

ARTIGO

RETEXTUALIZAÇÃO: DO CURTA-METRAGEM À HISTÓRIA EM QUADRINHOS**RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA**¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>

<reamaral.teixeira@gmail.com.br>

CARLOS ROBERTO PORTO²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5991-5692>

<crobortoporto@gmail.com>

¹ Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG). Belo Horizonte, MG, Brasil.² Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (PBH-SMED). Belo Horizonte, MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a prática da retextualização como recurso favorecedor da escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, na escola. Essa prática possibilita o contato prévio dos educandos com textos a serem produzidos por eles e oportuniza a compreensão deles sobre o contexto de produção e recepção textual. Neste estudo, os estudantes retextualizaram o curta-metragem *La Luna* em histórias em quadrinhos. A proposta consistiu na mudança de gênero textual e na manutenção da tipologia narrativa, pois, na pesquisa, focalizamos, especificamente, a apreensão da composição do tipo textual narrativo por parte dos informantes, no âmbito de suas produções textuais. Para tanto, adotamos a abordagem teórica sociointerativista, com base em Bronckart (1999), Antunes (2010), Marcuschi (2008) e Ribeiro (2013). Os resultados desta pesquisa evidenciam que a grande maioria dos educandos conseguiu estruturar seu texto narrativo de modo coerente e demonstrou ter apreendido como pode se dar a construção do esquema narrativo.

Palavras-chave: retextualização, narrativa, esquema narrativo.

RETEXTUALIZATION: FROM SHORT FILM TO COMIC STRIP

ABSTRACT: This article presents the results of the research on the practice of retextualization as a resource that favors the writing of students of the 6th year of elementary school, at school. This practice makes it possible for students to have prior contact with texts to be produced by them and provides an opportunity for their understanding of the context of producing and receiving these texts. In this study, students retextualized the short film *La Luna* into comic books. The proposal consisted of changing the textual genre and maintaining the narrative typology, since, in the research, we focused specifically on the apprehension of the composition of the narrative textual type by the informants, within the scope of their textual productions. For this, we adopted the theoretical socio-interactive approach, based on Bronckart (1999), Antunes (2010), Marcuschi (2008) and Ribeiro (2013). The results of this research show

that the vast majority of students were able to structure their narrative text in a coherent way and demonstrated that they learned how to build the narrative scheme.

Keywords: retextualization, narrative, narrative scheme.

RETEXTUALIZACIÓN: DEL CORTOMETRAJE EM HISTORIETA

RESÚMEN: Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre la práctica de la retextualización como recurso que favorece la escritura de los alumnos de 6º año de primaria, en la escuela. Esta práctica hace posible que los estudiantes tengan un contacto previo con los textos que serán producidos por ellos y les brinda la oportunidad de comprender el contexto de producción y recepción de estos textos. En este estudio, los estudiantes retextualizaron el cortometraje *La Luna* en cómics. La propuesta consistió en cambiar el género textual y mantener la tipología narrativa, ya que, en la investigación, nos enfocamos específicamente en la aprehensión de la composición del tipo textual narrativo por parte de los informantes, en el ámbito de sus producciones textuales. Para ello, se adoptó el enfoque teórico socio-interactivo, basado en Bronckart (1999), Antunes (2010), Marcuschi (2008) y Ribeiro (2013). Los resultados de esta investigación muestran que la gran mayoría de los estudiantes fueron capaces de estructurar su texto narrativo de manera coherente y demostraron que aprendieron a construir el esquema narrativo.

Palabras clave: retextualización, narrativa, esquema narrativo.

INTRODUÇÃO

Nas nossas aulas de Língua Portuