida.	N	
	18. Edu na calçada.	S	
	19. Mochila.	N	
	20. Edu olha o celular.	N	
	21. Edu olha para o alto.	N	
	22. Muitos edifícios.	N	
	23. Céu.	N	
	24. Pássaros.	N	
	25. Agouro, má sorte.	N	

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		S
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		4
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	ele andou muito ⁴¹ mas em uma avenida ⁵⁶ ficou preso em uma “ilha” ^{68/217Sa} (uso de aspas na palavra ilha, podendo indicar percepção de sentido figurado, ligado à metáfora da ilha).	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		N
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		N
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		N
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N		
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N		

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		3
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Nesta ilha ele ficou ⁹⁴ durante dias ⁹⁷ , preso pelo fluxo de veículos na avenida ⁹³ , teve que comer flor ¹²⁰ , teve que passar frio ⁹⁴ ,	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		S
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		S
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
102. Edu desanimado.	N		
103. Edu conseguiu fazer fogo.	N		
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	N		
108. Explosão.	N		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

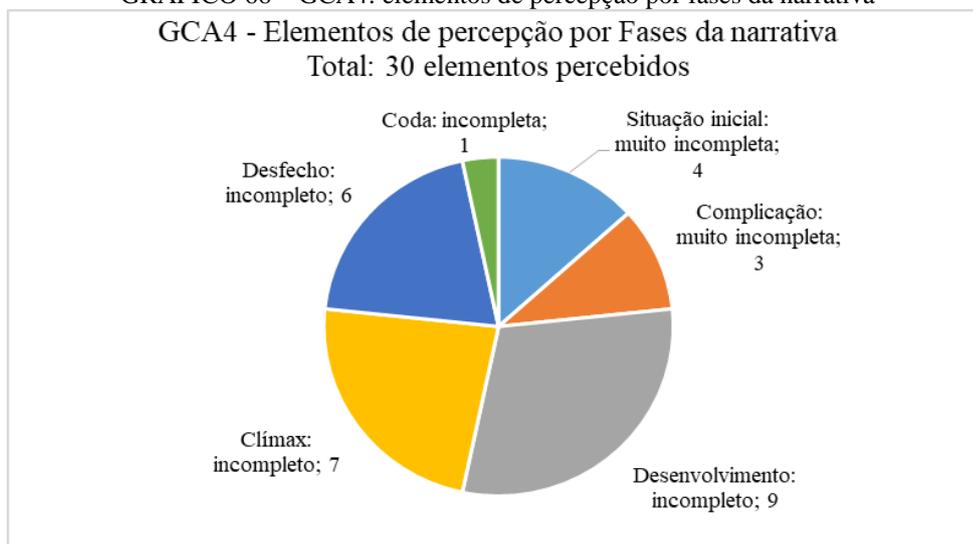
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		N
	122. Edu com fome.		N
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		Sp
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		Sp
	127. Pássaro amigo.		Sp
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		Sp
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		Sp
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		9
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	teve que sobreviver ¹⁶⁷ a uma enchente ¹⁶⁵ , na enchente ele perdeu seu amigo Wilson ¹⁶⁸ .	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.	Depois da enchente ¹⁶² (passagem de tempo diferente da do vídeo) ele tentou	N
	149. Edu ainda preso.	pedir socorro ¹⁵⁴ jogando uma garrafa	N
	150. Dia. Céu azul.	com um bilhete dentro ¹⁶⁰ escrito “S.O.S. ass: Edu” ¹⁵⁵ . Edu depois disto encontrou	N
	151. Edu com aparência de mendigo.	um pombo ^{125Sp} , os dois se olharam ^{126Sp} e	N
	152. Passagem de tempo.	Edu devorou o seu sapato ^{130Sp} e o	N
	153. Edu, caixa de papelão.	pombo pousou no ombro dele ^{127Sp} e Edu	N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.	o despachou ^{129Sp} .	S

	155. “Socorro! Ass: Edu”.		S
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		S
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		S
	168. Bola na água da enchente.		S
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		7
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Em um dia ¹⁷¹ Edu recebeu uma ajuda divina ¹⁷⁷ , colocaram um sinal ¹⁸⁹ , ele ficou feliz ²⁰⁸ , quando atravessou ²⁰⁴ dançou ²⁰⁸ na frente de um cara que não entendia nada ²¹⁰ . No final Edu saiu da “ilha” ^{217Sa} e voltou para a sua vida (uso de aspas na palavra ilha, podendo indicar percepção de sentido figurado, ligado à metáfora da ilha).	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
	190. Tudo se estremece.	N	
	191. Som de glória, semáforo erguido.	N	
	192. Luz vermelha acesa.	N	
	193. Carros parados.	N	
	194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N	
	195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N	
	196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	N	
	197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N	

	198. Edu, travessia lenta.		N
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		S
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			6
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elemento da coda antecipado na situação inicial e uso de aspas na palavra ilha, na complicação e no desfecho, podendo indicar sentido figurado da palavra, o que a liga à metáfora da ilha).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GCA4:			30

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 66 – GCA4: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 16 – Texto original de GCA4

No século XVII a história de um homem que tentou através
 ser a unificação do Brasil ou centros comerciais ou populações
 do Brasil, este "Naufragio" de Pedro muito nos assemelha
 de BH, por exemplo D. Pedro II, Avenida A. Carlos etc. Pedro
 se pensa ficção por causa por minutos perto da história.

A Ilha

Um dia Antão acordou com seu carro todo que
 se apertou, tinha que ir estudar, neste dia o motor não fun-
 cionou e o celular também não, ele acabou muito mal
 em uma estrada perto de uma ilha.

Nesta ilha ele ficou durante cinco dias, preso pelo peso do ar-
 tículo no caminho, teve que comer flores, teve que passar quatro dias
 se fez sozinho e uma ilha, no entanto ele recebeu seu
 amigo Wilson.

Depois do acidente ele tentou pedir socorro jogando uma
 garrafa com um bilhete escrito "S.O.S. aqui Edu". Edu chegou
 dois dias depois com um pequeno barco, os dois chegaram e Edu colocou
 o seu sapato e o pequeno barco no ombro dele e Edu se despediu.

Em um dia Edu recebeu uma ajuda divina, ajudaram um
 sinal, ele ficou feliz, quando atravessou as águas na frente
 de um lado que não entendia nada. No final Edu saiu da "ilha"
 e voltou para os seus.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GCA5, participante do sexo masculino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental. Estava fazendo uso de anti-inflamatório, no momento da coleta de dados.

QUADRO 34 - Análise global do texto de GCA5

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA5	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.	Certo dia ⁴ , andando pelas ruas ¹⁸ de uma grande cidade ⁷ , Eduardo encontra um medigo sorridente ³⁰ , comemorando algo que Eduardo desconhecia ³¹ , ele achou estranho um medigo entre arranha-céus um medigo sorridente ²⁹ .	S
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		S
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		S
	30. Homem, mendigo.		S
	31. Dançando, música, alegre.		S
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		7
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	Eduardo continuou a andar ⁴¹ , até ⁴⁰ que chegou em uma imensa avenida ⁴¹ , calma e sem carros ⁴⁶ , ele continuou seguindo o seu caminho, com o objetivo de chegar ao outro lado da imensa avenida ⁴² . Quando ele chegou a um quarto da vasta avenida ⁴⁷ , surgiu uma "manada" de carros no horizonte ⁵⁰ , Eduardo se apavorou ⁵¹ e começou a desviar desesperadamente ⁵² . Até que encontrou uma árvore e achou que estava seguro ⁵⁷ . Eduardo se jogou ⁵⁴ em uma árvore, achando que se encontrava seguro ⁵⁵ . Até que percebe que ficou "ilhado" ^{5217Sa} (o uso de aspas pode evidenciar que o GET5 percebeu a metáfora da ilha) em meio de milhões de carros ⁶⁸ . Eduardo se vê apavorado, sem saber o que fazer em meio de um trânsito caótico em uma cidade gigantesca com uma população que não respeita o pedestre ⁸⁸ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		S
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		S
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		S
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		S
	55. Edu se agarra à árvore.		S
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		S
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N		
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N		

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		S
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		13
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Com isso ele se abriga em um pequeno pedaço de terra com uma árvore ⁹⁴ , a primeira coisa que vem em mente de Eduardo é tentar fazer fogo com um pedaço de graveto e um pouco de grama localizada em torno da árvore ⁹⁶ . Eduardo tentou repetidamente ¹⁰¹ por muito tempo ⁹⁷ até que conseguiu uma pequena chama, frágil e vulnerável ¹⁰³ , Eduardo comete um erro grosseiro, o ato de soprar uma leve chama ¹⁰⁷ fez com que ela se apagasse ¹⁰⁸ , Eduardo se frustrou com seu ato. Logo após esse ato ¹¹³ Eduardo, já com aparência de medigo ¹⁰⁰ , vai em busca de comida, algo difícil de se encontrar em um espaço pequeno de terra ¹¹⁸ , o único recurso dele foi comer uma flor ¹²⁰ e um pedaço de árvore nascido ali por mera coincidência, ¹²¹ depois de algum tempo Eduardo se vê tão desesperado ¹¹⁴ que come o seu próprio sapato ¹³⁰ . Eduardo, já preso à ilha ¹³⁶ ha muito tempo ¹³⁴ , começa a ter alucinações	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		S
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		S
	101. Ainda tentando fazer fogo.		S
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		S
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	S		
108. Explosão.	S		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

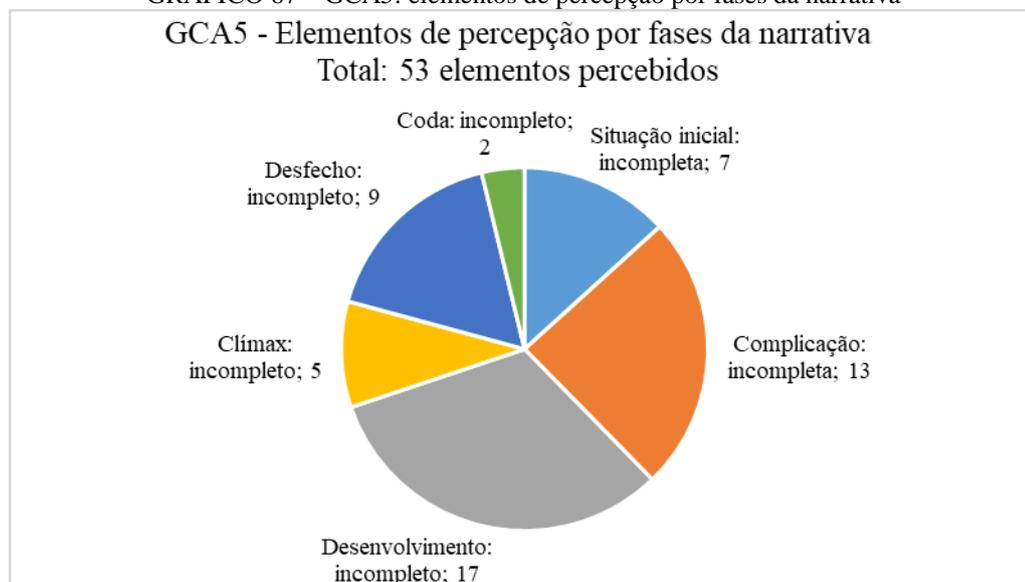
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	provocadas pela insolação e a falta de água ¹³⁸ .	N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		S
	114. Ainda preso na ilha.		S
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		S
	119. Edu sente o cheiro da flor.		
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		N
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		S
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		S
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		S
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		17
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Com isso Eduardo fica por um belo tempo ¹⁴⁷ na “ilha ^{149»217Sa} , (o uso de aspas pode evidenciar que o GET5 percebeu a metáfora da ilha) até que certo dia ¹⁶² começa a cair uma tempestade ¹⁶⁵ alagando tudo em volta do pedaço de terra onde Eduardo se abrigava ¹⁶⁶ , depois da chuva Eduardo dormiu. Quando acordou viu a avenida sem nenhum carro, ele tentou atravessar a avenida, mas sempre que ele encostava na pista passava um carro	N
	147. Longa passagem de tempo.		S
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		S
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N

	155. “Socorro! Ass: Edu”.	muito rapido. (trecho não apresentado no vídeo)	N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		S
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		S
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			5
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Eduardo já não sabia mais o que fazer ¹⁷² , até ¹⁷¹ que do céu surge uma criatura sagrada ¹⁷⁷ que cria um semáforo ¹⁸⁹ e uma faixa de pedestre ¹⁹⁵ para que Eduardo pudesse atravessar ¹⁹⁶ , ele começa a atravessar ¹⁹⁸ observando todos os carros ²⁰⁰ parados esperando ele atravessar ²⁰¹ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		S
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	S		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	S		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		S
	201. Carros parados, roncam seus motores.		S
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		N
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	Eduardo se vê finalmente livre da “ilha” ²¹⁷ (o uso de aspas pode evidenciar que o GET5 percebeu a metáfora da ilha), Eduardo percebe agora o porque do medigo estar tão feliz ²¹⁶ . (Elementos da coda, semelhantes ao 217, foram antecipados na complicação e no clímax)	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		S
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		S, Sa, Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			2
Quantidade total de elementos percebidos por GCA5:			53

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 67 – GCA5: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 17 – Texto original de GCA5

A ilha

Certo dia, andando pelas ruas de uma grande cidade, Eduardo encontra um médico correndo, comemorando algo que Eduardo desconhecia, ele achou outro um médico entre correndo. Eduardo continuou a andar até que chegou em uma imensa avenida, calma e sem carros, ele continuou seguindo o seu caminho, com o objetivo de chegar ao outro lado da imensa avenida. Quando ele chegou a um quarto da vasta avenida, surgiu uma "manada" de carros no horizonte, Eduardo se apressou e começou a correr desesperadamente. Até que encontrou uma árvore e achou que estava seguro.

Eduardo se foguei em uma árvore achando que se encontrava seguro. Até que parece que ficou "ilhado" em meio de milhões de carros. Eduardo se vê apressado, sem saber o que fazer em meio de um trânsito caótico em uma cidade gigante com uma população que não respeita o pedestre.

Com isso ele se abriga em um pequeno pedaço de terra com uma árvore, a primeira coisa que vem em mente de Eduardo é tentar fazer fogo com um pedaço de graveto e um pouco de grama localizada em torno da árvore. Eduardo tentou repetidamente por muito tempo até que conseguiu uma pequena chama, frágil e vulnerável, Eduardo comete um erro grosseiro, o ato de soprar uma leve chama fez com que ela se apagasse, Eduardo se frustrou com o seu ato. Logo após esse ato Eduardo, já com aparência de um idoso, vai em busca de comida, algo difícil de se encontrar em um pedaço pequeno de terra, o único recurso dele foi comer uma flor e um pedaço de casca marada ali por mera coincidência, depois de algum tempo Eduardo se vê tão desesperado que come o seu próprio sapato.

Eduardo, já preso à ilha há muito tempo, começa a ter alucinações provocadas pela insolação e a falta de água. Com isso Eduardo fica por

Um belo tempo na "ilha", até que certa dia começa a cair uma tempestade alagando tudo em volta do pedaço de terra onde Eduardo se abrigou, depois da chuva Eduardo dormiu, quando acordou viu a areneira sem nenhum carro, ele tentou atravessar a areneira, mas sempre que ele encostava na pista passava um carro muito rápido.

Eduardo já não sabia mais o que fazer, até que do céu surge uma criatura sagrada que era um demônio e uma faixa de pedestre para que Eduardo pudesse atravessar, ele começa a atravessar observando todos os carros parados esperando ele atravessar. Eduardo se vê finalmente livre da "ilha", Eduardo percebe agora o porque do médico estar tão feliz.

Este texto foi produzido por GCA6, participante do sexo masculino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 8º ano escolar do ensino fundamental. Estava fazendo uso de remédio para gripe, no momento da coleta de dados.

QUADRO 35 - Análise global do texto de GCA6

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA6	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	<p>No mundo de hoje, esta muito difícil de atravessar a rua, e é o que o vídeo a ilha tenta nos mostrar. Irei contar um pouco mais sobre o vídeo^{217Sa} (evidência de que o GET6 percebeu a metáfora da ilha). O vídeo começa com um home atravessando a rua¹⁸ com seu celular²⁰. So que o celular esta sem sinal²⁸,</p>	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.		N
	4. Início da manhã.		N
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		S
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		S
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		3
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	e o rapaz procura um telefone publico.	N
	39. Tranquilidade.	O telefone mais perto esta do outro lado da rua ⁴³ .	N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.	Ao atravessar a rua ⁴⁷ , o rapaz olha para os dois lados ⁴⁵ e não vê nenhum carro ⁴⁶ ,	N
	42. Avenida calma.	e atravessa ⁴⁷ , mas neste exato momento a rua se enche de carros ⁵⁰ , e o rapaz fica no meio deles, correndo de um lado para o outro ⁵² sem saber oque fazer ⁵¹ até ir parar em uma "ilha" ^{63,217Sa} . (o uso de aspas pode evidenciar que o GET6 percebeu a metáfora da ilha)	N
	43. Avenida, Edu, orelhão.	Não é bem uma ilha ^{217Sa}	S
	44. Muro pichado.	(evidencia de percepção da metáfora da ilha), mas sim o que separa os sentidos da rua ⁵⁷ .	N
	45. Edu, dois lados da avenida.	E como não tem sinal de transito no local ele fica literalmente ilhado ⁶⁸ .	S
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		N
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		S
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		N
	57. Árvore, canteiro estreito.		S
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
62. Avenida, carros azuis, mar.		N	
63. Canteiro, ilha.		S	
64. Ilha, canteiro, árvore.		N	
65. Algumas horas se passou.		N	
66. Edu calmo.		N	
67. Edu em pé no canteiro.		N	
68. Edu preso na ilha.		S	
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.		N	
70. Horas de espera. Edu se mexe.		N	
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		N	

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		Sp
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		11
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Ao passar dos dias ⁹⁷ ele começa a ter fome ¹²² e come uma flor ¹²⁰ , mas a flor não foi suficiente ⁻¹²² e ele morde a árvore que tinha ali ¹²¹ . Um tempo depois ¹¹³ um pombo pousa em seus pés ¹²⁶ , o rapaz olha para o pombo ¹²⁵ e nisso mostra ele assando algo em uma fogueira ¹²⁸ e o pombo pousa em seu ombro ¹²⁷ , o rapaz estava assando seu sapato ¹³⁰ . O rapaz acha um pedaço de madeira e tenta fazer o fogo ⁹⁶ . Depois de tentar muito ¹⁰¹ ele assopra o foguinho que tinha feito ¹⁰⁷ , e acontece uma explosão ¹⁰⁸ . Depois de passar um tempo ¹³⁴ rapaz começa a ter alusinações ¹³⁸ e pensa que esta jogando com um monstro gigante ¹³⁹ . O rapaz tentou muito atravessar a rua mas não conseguiu ^{85Sp}	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		N
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		S
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	S		
108. Explosão.	S		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

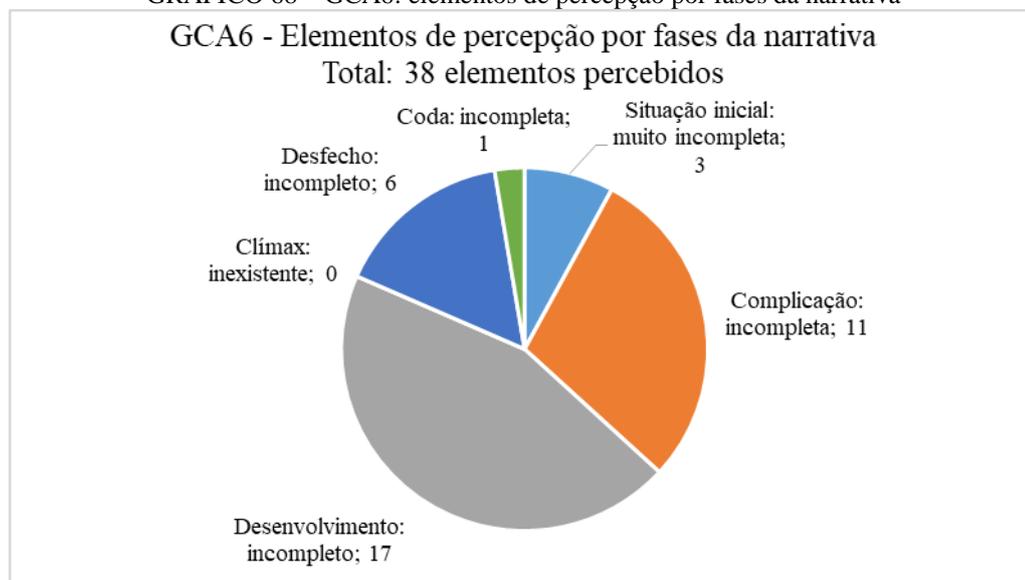
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		S
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		S
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		S
	127. Pássaro amigo.		S
	128. Suspense.		S
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		S
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Eduilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		S
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		S
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		17
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(Não retextualizou elementos do clímax do vídeo).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N

	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Ate ¹⁷¹ chegr um ser misterioso ¹⁷⁷ com uma mascara ¹⁸⁰ e colocar um sinal de transito ¹⁸⁹ para ele passar ¹⁹⁶ . O rapaz fica feliz e faz uma dancinha e acaba o vídeo ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		S
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	S		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

	198. Edu, travessia lenta.		N
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			6
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elementos da coda foram antecipados na situação inicial e na complicação. Todos ligados ao campo semântico do elemento 217.).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa, Sa, Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GCA6:			38

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 68 – GCA6: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 18 – Texto original de GCA6

No mundo de hoje, está muito difícil de atravessar a rua, e é aqui o vídeo a ilha tenta nos mostrar. Terei contar um pouco mais sobre o vídeo.

O vídeo começa com um homem atravessando a rua com o seu celular. Só que o celular está sem sinal, e o rapaz procura um telefone público. O telefone mais perto está do outro lado da rua.

Ao atravessar a rua, o rapaz olha para os dois lados e não vê nenhum carro, e atravessa, mas neste exato momento a rua se enche de carros, e o rapaz fica no meio deles, correndo de um lado para o outro sem saber o que fazer, até ir parar em uma ilha.

Não é bem uma ilha, mas sim o que separa os sentidos da rua. E como não tem um sinal de trânsito no local ele fica literalmente ilhado.

Ao passar dos dias ele começa a ter fome e come uma flor, mas a flor não foi suficiente e ele morde a árvore que tinha ali. Um tempo depois um pombo pousa em seus pés, o rapaz olha para o pombo

e nisso mostra ele assando algo em uma fogueira e o pombo pousa em seu ombro, o rapaz estava assando seu sapato.

O rapaz acha um pedaço de madeira e tenta fazer fogo. Depois de tentar muito ele assa pra o joguinho que tinha feito, e acontece uma explosão.

Depois de passar um tempo o rapaz começa a ter alucinações e pensa que está jogando com um monstro gigante.

O rapaz tentou muito atravessar a rua mas não consegue até chegar um ser misterioso com uma máscara e colocar um sinal de trânsito para ele passar. O rapaz fica feliz e fez uma dancinha e acaba o vídeo.

Este texto foi produzido por GCA7, participante do sexo masculino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 36 - Análise global do texto de GCA7

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA7	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa do curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A ilha ³	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.	Um belo dia ⁴ , um jovem que voltava de sua escola ¹⁸ avistou ²⁹ um mendigo ³⁰	S
	4. Início da manhã.	dançando alegremente ³¹ , o garoto não entendia sua felicidade ⁼²⁹ . Então logo	N
	5. Ilha, céu e mar azul.	percebe que seu celular estava sem	S
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.	bateria ²⁸ , ele queria ligar para sua mãe	N
	7. Prédios, cidade.	para avisar que chegaria mais tarde em	N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.	casa (cena não indicada no curta-metragem).	N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		S
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		S
	30. Homem, mendigo.		S
	31. Dançando, música, alegre.		S
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		7
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: "Naufrágio"	O menino avistou um orelhão do outro lado da avenida ⁴³ . Como já não havia mais bateria no seu celular, pensou em usar o orelhão ⁴⁸ . Mais para usa-lo precisava atravessar a avenida, então foi isso que ele fez ⁴⁷ . Olhou para um lado, olhou para o outro ⁴⁵ e viu que podia que não havia carros ⁴⁶ . Começou a atravessa-la ⁴⁷ , ao chegar no meio, um mar de carros surgiu ⁵⁰ . Com sua grande agilidade ⁵² o garo consegue chegar ao meio da avenida ⁵⁶ . Logo percebe que esta preso naquele pedaço de terra ⁶⁸ , que separa os sentidos dos carros ⁵⁷ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		N
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		S
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		S
	46. Avenida calma.		S
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		S
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		S
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	S		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N		
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N		

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		N
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		N
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		N
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		N
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		N
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		N
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		N
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		10
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Ao longo de muito tempo ⁹⁷ o menino, que já não é mais pequeno ⁹⁹ , é obrigado a comer plantas ¹²⁰ , árvores ¹²¹ e ate mesmo seu sapato ¹³⁰ .	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
102. Edu desanimado.	N		
103. Edu conseguiu fazer fogo.	N		
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	N		
108. Explosão.	N		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		N
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		N
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		N
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		5
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(Não retextualizou elementos do clímax do vídeo).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N

	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Um belo dia ¹⁷¹ um “anjo” cai do céu ¹⁷⁷ . Ele veio com uma missão de criar um sinal ¹⁸⁹ , para que o trânsito de pedestres possa atravessa a avenida sem nenhum problema ¹⁹⁶ . Com isso o homem preso no pequeno meio fio ¹⁷² consegue atravessar a rua ¹⁹⁸ . Sua alegria era tanta que começou a dança ²⁰⁸ , as pessoas que passavam ficavam sem entender a alegria do menino que havia se transformado em um mendigo ²⁰⁹ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		S
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		N
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	S		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

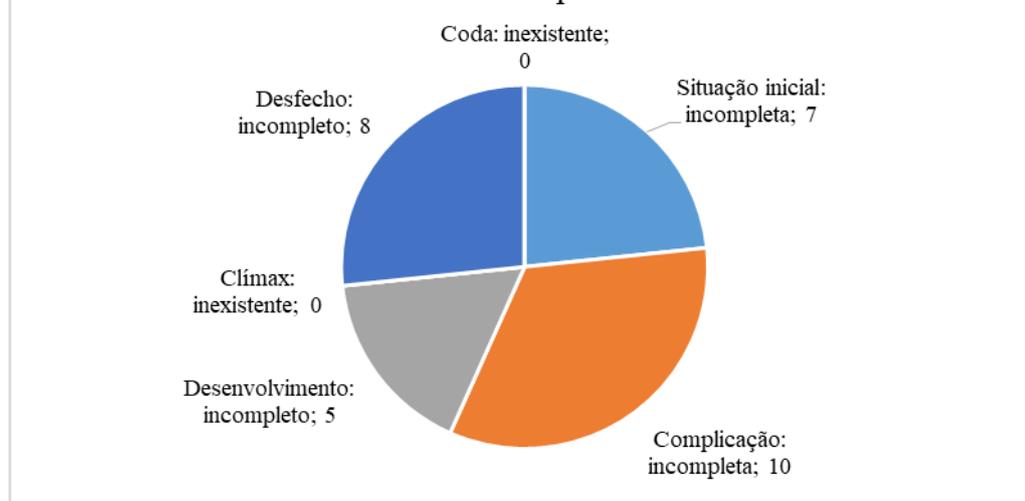
	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		S
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			8
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Não identificamos elementos de percepção da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GCA7:			30

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 69 – GCA7: elementos de percepção por fases da narrativa

GCA7 - Elementos de percepção por fases da narrativa

Total: 30 elementos percebidos



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 19 – Texto original de GCA7

A Ilha

Um belo dia, um jovem que voltava de sua escola avistou um mendigo dançando alegremente, o garoto não entendia sua felicidade. Então logo percebe que seu celular estava sem bateria, ele queria ligar para sua mãe para avisar que chegara mais tarde em casa.

O menino avistou um orelhão do outro lado da avenida. Como já não havia mais bateria no seu celular, pensou em usar o orelhão. Mas para usá-lo precisava atravessar a avenida, então foi isso que ele fez. Olhou para um lado, olhou para o outro e viu que podia que não havia carros. Começou a atravessá-la, ao chegar na metade, um mar de carros surgiu. Com sua grande agilidade o garoto consegue chegar ao meio da avenida. Logo percebe que está preso naquele pedaço de terra, que separa os sentidos do carro. Ao longo de muito tempo o menino, que já não é mais pequeno, é obrigado a comer plantas, ervas e até mesmo seu sapato.

Um belo dia um "anjo" cai do céu. Ele veio com uma missão de criar um sinal, para que o trânsito de pedestres possa atravessar a avenida sem nenhum problema. Com isso o homem preso no pequeno meio fio consegue atravessar a rua. Sua alegria era tanta que começou a dançar, as pessoas que passavam ficavam sem entender a alegria do menino que havia se transformado em um mendigo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Este texto foi produzido por GCA8, participante do sexo feminino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 37 - Análise global do texto de GCA8

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA8	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa de curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	A missão: atravessar a avenida ³	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.	Certo dia ⁴ , Josias (o personagem recebeu outro nome; no filme é Edu) andava pelas ruas ¹⁸ da cidade em direção à sua escola ⁷ . Para chegar lá, ele tinha que atravessar a Avenida Principal ⁸ , uma avenida larga e muito movimentada ⁹ .	S
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		S
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		S
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		S
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		S
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		6
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	Esperou e esperou até que não tivesse nenhum carro para que ele pudesse passar ⁴¹ .	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.	Então, aconteceu: não havia nenhum carro sequer e ele poderia andar livremente... ou foi o que Josias pensou.	S
	42. Avenida calma.	Começou a caminhar, ⁴² mas para sua surpresa ⁵¹ , vários carros quase o atropelaram ⁵⁰ . Mas ele ficou esperto e desviou dos carros ⁵² , chegando no canteiro no meio da avenida ⁵⁶ . Percebeu então que ainda faltava atravessar a outra metade ⁶¹ que, por sua vez, também estava muito movimentada ⁶² .	S
	43. Avenida, Edu, orelhão.	Esperou ⁶⁵ e esperou ⁶⁹ e nada... os carros continuavam passando ⁷⁰ .	N
	44. Muro pichado.	Passou a tarde ⁷⁹ , a noite foi caindo ⁹⁰ e nada do movimento parar! ⁸⁵ Josias estava cansado e resolveu dormir no chão mesmo, perto de uma árvore ⁷⁸ .	N
	45. Edu, dois lados da avenida.	O sol raiou e Josias acordou ⁸⁰ e percebeu que o caminho estava livre ⁸² .	N
	46. Avenida calma.	Feliz, deu um passo em direção ao outro lado da avenida ⁸³ . Foi ele colocar o pé e os carros voltaram a passar ⁸⁴ . Voltou para a calçada e o movimento parou ⁸⁵ .	S
	47. Início da travessia.	Voltou com o pé e aconteceu a mesma coisa repetidamente ⁸⁷ . Desistiu ⁶⁸ .	N
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		S
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		N
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		S
62. Avenida, carros azuis, mar.		S	
63. Canteiro, ilha.		N	
64. Ilha, canteiro, árvore.		N	
65. Algumas horas se passou.		S	
66. Edu calmo.		N	
67. Edu em pé no canteiro.		N	
68. Edu preso na ilha.		S	
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.		S	
70. Horas de espera. Edu se mexe.		S	
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.		S	

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		S
	79. Passagem de tempo.		S
	80. Edu acorda assustado.		S
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		S
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		S
	84. Pé na avenida, muitos carros.		S
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		N
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		S
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		S
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		S
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		22
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Os anos se passaram ⁹⁷ . Josias já desenvolvera uma barba e o cabelo estava enorme ⁹⁹ . A fome era tanta ¹²² que ele comia flor ¹²⁰ , casca de árvore ¹²¹ , assava aves que passavam por ali. (incoerente, pois o personagem não assou o pássaro, pelo contrário, o espantou) Como forma de entretenimento, jogava xadrez com um monstro ¹³⁹ cheio de olhos ¹⁴⁰ . “Um monstro cheio de olhos?”, você me pergunta. Pois sim! (interlocução com o leitor) Ele já estava alucinando ¹³⁸ . E de tanto esperar, perdera a esperança.	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		N
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.		N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.		N
104. Fumaça.	N		
105. Edu alegre.	N		
106. Edu, outra ideia.	N		
107. Assopra a brasa.	N		
108. Explosão.	N		
109. Queima Edu e o canteiro.	N		
110. Ainda dia.	N		

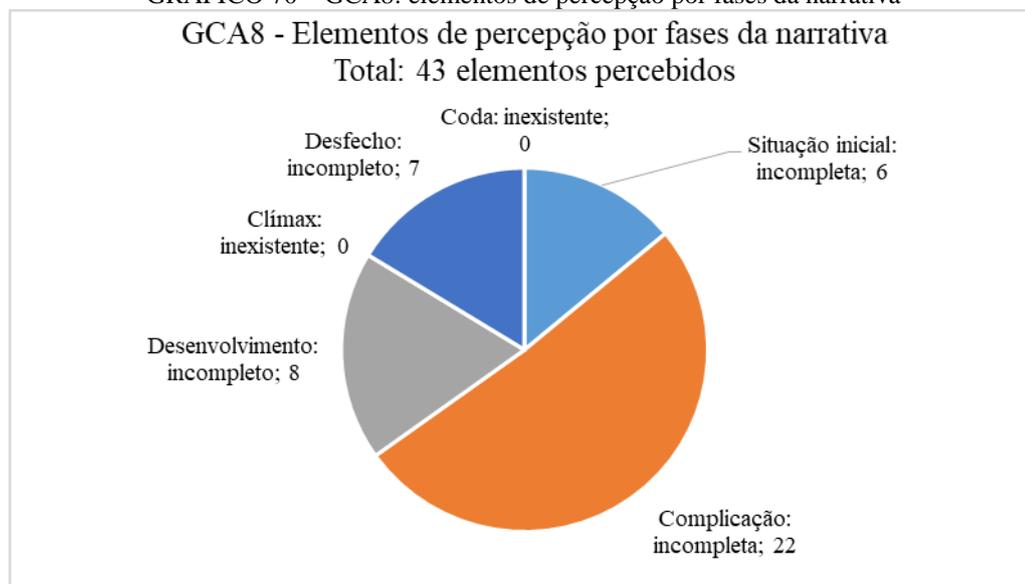
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”		N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		N
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		N
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		N
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		N
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		S
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		S
	140. Características do monstro.		S
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		N
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		8
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	(Não retextualizou elementos do clímax).	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		N
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.		N
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N

	155. “Socorro! Ass: Edu”.		N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		N
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		N
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		N
	168. Bola na água da enchente.		N
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
	Quantidade de elementos percebidos no clímax:		0
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Um dia ¹⁷¹ , Josias viu a luz ¹⁷⁶ . Não sabia se era milagre ou apenas sorte ¹⁸⁶ . Deus teve misericórdia para com Josias ¹⁷⁷ , criando o sinal de trânsito ¹⁸⁹ e a faixa de pedestre que guiava o caminho para a salvação ¹⁹⁵ : finalmente, Josias atingiu seu objetivo que era atravessar a rua ²⁰⁴ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		S
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		N
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		N
	181. Deus no canteiro.		N
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		S
	187. Deus analisa o local.		N
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
189. Deus cria semáforo do canteiro.	S		
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	N		
193. Carros parados.	N		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	S		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	N		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

	198. Edu, travessia lenta.		N
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		N
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		N
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		N
	204. Edu chega na calçada.		S
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		N
	208. Edu dançando, alegre.		N
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			7
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Não identificamos elementos de construção da coda).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		N
Quantidade de elementos percebidos na coda:			0
Quantidade total de elementos percebidos por GCA8:			43

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 70 – GCA8: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 20 – Texto original de GCA8

A missão: atravessar a avenida

Certo dia, Josias andava pelas ruas da cidade em direção à sua escola. Para chegar lá, ele tinha que atravessar a Avenida Principal, uma avenida larga e muito movimentada. Esperou e esperou até que não tivesse nenhum carro para que ele pudesse passar.

Então, aconteceu: não havia nenhum carro sequer e ele poderia andar livremente... ou foi o que Josias pensou. Começou a caminhar, mas para sua surpresa, vários carros quase o atropelaram. Mas ele ficou esperto e desviou dos carros, chegando no canteiro no meio da avenida. Percebeu então que ainda faltava atravessar a outra metade que, por sua vez, também estava muito movimentada. Esperou e esperou e nada, os carros continuavam passando.

Passou a tarde, a noite foi caindo e nada do movimento parar! Josias estava cansado e resolveu dormir no chão mesmo, perto de uma árvore.

O sol nasceu e Josias acordou e percebeu que o caminho estava livre. Feliz, deu um passo em direção ao outro lado da avenida. Foi ele colocar o pé e os carros voltaram a passar. Voltou para a calçada e o movimento parou. Voltou com o pé e aconteceu a mesma coisa repetidamente. Desistiu.

Os anos se passaram. Josias já desenvolvera uma barba e o cabelo estava enorme. A fome era tanta que ele comia flor, casca de árvore, assava aves que passavam por ali.

Como forma de entretenimento, jogava xadrez com um monstro cheio de olhos. "Um monstro cheio de olhos? Você me pergunta. Pois sim! Ele já estava alucinando.

E de tanto esperar, perdera a esperança.

Um dia, Josias viu a luz. Não sabia se era milagre ou apenas sorte. Deus teve misericórdia para com Josias, criando o sinal de trânsito e a faixa de pedestre que guiava o caminho para a salvação: finalmente, Josias atingiu seu objetivo que era atravessar a rua.

Este texto foi produzido por GCA9, participante do sexo feminino, não tem diagnóstico médico de nenhum Transtorno psicológico e/ou psiquiátrico; estudante do 9º ano escolar do ensino fundamental. Não estava fazendo uso de nenhuma medicação, no momento da coleta de dados.

QUADRO 38 - Análise global do texto de GCA9

Elementos de base para análise global dos textos dos participantes desta pesquisa		Texto produzido por GCA9	
		1. Estrutura da narrativa	2. Elementos do filme presentes no texto:
		<p>LEGENDA:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A numeração sobrescrita relaciona o trecho tarjado com o elemento de percepção da coluna dois. . Entre parênteses, estão comentários sobre os trechos do texto do estudante. 	<p>LEGENDA:</p> <p>2.1. Menção correspondente à fase da narrativa de curta-metragem: S = sim, N = não.</p> <p>2.2. Menção deslocada: Sa (Sim, anteriormente), Sp (Sim, posteriormente).</p> <p>2.3. Síntese de vários elementos: Ss (Sim, sinteticamente).</p>
1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme *em negrito, destacamos os elementos fundamentais		
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	O trânsito das grandes cidades ³	N
	2. Vento, mar.		N
	3. Presença de título.	Em um belo dia ⁴ , um homem decidiu simplesmente atravessar uma avenida movimentada de uma das grandes cidades brasileiras, pode ser São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília ou Belo Horizonte isso no caso não importa ^{217Sa} (evidência de percepção da metáfora da ilha)	S
	4. Início da manhã.		S
	5. Ilha, céu e mar azul.		N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.		N
	7. Prédios, cidade.		N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.		N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.		N
	10. Barulho de muitos carros.		N
	11. Carros azuis.		N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.		N
	13. Pessoas, pressa, travessia.		N
	14. Faixa de pedestres, avenida.		N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.		N
	16. Sinal verde para os carros.		N
	17. Muitos carros, avenida.		N
	18. Edu na calçada.		N
	19. Mochila.		N
	20. Edu olha o celular.		N
	21. Edu olha para o alto.		N
	22. Muitos edifícios.		N
	23. Céu.		N
	24. Pássaros.		N
	25. Agouro, má sorte.		N

	26. Edu olha o celular novamente.		N
	27. Muitos carros, buzina.		N
	28. Edu, celular sem bateria.		N
	29. Edu vê algo estranho, espanto.		N
	30. Homem, mendigo.		N
	31. Dançando, música, alegre.		N
	32. Calçada.		N
	33. Trânsito intenso e barulhento.		N
	34. Homem se aproxima de Edu.		N
	35. Edu assustado com o homem.		N
	36. Edu se afasta do homem.		N
	37. Trânsito intenso. Buzinas.		N
	Quantidade de elementos percebidos na situação inicial:		2
2. Compli- cação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	Esse homem, se dirigiu até a essa avenida, como qualquer outra pessoa ⁴¹ e começou a atravessar ⁴⁷ . Os carros passavam iguais jatos, foguetes ⁵⁰ , carro de corrida ⁸⁷ e ele esquivando dos carros o mais rápido possível, podendo perder a sua vida e ameaçar de outras que estão dirigindo e dos passageiros ⁵² até que ele conseguiu se salvar agarrando em uma árvore ⁵⁵ , que está em um local seguro ⁵⁶ . Como as suas tentativas de sair do lugar falharam ⁸⁵ , ele teve que dormir no lugar onde estava ⁷⁸ (no vídeo, “cochilou”). Ao acordar ⁸⁰ , viu que a avenida estava com nenhum movimento, simplesmente vazio, ⁸² quando colocou o pé, vários carros passaram correndo ⁸⁴ e quando tirou o pé, nenhum carro passava, ao achar isso estranho fez isso muitas vezes ⁸⁶ e decidiu ficar na sua “ilha ⁸⁸ ” ^{217Sa} . (uso de aspas na palavra ilha pode ser uma indicação de que o estudando está compreendendo a metáfora da ilha).	N
	39. Tranquilidade.		N
	40. Ainda na parte da manhã.		N
	41. Edu, calçada.		S
	42. Avenida calma.		N
	43. Avenida, Edu, orelhão.		N
	44. Muro pichado.		N
	45. Edu, dois lados da avenida.		N
	46. Avenida calma.		N
	47. Início da travessia.		S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.		N
	49. Cidade depredada.		N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.		S
	51. Edu, susto.		N
	52. Edu dribla os carros.		S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.		N
	54. Edu, desespero, salto.		N
	55. Edu se agarra à árvore.		S
	56. Canteiro, pistas, avenida.		S
	57. Árvore, canteiro estreito.		N
	58. Tensão.		N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.		N
	60. Carros velozes, barulhos.		N
	61. Avenida imensa.		N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N		
63. Canteiro, ilha.	N		
64. Ilha, canteiro, árvore.	N		
65. Algumas horas se passou.	N		
66. Edu calmo.	N		
67. Edu em pé no canteiro.	N		
68. Edu preso na ilha.	N		
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N		
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N		
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N		

	72. Horas de espera. Edu tem sono.		N
	73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.		N
	74. Edu se senta, abaixa.		N
	75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.		N
	76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.		N
	77. Edu se deita no chão.		N
	78. Edu cochila.		S
	79. Passagem de tempo.		N
	80. Edu acorda assustado.		S
	81. Edu olha a avenida.		N
	82. Avenida calma.		S
	83. Edu, levanta, travessia, avenida.		N
	84. Pé na avenida, muitos carros.		S
	85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.		S
	86. Edu não entende o que está acontecendo.		S
	87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.		S
	88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.		S
	89. Edu, “naufrágio”, cidade.		N
	90. O dia chega ao fim.		N
	Quantidade de elementos percebidos na complicação:		14
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	Para sobreviver na “ilha” ^{217Sa} (uso de aspas pode significar percepção da metáfora da ilha) ele pegou um graveto e colocou no meio de pedra, folha e outros gravetos, com o graveto que ele está na mão, começou a roda-lo para criar atrito com os objetos que ele tem para poder possuir fogo ⁹⁶ . Passando muito tempo ⁹⁷ , uma pequena chama se acendeu ¹⁰³ , ele ficou contente ¹⁰⁵ e nisso cresceu barba nele ⁹⁹ . Com essa chama ele foi assoprar ¹⁰⁷ e acabou incendiando a “ilha” ^{108”217Sa} (uso de aspas pode significar percepção da metáfora da ilha).	N
	92. Noite.		N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.		N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.		N
	95. Edu, indiferença, ajuda.		N
	96. Edu, fazer fogo.		S
	97. Longa passagem de tempo.		S
	98. Dia.		N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.		S
	100. Sem camisa, calça rasgada.		N
	101. Ainda tentando fazer fogo.		N
	102. Edu desanimado.	Com fome ¹²² e não podendo sair do local ¹¹⁴ , acabou se alimentando o que tinha na “ilha”, como flores ¹²⁰	N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.	(uso de aspas pode significar percepção da metáfora da ilha).	S
	104. Fumaça.		N
105. Edu alegre.		S	
106. Edu, outra ideia.	e madeira da própria árvore ¹²¹ . Um pássaro pousou em baixo do pé do homem ¹²⁶ e invés de matar e comer o pássaro ¹²⁹ , fez uma fogueira para assar o	N	
107. Assopra a brasa.		S	
108. Explosão.		S	
109. Queima Edu e o canteiro.		N	
110. Ainda dia.		N	

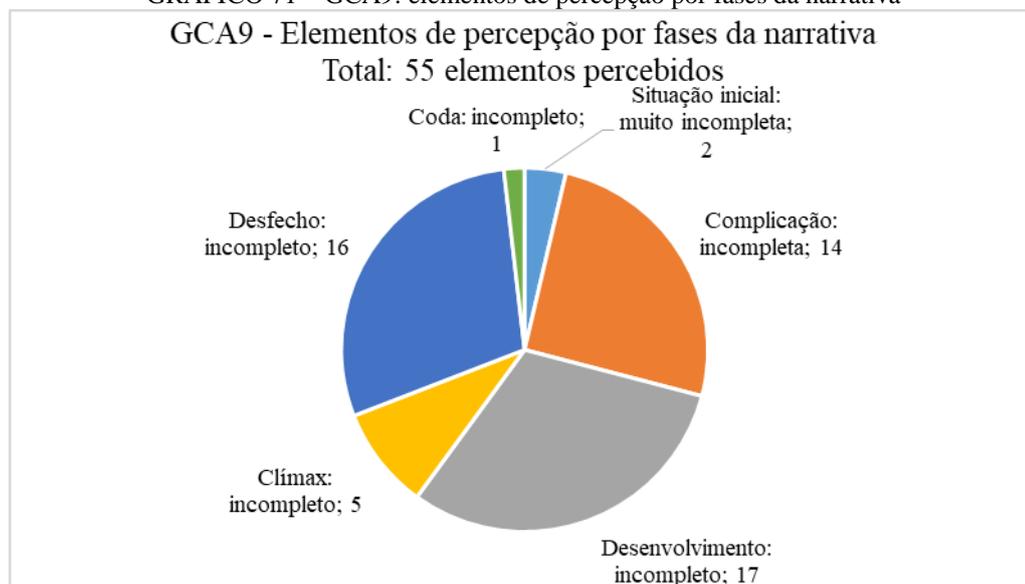
	111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	tênis ¹³⁰ .	N
	112. Tranquilidade aparente.		N
	113. Passagem de tempo.		N
	114. Ainda preso na ilha.		S
	115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.		N
	116. Dia, céu azul.		N
	117. Edu vê uma flor.		N
	118. Edu arranca a flor.		N
	119. Edu sente o cheiro da flor.		N
	120. Edu devora a flor.		S
	121. Edu morde o tronco da árvore e come.		S
	122. Edu com fome.		S
	123. Trânsito intenso.		N
	124. Edu sozinho.		N
	125. Edu, pássaro.		N
	126. Edu, pássaro, calçado furado.		S
	127. Pássaro amigo.		N
	128. Suspense.		N
	129. Edu sensível.		S
	130. Edu assa o sapato, fogueira.		S
	131. Fim de tarde.		N
	132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”		N
	133. Situação de delírio.		N
	134. Início de um novo dia. Céu azul.		N
	135. Trânsito intenso.		N
	136. Edu ilhado.		N
	137. Edu joga damas sozinho.		N
	138. Edu tem alucinações.		Sp
	139. Edu, jogo, damas, monstro.		Sp
	140. Características do monstro.		N
	141. Edu, monstro, diálogo.		N
	142. Monstro come o jogo.		Sp
	143. Monstro arrota.		N
	144. Edu desentendido.		N
	145. Excesso de carros, sem parar.		N
	Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento:		17
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	Como todo filme (ou não) de ilha tem tempestade, esse não poderia ser diferente ¹⁶⁵ . Ele se protegeu segurando na árvore bem forte, tremendo de frio ¹⁶⁷ e viu a famosa bola Wilson flutuando na água ¹⁶⁸ . (intertextualidade com o filme O Náufrago)	N
	147. Longa passagem de tempo.		N
	148. Tranquilidade.		N
	149. Edu ainda preso.		S
	150. Dia. Céu azul.		N
	151. Edu com aparência de mendigo.	Ao delírio ^{138Sp} , estava sentado jogando damas com um monstro ^{139Sp} que ao não saber jogar, pegou o tabuleiro e comeu ^{142Sp} . Não aguentando mais ficar na “ilha ^{149>>217Sa} , (uso de aspas pode	
	152. Passagem de tempo.		N
	153. Edu, caixa de papelão.		N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.		N

	155. “Socorro! Ass: Edu”.	significar percepção da metáfora da ilha).	N
	156. Edu, garrafa, mensagem.		N
	157. Edu se levanta.		N
	158. Edu caminha.		N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.		N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.		S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”		N
	162. Passagem de tempo.		N
	163. Noite.		N
	164. Edu preso.		N
	165. Tempestade.		S
	166. Ilha alagada.		N
	167. Edu, árvore, sobrevivência.		S
	168. Bola na água da enchente.		S
	169. Edu, grito forte de socorro.		N
Quantidade de elementos percebidos no clímax:			5
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	Ao ficar varios dias presos ¹⁷¹ , apareceu uma criança ou anjo sem asas mascarado ¹⁸⁰ , descendo do céu ¹⁷⁷ em uma gangorra ¹⁷⁸ . Ele impressionado ficou observando o que a criança mascarada ira fazer ¹⁸⁶ . Ao chegar no chão ¹⁸¹ , ela fez surgir um sinal de trânsito ¹⁸⁹ e faixas de pedestre ¹⁹⁵ . Todos os carros pararam ¹⁹³ , pois o sinal está vermelho ¹⁹² e ele admirado ²⁰⁰ ficou atravessando a avenida devagar ¹⁹⁸ até que o sinal mudou ²⁰² e ele foi rápido ²⁰³ . Não acreditando que conseguiu passar ²⁰⁷ , começou a dançar pelas ruas ²⁰⁸ .	N
	171. Passagem de tempo.		S
	172. Edu preso na ilha.		N
	173. Dia. Céu nublado.		N
	174. Trânsito intenso.		N
	175. Edu, triste, come tênis.		N
	176. Luz no céu.		N
	177. Deus desce do céu.		S
	178. Deus, gangorra.		S
	179. Céu claro.		N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.		S
	181. Deus no canteiro.		S
	182. Trânsito intenso.		N
	183. Deus observa o trânsito.		N
	184. Prancheta.		N
	185. Deus caminha pelo canteiro.		N
	186. Edu surpreso.		S
	187. Deus analisa o local.		
	188. Deus, movimento com as mãos.		N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.		S
190. Tudo se estremece.	N		
191. Som de glória, semáforo erguido.	N		
192. Luz vermelha acesa.	S		
193. Carros parados.	S		
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N		
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	S		
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	N		
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N		

	198. Edu, travessia lenta.		S
	199. Edu assustado.		N
	200. Edu observa os carros.		S
	201. Carros parados, roncam seus motores.		N
	202. Edu quase não consegue atravessar.		S
	203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.		S
	204. Edu chega na calçada.		N
	205. Edu olha a avenida.		N
	206. Edu joga o calçado para trás.		N
	207. Edu, alívio.		S
	208. Edu dançando, alegre.		S
	209. O homem se assusta com Edu.		N
	210. Dançando, Edu se aproxima do homem.		N
	211. O homem sai correndo.		N
	212. Edu segue dançando.		N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho:			16
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	(Elementos da coda foram antecipados na situação inicial, na complicação, no desenvolvimento, no clímax. Todos com do mesmo campo semântico do elemento 217).	N
	214. Mesma música da cena inicial.		N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.		N
	216. Indicação de recomeço da história.		N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.		Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda:			1
Quantidade total de elementos percebidos por GCA9:			55

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

GRÁFICO 71 – GCA9: elementos de percepção por fases da narrativa



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

FIGURA 21 – Texto original de GCA9

O destino das grandes cidades.

Em um belo dia, um homem decidiu simplesmente atravessar uma grande mesorregião de uma das grandes cidades brasileiras, por São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília ou Belo Horizonte isso no caso não importa.

Este homem, de qualquer que a sua origem, como qualquer outra pessoa e começou a atravessá-la. Ele começou por dentro, iguais fotos, fotografias, cartas de amizade, e ele seguindo das coisas o mais rápido possível, podendo perder a sua vida, e começar de outra que não durando e das postagens dele, que ele conseguiu de salvar, agindo em um ritmo que não era um local, seguir.

Como os seus tentáculos de sair do lugar, falharam, ele teve que dormir no lugar onde estava. Ao acordar, viu que a origem estava com nenhum movimento, simplesmente seguir, quando chegou o pé, vários corpos passaram comendo e quando tirou o pé, nenhum coisa passava, ao olhar isso achando, fez isso, mesmo se e acabou ficar na sua "ilha".

Para sobreviver na "ilha" ele pegou um grão e colocou no meio de pedras, folhas e outros grãos, com o grão que ele está no chão, começou a toda a parte para o outro, como os dentes que ele tem para poder passar o fogo. Passando muito tempo, uma pequena chama se acendeu, ele ficou contente e muito, começou então a fazer. Com essa chama ele foi preparar e acabou mandando a "ilha".

Em fogo e não podendo sair do local, acabou de perceber também o que tinha na "ilha" como fogo e madeira da própria origem. Um pequeno pedaço em baixo do pé do homem e um pedaço de madeira e com o pedaço, fez uma pequena para achar o fogo.

Como todo filme (ou não) de ilha tem tempestade, esse não poderia ser diferente. Ele se protegeu seguindo na origem sem ver, tremendo de frio e viu a fumaça. Não, estavam flutuando na água.

do veloz, estava, então, quando dormiu com um ritmo que no chão, com fogo, pegou o tabuleiro e começou. Não querendo mais ficar na "ilha", mandou uma mensagem de sereno em uma garrafa e a jogou na casaca.

do ficou, vários dias passados, apareceu uma nuvem ou algo sem uma nuvem, abscissa do céu em uma garrafa. Ele imediatamente ficou observando o que a nuvem mostrava, uma foto do chegar no chão, ela fez surgir um sinal de trânsito e vários de pedras. Desde as coisas passaram, pois o sinal está vermelho e ele admirado ficou, observando a origem, depois de que o sinal mudou e ele foi rápido.

Não acreditando que conseguiu passar, começou a chegar pelas nuvens.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

APÊNDICE J – Síntese da análise – GCA – Situação inicial

QUADRO 39 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: situação inicial da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCAT8	GCA9
1. Situação inicial	1. Citação explícita.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	2. Vento, mar.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	3. Presença de título.	N	N	N	S	S	N	S	S	S
	4. Início da manhã.	N	N	N	S	S	N	N	S	S
	5. Ilha, céu e mar azul.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	6. A ilha, propaganda da Ozitour.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	7. Prédios, cidade.	N	N	N	N	S	N	N	S	N
	8. Avenida movimentada, duas pistas.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
	9. Trânsito intenso, muitos carros, alta velocidade.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
	10. Barulho de muitos carros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	11. Carros azuis.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	12. Semáforo. Vermelho para verde.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	13. Pessoas, pressa, travessia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	14. Faixa de pedestres, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	15. Pouco tempo para a travessia de pedestres.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	16. Sinal verde para os carros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	17. Muitos carros, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	18. Edu na calçada.	N	N	S	S	S	S	S	S	N
	19. Mochila.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	20. Edu olha o celular.	N	N	N	N	N	S	N	N	N
	21. Edu olha para o alto.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	22. Muitos edifícios.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	23. Céu.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	24. Pássaros.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	25. Agouro, má sorte.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	26. Edu olha o celular novamente.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	27. Muitos carros, buzina.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	28. Edu, celular sem bateria.	N	N	S	S	N	S	S	N	N

29. Edu vê algo estranho, espanto.	N	S	N	N	S	N	S	N	N
30. Homem, mendigo.	N	S	N	N	S	N	S	N	N
31. Dançando, música, alegre.	N	S	N	N	S	N	S	N	N
32. Calçada.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
33. Trânsito intenso e barulhento.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
34. Homem se aproxima de Edu.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
35. Edu assustado com o homem.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
36. Edu se afasta do homem.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
37. Trânsito intenso. Buzinas.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos na situação inicial (de 37):	0	4	2	4	7	3	7	6	2

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE K – Síntese da análise – GCA – Complicação

QUADRO 40 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: complicação da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCA8	GCA9
2. Complicação	38. Capítulo 1: “Naufrágio”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	39. Tranquilidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	40. Ainda na parte da manhã.	S	N	N	N	S	N	N	N	N
	41. Edu, calçada.	S	N	S	S	S	N	N	S	S
	42. Avenida calma.	N	N	S	N	S	N	N	S	N
	43. Avenida, Edu, orelhão.	N	N	S	N	N	S	S	N	N
	44. Muro pichado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	45. Edu, dois lados da avenida.	S	N	N	N	N	S	S	N	N
	46. Avenida calma.	S	N	N	N	S	S	S	N	N
	47. Início da travessia.	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	48. Motivação, orelhão, telefone público.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
	49. Cidade depredada.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	50. Surgimento de vários carros, em alta velocidade, avenida.	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	51. Edu, susto.	N	N	N	N	S	S	N	S	N
	52. Edu dribla os carros.	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	53. Barulho dos carros e de jogo de ação.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	54. Edu, desespero, salto.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
	55. Edu se agarra à árvore.	N	N	N	N	S	N	N	N	S
	56. Canteiro, pistas, avenida.	S	S	S	S	N	N	S	S	S
	57. Árvore, canteiro estreito.	N	N	N	N	S	S	S	N	N
	58. Tensão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	59. Edu agarrado à árvore, espanto, medo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	60. Carros velozes, barulhos.	N	N	S	N	N	N	N	N	N
	61. Avenida imensa.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
62. Avenida, carros azuis, mar.	N	N	N	N	N	N	N	S	N	
63. Canteiro, ilha.	N	N	N	N	N	S	N	N	N	
64. Ilha, canteiro, árvore.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

65. Algumas horas se passou.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
66. Edu calmo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
67. Edu em pé no canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
68. Edu preso na ilha.	S	S	S	S	S	S	S	S	N
69. Edu aguardando para atravessar a avenida.	N	N	S	N	N	N	N	S	N
70. Horas de espera. Edu se mexe.	N	N	S	N	N	N	N	S	N
71. Horas de espera. Edu se mexe e olha a avenida.	N	N	S	N	N	N	N	S	N
72. Horas de espera. Edu tem sono.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
73. Horas de espera. Edu se encosta na árvore, observa o trânsito.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
74. Edu se senta, abaixa.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
75. Edu levanta o rosto, olha as horas, relógio de pulso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
76. Edu olha a avenida, se abaixa de novo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
77. Edu se deita no chão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
78. Edu cochila.	N	N	N	N	N	N	N	S	S
79. Passagem de tempo.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
80. Edu acorda assustado.	N	N	S	N	N	N	N	S	S
81. Edu olha a avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
82. Avenida calma.	N	N	S	N	N	N	N	S	S
83. Edu, levanta, travessia, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
84. Pé na avenida, muitos carros.	N	N	N	N	N	N	N	S	S
85. Muitas tentativas de travessia, sem sucesso.	N	N	S	N	N	Sp	N	S	S
86. Edu não entende o que está acontecendo.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
87. Edu, última tentativa, carrinho de kart, veloz, avenida.	N	N	N	N	N	N	N	S	S
88. Edu, situação grave, preso na ilha, expressão de desespero.	N	N	S	N	S	N	N	S	S
89. Edu, “naufrágio”, cidade.	N	N	S	N	N	N	N	N	N
90. O dia chega ao fim.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
Quantidade de elementos percebidos na complicação (de 53):	9	5	17	3	13	11	10	22	14

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE L – Síntese da análise – GCA – Desenvolvimento

QUADRO 41 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: desenvolvimento da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCA8	GCA9
3. Desenvolvimento	91. Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	92. Noite.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	93. Avenida, excesso de carros, barulho de carros.	N	N	N	S	N	N	N	N	N
	94. Edu, sentado no canteiro, cansado, com frio.	S	N	N	S	S	N	N	N	N
	95. Edu, indiferença, ajuda.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	96. Edu, fazer fogo.	S	N	N	N	S	S	N	N	S
	97. Longa passagem de tempo.	N	S	S	S	S	S	S	S	S
	98. Dia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	99. Edu de barba e cabelo grandes.	N	S	N	N	N	N	S	S	S
	100. Sem camisa, calça rasgada.	N	S	N	N	S	N	N	N	N
	101. Ainda tentando fazer fogo.	N	N	N	N	S	S	N	N	N
	102. Edu desanimado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	103. Edu conseguiu fazer fogo.	N	N	N	N	S	N	N	N	S
	104. Fumaça.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	105. Edu alegre.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	106. Edu, outra ideia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	107. Assopra a brasa.	N	N	N	N	S	S	N	N	S
108. Explosão.	S	N	N	N	S	S	N	N	S	
109. Queima Edu e o canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
110. Ainda dia.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
111. Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
112. Tranquilidade aparente.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
113. Passagem de tempo.	N	N	N	N	S	S	N	N	N	
114. Ainda preso na ilha.	N	N	N	N	S	N	N	N	S	
115. Edu recuperado, canteiro com vegetação crescida, flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
116. Dia, céu azul.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
117. Edu vê uma flor.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

118. Edu arranca a flor.	N	S	N	N	S	N	N	N	N
119. Edu sente o cheiro da flor.	N	N	N	N		N	N	N	N
120. Edu devora a flor.	N	S	S	S	S	S	S	S	S
121. Edu morde o tronco da árvore e come.	S	S	S	N	S	S	S	S	S
122. Edu com fome.	S	S	S	N	N	S	N	S	S
123. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
124. Edu sozinho.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
125. Edu, pássaro.	N	N	N	Sp	N	S	N	N	N
126. Edu, pássaro, calçado furado.	S	S	N	Sp	N	S	N	N	S
127. Pássaro amigo.	N	N	N	Sp	N	S	N	N	N
128. Suspense.	S	S	N	N	N	S	N	N	N
129. Edu sensível.	N	N	N	Sp	N	N	N	N	S
130. Edu assa o sapato, fogueira.	S	S	S	Sp	S	S	S	N	S
131. Fim de tarde.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
132. Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
133. Situação de delírio.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
134. Início de um novo dia. Céu azul.	N	N	N	N	S	S	N	N	N
135. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
136. Edu ilhado.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
137. Edu joga damas sozinho.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
138. Edu tem alucinações.	S	N	N	N	S	S	N	S	Sp
139. Edu, jogo, damas, monstro.	S	N	N	N	N	S	N	S	Sp
140. Características do monstro.	N	N	N	N	N	N	N	S	N
141. Edu, monstro, diálogo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
142. Monstro come o jogo.	S	N	N	N	N	N	N	N	Sp
143. Monstro arrotta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
144. Edu desentendido.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
145. Excesso de carros, sem parar.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos no desenvolvimento (de 55):	11	10	5	9	17	17	5	8	17

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE M – Síntese da análise – GCA – Clímax

QUADRO 42 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: clímax da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCAT8	GCA9
4. Clímax	146. Capítulo 11: “Um pedido de socorro”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	147. Longa passagem de tempo.	N	S	N	N	S	N	N	N	N
	148. Tranquilidade.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	149. Edu ainda preso.	N	N	N	N	S	N	N	N	S
	150. Dia. Céu azul.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	151. Edu com aparência de mendigo.	N	N	N	N	N	N	N	N	
	152. Passagem de tempo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	153. Edu, caixa de papelão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	154. Edu, lápis, papel, mensagem de socorro.	S	N	N	S	N	N	N	N	N
	155. “Socorro! Ass: Edu”.	N	N	N	S	N	N	N	N	N
	156. Edu, garrafa, mensagem.	S	N	N	N	N	N	N	N	N
	157. Edu se levanta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	158. Edu caminha.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	159. Edu, beijo, garrafa, esperança.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	160. Edu, arremesso, garrafa, socorro, trânsito.	S	N	N	S	N	N	N	N	S
	161. Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	162. Passagem de tempo.	N	N	N	S	S	N	N	N	N
	163. Noite.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	164. Edu preso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
165. Tempestade.	N	S	S	S	S	N	N	N	S	
166. Ilha alagada.	N	N	S	N	S	N	N	N	N	
167. Edu, árvore, sobrevivência.	N	S	S	S	N	N	N	N	S	
168. Bola na água da enchente.	N	N	N	S	N	N	N	N	S	
169. Edu, grito forte de socorro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Quantidade de elementos percebidos no clímax (de 24):	3	3	3	7	5	0	0	0	5	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE N – Síntese da análise – GCA – Desfecho

QUADRO 43 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: desfecho da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCAT8	GCA9
5. Desfecho	170. Epílogo: “Deus ex machina”	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	171. Passagem de tempo.	S	S	N	S	S	S	S	S	S
	172. Edu preso na ilha.	N	N	N	N	S	N	S	N	N
	173. Dia. Céu nublado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	174. Trânsito intenso.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	175. Edu, triste, come tênis.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	176. Luz no céu.	S	N	N	N	N	N	N	S	N
	177. Deus desce do céu.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	178. Deus, gangorra.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	179. Céu claro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	180. Deus, vestido vermelho, máscara de sol.	S	N	N	N	N	S	N	N	S
	181. Deus no canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
	182. Trânsito intenso.	N		N	N	N	N	N	N	N
	183. Deus observa o trânsito.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	184. Prancheta.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	185. Deus caminha pelo canteiro.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	186. Edu surpreso.	N	N	N	N	N	N	N	S	S
	187. Deus analisa o local.	N	N	N	N	N	N	N	N	
	188. Deus, movimento com as mãos.	S	N	N	N	N	N	N	N	N
	189. Deus cria semáforo do canteiro.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
190. Tudo se estremece.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
191. Som de glória, semáforo erguido.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
192. Luz vermelha acesa.	N	N	N	N	N	N	N	N	S	
193. Carros parados.	S	N	N	N	N	N	N	N	S	
194. Outro movimento de deus, com uma mão.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
195. Deus cria a faixa de pedestre, asfalto.	N	S	S	N	S	N	N	S	S	
196. Deus faz sinal para Edu atravessar.	N	N	S	N	S	S	S	N	N	
197. Som indicando tempo de passagem de pedestre.	N	S	N	N	N	N	N	N	N	

198. Edu, travessia lenta.	S	S	S	N	S	N	S	N	S
199. Edu assustado.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
200. Edu observa os carros.	N	N	N	N	S	N	N	N	S
201. Carros parados, roncam seus motores.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
202. Edu quase não consegue atravessar.	N	S	S	N	N	N	N	N	S
203. Edu consegue atravessar, pequeno pulo.	N	S	S	N	N	N	N	N	S
204. Edu chega na calçada.	N	S	S	S	N	N	N	S	N
205. Edu olha a avenida.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
206. Edu joga o calçado para trás.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
207. Edu, alívio.	N	N	N	N	N	N	N	N	S
208. Edu dançando, alegre.	S	S	S	S	N	S	S	N	S
209. O homem se assusta com Edu.	N	N	N	N	N	N	S	N	N
210. Dançando, Edu se aproxima do homem.	N	N	N	S	N	N	N	N	N
211. O homem sai correndo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
212. Edu segue dançando.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Quantidade de elementos percebidos no desfecho (de 43):	9	10	9	6	9	6	8	7	16

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE O – Síntese da análise – GCA – Coda

QUADRO 44 – Síntese dos elementos percebidos pelos autores dos textos analisados: coda da narrativa

1. Estrutura da narrativa	2. Percepção dos elementos do filme	Elementos percebidos pelos autores dos textos								
		Textos produzidos por estudantes do 7º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 8º ano EF			Textos produzidos por estudantes do 9º ano EF		
		GCA1	GCA2	GCA3	GCA4	GCA5	GCA6	GCA7	GCA8	GCA9
6. Coda	213. Edu semelhante ao homem do início da história.	N	S	N	N	N	N	N	N	N
	214. Mesma música da cena inicial.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	215. Hostilidade no encontro do homem com Edu.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	216. Indicação de recomeço da história.	N	N	N	N	S	N	N	N	N
	217. Compreensão da metáfora da ilha.	N	Sa	N	Sa	S, Sa, Sa	Sa, Sa, Sa	N	N	Sa
Quantidade de elementos percebidos na coda (de 5):		0	2	0	1	2	1	0	0	1

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE P – Marcações de tempo, espaço e modalizações na retextualização

QUADRO 45 - Análise específica do curta-metragem A ilha

Estrutura da narrativa	Elementos de base para análise de alguns aspectos da construção dos textos dos participantes desta pesquisa			
	Legenda: orações/expressões adverbiais, advérbios e ou adjuntos adverbiais de TEMPO estão tarjados de cinza; de ESPAÇO estão sublinhados. {MECANISMOS ENUNCIATIVOS} estão entre chaves.	I.	II.	III.
		Tempo	Espaço	Mecanismos enunciativos
	Narrativa do filme A ilha (Nossa retextualização)			
1. Situação inicial	“É necessário sair <u>da ilha</u> para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”. José Saramago.		X	
	Havia um som de vento e mar.			
	Em seguida, aparecia, {em letras grandes}, a expressão: A ilha.	X		X
	Era o início de uma manhã de sol	X		
	<u>em uma bela ilha</u> com coqueiros, areia clara, céu e mar azul.		X	
	De repente, o foco da câmera se deslocava e, {num zoom out}, revelava que a ilha era uma grande placa de propaganda da Ozitur	X		X
	<u>afixada na lateral de um alto prédio, no centro de uma grande cidade.</u>			XX
	<u>Da placa, o foco ia para uma movimentada avenida de duas pistas,</u>		XX	
	com um tráfego intenso de carros em alta velocidade e			
	que provocavam um barulho ensurdecedor por causa da aceleração e do ronco de seus motores.			
	Os carros eram, {em sua maioria}, azuis.			X
	Em seguida, a câmera focalizava um sinal de trânsito, que mudava do vermelho para o verde,	X		
	dando passagem para muitos pedestres que atravessavam apressados,			
	<u>na faixa de pedestres da avenida.</u>		X	
	Ao fundo, havia um outro sinal sonoro, que sugeria o pouco tempo para os pedestres atravessarem a avenida.	X		
	Rapidamente, o sinal voltava a dar passagem para os carros.	X		
	Um enorme fluxo de carros circulava <u>nas pistas da avenida.</u>		X	
	{O personagem principal}, Edu, andava <u>pela calçada</u> em meio a outros pedestres.		X	X
	Ele estava com uma mochila <u>nas costas.</u>		X	
	Olhava o celular,			
	olhava para o alto,			
	Neste momento, tinha uma visão dos edifícios,	X		
	via o céu,			
	via pássaros			
	e um efeito sonoro dava uma sensação de agouro.			
	Edu olhava de novo para o celular.	X		
	O trânsito estava intenso. Carros buzonavam.			
	<u>No painel do celular,</u> Edu via que a bateria estava descarregada.		X	
	<u>Ao longe,</u> Edu via algo estranho e se espantava.		X	
	Era um homem com aparência de mendigo,			
que dançava ao ritmo de uma música alegremente,				
<u>na calçada,</u>		X		
mas, {ao fundo}, o barulho do trânsito frenético era perceptível.			X	
Esse homem vinha dançando <u>em direção a Edu,</u>		X		
que se assustava				
e se esquivava do homem.				
O tráfego de carros continuava intenso. Muitos, buzonavam.				
2. Conclusão	Capítulo 1: “Naufrágio”			
	Em clima de tranquilidade, ao som de vento e mar,			
	ainda era o início da mesma manhã,	X		
Edu continuava caminhando <u>pela calçada.</u>		X		

Naquela avenida tudo estava aparentemente calmo.		X	
Do outro lado da avenida, o menino avistou um orelhão.		X	
Parecia observar, {também}, o muro completamente pichado, ao fundo do telefone público.			X
Edu olhou para os dois lados da avenida		X	
que, {aparentemente}, estava sem trânsito de carros			X
e começou a atravessá-la.			
{Possivelmente}, o orelhão era a motivação do personagem para atravessar a avenida.			X
Neste momento, era possível ver a cidade muito mal cuidada, com imóveis depredados.	X		
Quando estava chegando na metade da avenida, surgiu um carro veloz e, na sequência, inúmeros outros também em alta velocidade.	X X	X	
Edu ficou muito assustado			
e começou a driblar os carros. Rodopiou, pulou e correu entre os veículos, ao som frenético dos motores dos automóveis e de um instrumental que lembrava um 'jogo de ação'.			
{Desesperado}, Edu deu um grande salto			X
e se agarrou a uma árvore,		X	
no canteiro central, que separava as pistas da avenida.		XX	
Era a única árvore deste estreito canteiro.		X	
Era um momento de grande tensão.			
Edu permaneceu agarrado à árvore, com feição de espanto e medo, observando o trânsito veloz e o excesso de carros muito barulhentos.		X	
Neste momento, era possível ter uma visão panorâmica da avenida.	X	X	
Com esta visão, {poderia ser percebido como a avenida, com inúmeros carros azuis, se assemelhava a um mar de carros}.			X
{Também era notável como o canteiro se parecia com uma ilha no meio do mar de carros}.			X
A ilha era o canteiro estreito com uma única árvore.			
Depois desta visão panorâmica da avenida, a tela ficou toda escura, indicando uma passagem de tempo.	X X	X	
Edu, agora, já estava calmo,	X		
em pé, no canteiro central da avenida.		X	
Ele estava preso na ilha que separava uma pista da outra, embora ainda não tivesse noção do seu problema.		X	
Edu estava há horas, no canteiro, esperando para atravessar.	X	X	
Enquanto isso, Edu balançou o corpo, coçou a cabeça;	X		
bateu a ponta do pé no chão e olhou o trânsito.		X	
Sentiu sono e bocejou.			
Edu se escorou no tronco da árvore e coçou a cabeça, olhando o trânsito de um lado e de outro, {mais uma vez}.		X	X
Ele resolveu se sentar e abaixou o tronco sobre as pernas;			
depois, levantou o rosto, olhou as horas no seu relógio de pulso,	XX		
olhou para um lado da avenida. Novamente, abaixou o peito sobre as pernas.	X		
Cansado de esperar por horas, Edu se deitou no chão, fazendo sua mochila de travesseiro.		X	
Cochilou deitado; cochilou encostado na árvore.		X	
Um tempo depois,	X		
Edu acordou assustado.			
Olhou a avenida,			
que parecia calma.			
Então, ele se levantou e caminhou para atravessar a avenida.		X	
Quando colocou o pé na pista, passaram muitos carros.	X	X	
Edu tentou quatro vezes, {sem sucesso}.		X	X
Ele ficou sem compreender por que sempre que colocava o pé na avenida, passavam muitos carros.	X	X	

	Na sua última tentativa, um carrinho de kart, {parecido com um carro de fórmula 1}, passou veloz, <u>na avenida</u> .	X	X	X
	Edu percebeu que sua situação era grave e fez uma expressão de grande desespero.			
	Edu havia naufragado <u>na cidade</u> .		X	
	Já estava no final do dia.	X		
3. Desenvolvimento	Capítulo 2: “A luta pela sobrevivência”			
	A noite chegava.	X		
	O trânsito continuava intenso <u>nas duas pistas da avenida</u> . Carros acelerados passavam <u>para lá e para cá</u> .		X	
	Edu estava sentado <u>ao pé da árvore</u> , cabisbaixo, com aparência de cansado e com frio.		X	
	Edu parecia invisível <u>naquele local</u> , pois ninguém se dispunha a ajudá-lo.		X	
	Neste momento, Edu teve uma ideia: fazer fogo. Ele pegou um graveto que estava <u>no chão</u> e começou a tentar.	X	X	
	Houve uma longa passagem de tempo.	X		
	Era dia.	X		
	Edu apareceu de barba e cabelos grandes, sem camisa e com a calça surrada, ainda tentando fazer fogo.	X		
	Edu parecia muito desanimado.			
	De repente, Edu percebeu que tinha conseguido fazer fogo.	X		
	Uma fumacinha surgiu...			
	Edu se alegrou.			
	Edu teve uma outra ideia: assoprou a brasa,			
	mas acabou causando uma explosão.			
	O fogo queimou Edu e a vegetação <u>do canteiro</u> .		X	
	Ainda era dia.	X		
	Capítulo 3: “Saco vazio não para em pé”			
	Havia um som de vento e mar, criando uma aparente sensação de tranquilidade.			
	Tempos depois,	X		
	ainda preso <u>na ilha</u> ,		X	
	Edu apareceu recuperado da explosão e o canteiro estava com vegetação verdinha, mato crescido e uma flor.			
	Era dia. O céu estava bem azul.	X		
	Edu viu uma flor. Olhou fixamente para ela.			
	Arrancou a flor <u>do chão</u> .		X	
	{Com bastante força}, aspirou o seu perfume, {e num ato abrupto}, devorou a flor.			X
	Depois, ele mordeu a casca do tronco da árvore e tirou um pedaço dela e comeu.	X		
	No entanto, Edu não ficou satisfeito, passou a mão <u>na barriga</u> , indicando que ainda tinha fome.	X	X	
	O trânsito continuava muito intenso.			
	Edu estava só, nem era percebido <u>ali</u> .		X	
	Neste instante, Edu ouviu o barulho de um pássaro, que circulava <u>em volta de seus pés</u> .	X	X	
	Edu olhou <u>para baixo</u> , viu o pássaro e seu calçado furado.		X	
	O pássaro fez uma feição de amizade, {em uma cena muito sensível}.			X
	No entanto, era uma situação de suspense, com uma música instrumental, um fundo de fogo e uma expressão facial malvada de Edu.			
	Ao contrário do que se esperava, Edu mostrou-se muito sensível.			
	Assou, <u>na fogueira</u> , os sapatos, {provavelmente para não assar o pássaro}, o qual foi espantado por Edu.		X	X
	Era o entardecer. O sol estava se pondo.	X		
	Capítulo 4: “Privação proteica provoca alucinações”			
	Havia um fundo musical indicando situação hilariante, de delírio, imaginária.			
	Era o início de um novo dia. O céu estava bem azul.	X		

	O trânsito continuava frenético.			
	Edu continuava ilhado.			
	Assentado <u>ao pé da árvore</u> , Edu estava jogando damas sozinho.		X	
	De repente, o menino começou a ter alucinações.	X		
	Ele se imaginou jogando damas com um animal muito estranho, um monstro grande, laranjado, pintado de roxo, de seis olhos, nariz azul e orelhas verdes.			
	Edu conversou com ele, {imaginariamente}.			X
	De repente, o animal comeu o tabuleiro,	X		
	depois deu um arrote.	X		
	Edu fez uma cara de desentendido.			
	Os carros continuavam passando freneticamente.			
4. Clímax	Capítulo 11: “Um pedido de socorro”			
	Houve <u>outra grande passagem de tempo</u> , marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 4, a história passou para o capítulo 11.	X		
	O som de vento e mar era <u>sempre</u> ouvido, aludindo a uma tranquilidade <u>da ilha</u> , aparente <u>na cidade</u> , talvez.	X	XX	
	Edu ainda estava preso no <u>canteiro/ilha</u> .		X	
	Era dia. Céu azul.	X		
	Edu continuava sem camisa e com a calça rasgada. Cabelos e barba grandes, {com aparência de mendigo}.			X
	Muito tempo havia se passado,	XX		
	assentado <u>na ilha</u> , próximo a uma caixa de papelão,		X	
	Edu estava com lápis e papel e escreveu uma mensagem de socorro.			
	A mensagem era: “SOCORRO! ASS: EDU”.			
	O menino colocou o papel <u>dentro de uma garrafa</u> e a tampou.		X	
	Depois, se levantou,	X		
	caminhou <u>até mais próximo do final do canteiro</u> ,		X	
	deu um beijo na garrafa, {demonstrando esperança},			X
	e arremessou a garrafa com a mensagem de socorro <u>para além dos carros</u> .		X	
	Capítulo 56: “Toda história de naufrágio tem uma tempestade”			
	Houve <u>mais uma grande passagem de tempo</u> , também, marcada pela numeração dos capítulos. Do capítulo 11, passou para o capítulo 56, dando mais ênfase ao longo tempo entre uma sequência e outra.	XX		
	Era noite.	X		
	Edu seguia preso <u>no canteiro</u> .		X	
	Caía uma forte tempestade, com raios e uma ventania, e a ilha estava alagada.			
	Edu se agarrou <u>a uma árvore</u> para poder sobreviver à tempestade.		X	
	Uma bola passou <u>perto da árvore</u> , boiando <u>na água da enchente</u> que tinha alagado a ilha.		XX	
	Agarrado <u>à árvore</u> , <u>debaixo</u> da forte tempestade, Edu deu um forte grito de socorro.		XX	
5. Desfecho	Epílogo: “Deus ex machina”			
	Tempos passavam.	X		
	Edu <u>ainda não tinha conseguido sair da ilha</u> .	X	X	
	Era dia. Céu nublado.	X		
	O trânsito continuava intenso.			
	Edu, <u>ao lado da árvore</u> , comia um pé de seu tênis, com ar desolado.		X	
	De repente, uma luz apareceu <u>no céu</u> e ofuscou a visão de Edu.	X	X	
	O deus ex machina desceu <u>do céu</u> ,		X	
	sentado <u>numa gangorra</u> .		X	
	O céu clareou, ficou azul!			
	Vestido de vermelho e com uma máscara de sol,			
	o deus parou <u>no canteiro/ilha</u> .		X	
	O trânsito continuava intenso e muito barulhento.			
	O deus observou o trânsito			
	e pegou uma prancheta.			
	Caminhou <u>pelo canteiro</u> .		X	

	Edu olhava tudo aquilo com ar de surpresa.			
	O deus parecia analisar o local.			
	Em seguida, {com um movimento com as mãos},	X		X
	o deus fez surgir <u>do gramado do canteiro</u> um semáforo.		X	
	Tudo se estremeceu, enquanto o semáforo se erguia.			
	A um som glorioso, o semáforo se ergueu e sua luz vermelha se acendeu.			
	Todos os carros pararam.			
	Num outro movimento, agora, {com uma única mão},	X		X
	o deus criou a faixa de pedestre, <u>no asfalto</u> .		X	
	Ao terminar, o deus fez sinal de passagem para Edu.	X		
	Era possível ouvir um sinal sonoro indicando o (pouco) tempo para o pedestre atravessar a avenida.	X		
	Edu atravessou lentamente a pista da avenida,			
	{com olhar assustado},			X
	observando os carros.			
	Os carros roncavam alto seus motores, {mesmo parados}.			X
	Quando estava quase no final da travessia, o sinal mudou, dando passagem para os carros,	X		
	mas Edu conseguiu atravessar, dando um pequeno pulo.			
	Ao chegar <u>à calçada</u> ,	X	X	
	Edu olhou a avenida,			
	olhou o calçado furado que segurava e jogou <u>para trás</u> .		X	
	Edu fez uma expressão de alívio e começou a dançar ao som de uma música alegremente.			
	Um outro homem que ia passando <u>pela calçada</u> se assustou com Edu.		X	
	Dançando, Edu se aproximou desse homem, que saiu correndo.			
	Edu seguiu dançando no ritmo da música.			
6.	Edu estava parecido com o homem que tinha encontrado no início da história.	X		
Coda	Edu dançava a mesma música que o homem encontrado por ele dançava, no início do filme.	X		
	O encontro hostil entre dois homens acontecia novamente, <u>na calçada</u> , com as mesmas ações.		X	
	O desfecho retomava a situação inicial vivenciada por Edu, <u>no início da narrativa</u> , {possibilitando a interpretação de que a história é cíclica, de que o problema vivenciado por Edu é um problema vivido por todas as pessoas}, <u>nas grandes cidades</u> .	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APENDICE Q: SÍNTESE DOS RESULTADOS APURADOS – GRUPO GET

Apresentaremos, a seguir, uma síntese dos resultados apurados após análise dos textos dos grupos GET. Em azul e verde, destacamos as avaliações mais positivas; em tons de vermelho, as menos positivas. A sigla Sp refere-se a elemento mencionado depois da fase da narrativa em que aparece no curta-metragem; Sa, aparece antes; SS, síntese de vários elementos.

QUADRO 46 – Grupo GET

Sobre os textos dos estudantes do grupo GET												
Participante	Uso da LP escrita formal?	Está adequado ao tema?	O texto é coerente?	Organização das informações igual às do vídeo?	Compreensão da metáfora da ilha?	Qtde. elementos percebidos	Desenvolvimento das fases da narrativa: qualitativa e quantitativamente					
							Situação inicial	Complicação	Desenvolvimento	Clímax	Destecho	Coda
GET1	Não	Sim	Não, desenvolvimento	Sim	Sim	27 (GCA+5)	Incompleta-6	Incompleta-10	Incompleta-5	Inexistente-0	Incompleta-5	Incompleta-1
GET2	Não	Sim	Sim	Não, Sa	Sim	41 (GCA-7)	Incompleta-8	Incompleta-15	Incompleta-6	Inexistente-0	Incompleta-11	Incompleta-1
GET3	Sim	Sim	Não, clímax	Sim	Não	33 (GCA+3)	Incompleta-8	Incompleta-6	Incompleta-8	M.incompl.3	Incompleta-8	Inexistente-0
GET4	Sim	Sim	Sim	Não, Sa e SS	Sim	22 (GCA+8)	M.incompl.-2	Incompleta-7	M.incompl.-4	Inexistente-0	Incompleta-8	Incompleta-1
GET5	Sim	Sim	Sim	Não, Sa	Sim	15 (GCA+38)	M.incompl.-3	M.incompl.-3	M. incompl.-3	Inexistente-0	Incompleta-5	Incompleta-1
GET6	Não	Sim	Não, desenvolvimento	Não, Sp	Não	32 (GCA+6)	M.incompl.-3	Incompleta-10	Incompleta-12	Inexistente-0	Incompleta-7	Inexistente-0
GET7	Sim	Sim	Sim	Não, Sa, Sp, SS	Sim	39 (GCA -9)	M.incompl.-1	Incompleta-10	Incompleta-13	Incompleta-5	Incompleta-9	Incompleta-1
GET8	Sim	Sim	Sim	Não, Sp	Não	25 (GCA+18)	M.incompl.-3	Incompleta-6	Incompleta-11	Inexistente-0	Incompleta-5	Inexistente-0
GET9	Sim	Sim	Não, desenvolvimento	Não, Sa	Sim	45 (GCA+10)	M.incompl.-4	Incompleta-9	Incompleta-17	M.incompl.-3	Incompleta-11	Incompleta-1
Com-parar	GET=6	GET=9	GET=5	GET=2	GET=6	GET=279	38	76	79	11	69	6
	GCA=9	GCA=9	GCA=8	GCA=4	GCA=5	GCA=351	Incompletas: 34		Muito Incompletas: 11		Inexistentes: 9	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

APENDICE R: SÍNTESE DOS RESULTADOS APURADOS – GRUPO GCA

Apresentaremos, a seguir, uma síntese dos resultados apurados após análise dos textos dos grupos GET. Em azul e verde, destacamos as avaliações mais positivas; em tons de vermelho, as menos positivas. A sigla Sp refere-se a elemento mencionado depois da fase da narrativa em que aparece no curta-metragem; Sa, aparece antes; SS, síntese de vários elementos.

QUADRO 47 – Grupo GCA

Sobre os textos dos estudantes do grupo GCA												
Participante	Uso da LP escrita formal?	Está adequado ao tema?	O texto é coerente?	Organização das informações igual às do vídeo?	Compreensão da metáfora da ilha?	Qtde. elementos percebidos	Desenvolvimento das fases da narrativa: qualitativa e quantitativamente					
							Situação inicial	Complicação	Desenvolvimento	Clímax	Destecho	Coda
GCA1	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	32	Inexistente-0	Incompleta-9	Incompleta-11	M.incompl.-3	Incompleta-9	Inexistente-0
GCA2	Sim	Sim	Sim	Não, Sa	Sim	34	M.incompl.-4	Incompleta-5	Incompleta-10	M.incompl.-3	Incompleta-10	Incompleta-2
GCA3	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	36	M.incompl.-2	Incompleta-17	Incompleta-5	M.incompl.-3	Incompleta-9	Inexistente-0
GCA4	Sim	Sim	Sim	Não, Sa e Sp	Sim	30	M.incompl.-4	M.incompl.-3	Incompleta-9	Incompleta-7	Incompleta-6	Incompleta-1
GCA5	Sim	Sim	Sim	Não, Sa	Sim	53	Incompleta-7	Incompleta-13	Incompleta-17	Incompleta-5	Incompleta-9	Incompleta-2
GCA6	Sim	Sim	Sim	Não, Sa e Sp	Sim	38	M.incompl.-3	Incompleta-11	Incompleta-17	Inexistente-0	Incompleta-6	Incompleta-1
GCA7	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	30	Incompleta-7	Incompleta-10	Incompleta-5	Inexistente-0	Incompleta-8	Inexistente-0
GCA8	Sim	Sim	Não, desenvolvimento	Sim	Não	43	Incompleta-6	Incompleta-22	Incompleta-8	Inexistente-0	Incompleta-7	Inexistente-0
GCA9	Sim	Sim	Sim	Não, Sa e Sp	Sim	55	M.incompl.-2	Incompleta-14	Incompleta-17	Incompleta-5	Incompleta-16	Incompleta-1
	9	9	8	4	5	351	35	104	99	26	80	7
							Incompletas: 37		Muito Incompletas: 9		Inexistentes: 8	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

ANEXO 1: APROVAÇÃO DA PESQUISA – COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEXTO E TEXTUALIDADE: um estudo comparativo sobre a textualidade nas produções de textos de alunos da educação básica com e sem TDAH

Pesquisador: Adriana Tenuta de Azevedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37099714.1.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 873.774

Data da Relatoria: 24/11/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende investigar a relação entre aspectos linguísticos e interacionais que envolvem as capacidades cognitivas de memória e atenção, observáveis em textos narrativos e argumentativos, orais e escritos, produzidos por alunos do 3º ciclo de Formação Humana do Ensino Fundamental, estudantes do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, portadores ou não do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os estudantes participantes da pesquisa serão distribuídos em dois grupos, um grupo experimental e um de controle, conforme a presença ou não de diagnóstico comprovado de TDAH. Trata-se de pesquisa para elaboração de tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, já autorizada pelo Centro Pedagógico. Tendo em vista as inúmeras controvérsias que cercam na atualidade o diagnóstico do TDAH, as autoras propõem investigar em que medida o desempenho linguístico-interacional do aluno com TDAH difere do desempenho do aluno sem esse transtorno, e se há intervenções didático-pedagógicas que possam tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH. A pesquisa visa assim contribuir para o melhor conhecimento das diferenças que possam ser observadas na estrutura de textos narrativos e argumentativos produzidos por estudantes com ou sem o TDAH, visando auxiliar no ensino da linguagem oral e escrita. Na metodologia - análise do Corpus a pesquisadora

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 873.774

entende que o texto é uma unidade de sentido na qual os elementos têm significado uns em relação aos outros e em relação ao todo textual, o que justifica dizer que o significado de cada elemento isoladamente pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, conforme postula Costa Val (2006:36). As ocorrências de um texto não devem ser analisadas por si, mas integralmente, em função do todo. Por isso, os critérios de julgamentos aqui definidos conduzem a um exame global do texto, embora algumas divisões possam ser necessárias para fins investigativos. Ao analisar os textos, estará focalizando os fatores constitutivos da textualidade, no âmbito da configuração linguística (coerência e coesão) e da situação sociocomunicativa (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), através dos mecanismos constitutivos de cada fator, manifesto na tessitura do texto. De modo geral, para avaliar a coerência e a coesão dos textos do corpus, tomará como base as chamadas "metarregras" formuladas por Charolles (1978) e, para os demais fatores de textualidade, seguirá o que propõem Beaugrande e Dressler (1983), assumindo, porém, as alterações e reagrupamentos propostos por Costa Val (2006). A análise qualitativa é foco deste trabalho. Por isso, analisará cada texto como um todo, verificando se, nessa ocorrência comunicativa específica, encontram-se os sete fatores de textualidade, e analisará a forma como o texto é materializado, a fim de que cumpra sua função sociocomunicativa. No entanto, pretende realizar uma breve análise quantitativa, com foco nos tipos e percentuais de infrações, para possibilitar uma visão panorâmica do corpus investigado. De posse dessa análise e de seus resultados organizados por grupo de informantes (GE e GC), pretende identificar pistas textuais da atuação de efeitos cognitivos da memória e da atenção no uso dos fatores de textualidade, na construção do texto. Em especial, investigará a relação entre a atenção (deficitária em sujeitos portadores de TDAH - conforme sugerido pela descrição do transtorno - e variante nos sujeitos não portadores - como indicado nos scores obtidos no teste de atenção) e o desempenho linguístico dos informantes, materializada no uso dos mecanismos típicos de cada fator de textualidade envolvidos na construção do texto. A quantidade de alunos em cada grupo será equivalente (10 alunos em cada grupo). Os alunos assim identificados participarão de atividades de produção de textos para posterior comparação em seus aspectos linguísticos e interacionais envolvendo capacidades cognitivas de memória e atenção. Cada aluno produzirá quatro textos: dois narrativos (um oral, outro escrito); dois argumentativos (um oral, outro escrito). Finalizada toda essa investigação e análise, a pesquisadora proporá intervenções didático-pedagógicas para se lidar com os problemas que, porventura, tenham sido identificados.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Página 02 de 05

Continuação do Parecer: 873.774

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: analisar o desempenho de alunos com o diagnóstico de TDAH em comparação com o desempenho de alunos com alto nível de atenção na realização de atividades de produção de textos dos tipos narrativo e argumentativo, nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa. Serão observados aspectos linguísticos e interacionais que envolvem as capacidades cognitivas de memória e atenção, observáveis através da materialidade de textos sob a ótica dos sete fatores de textualidade ligados à configuração linguística e comunicativa do texto.

Objetivos Secundários:

- Avaliar o grau de competência dos alunos para compreender informações contidas nos textos que servirão de input para as produções textuais.
- Analisar o desempenho dos alunos na produção de texto oral e escrito, no que tange o uso dos fatores de textualidade ligados à configuração linguística e à situação comunicativa.
- Comparar os resultados das análises de desempenho do grupo de alunos com e sem o diagnóstico de TDAH.
- Interpretar os resultados dos dois grupos com base no nível escolar e na expectativa de aprendizado consolidado para esse nível.
- Propor intervenções didático-pedagógicas para se lidar com os possíveis problemas evidenciados na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Durante o processo de coleta de dados pode haver desconforto do participante no momento da realização das atividades propostas ou um possível constrangimento gerado por alguma das temáticas ou questões. Para evitar estes efeitos negativos, caso os participantes demonstrem qualquer sinal de desconforto e/ou constrangimento, a pesquisadora procurará diminuir tais efeitos/eliminá-los, apresentando apoio e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus benefícios a todos os participantes; também indicará que o informante tem a possibilidade de deixar de participar da coleta de dados, caso seja seu desejo. Todo esse procedimento será realizado cuidadosa, pessoal e particularmente, para que o estudante não se sinta indesejado, mas livre para participar ou não da pesquisa. Tentará, através do diálogo, fazê-lo compreender a utilidade de sua participação nesta pesquisa, pelos benefícios que ela poderá trazer para si e para outros alunos nas mesmas condições; embora a decisão final seja a sua decisão. Ao solicitar a concordância do aluno para participar deste trabalho, a pesquisadora compromete a zelar para que a pesquisa não prejudique o andamento normal de atividades escolares dos alunos nem interfira de forma indesejada em seu cotidiano, garantindo o máximo de benefícios e o mínimo de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 873.774

eventuais danos e riscos que a ela possam ser atribuídos. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial e, ao participante, será garantido acesso aos seus dados.

Benefícios: Contribuir para a compreensão do desempenho linguístico-textual de alunos portadores de TDAH.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A hipótese da pesquisa é que o aluno com TDAH, em função de sua atenção deficitária, tende a ter um desempenho linguístico-interacional menos eficiente do que o aluno com alto nível de atenção, quando submetido às mesmas situações de produção de textos.

Serão utilizados os laudos psicológicos dos informantes com TDAH, que são fornecidos pelas famílias dos estudantes ao Centro Pedagógico, bem como dados socioeconômicos, também fornecidos pelas famílias à escola. Utilizarão, também, dados de teste de atenção concentrada, também fornecidos pelo Centro Pedagógico, via Núcleo de Psicologia da Instituição.

Projeto bem elaborado, pertinente e exequível, pode contribuir de forma consistente para o melhor conhecimento das sequelas que acompanham o transtorno conhecido como TDAH, e para o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos adequados para lidar com essas sequelas. Alguns dos aspectos relativos à ética na pesquisa estão tratados de forma adequada na proposta (sigilo, confidencialidade, presença do TCLE e do TALE).

As solicitações do COEP foram atendidas: mencionou-se os riscos da pesquisa (desconforto, constrangimento) no TCLE, no TALE e no Projeto. Retirou-se do projeto a afirmação de que a pesquisa não envolve nenhum risco para os participantes, esclarecendo melhor os procedimentos a serem adotados para lidar com os possíveis desconforto ou constrangimento experimentados pelos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Informações básicas do projeto;
- TCLE;
- TALE;
- Parecer consubstanciado de aprovação do projeto na FALE;
- parecer e termo de concordância do Centro Pedagógico da UFMG;
- projeto detalhado.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 873.774

Recomendações:

De acordo com as instruções da CONEP e da Resolução 466/12, solicita-se o uso da palavra "participante" ao invés de "sujeito" quando da escrita de futuras publicações referentes ao projeto.

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "TEXTO E TEXTUALIDADE: um estudo comparativo sobre a textualidade nas produções de textos de alunos da educação básica com e sem TDAH" da Pesquisadora Profa. Dra. Adriana Tenuta de Azevedo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 17 de Novembro de 2014

Assinado por:

Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br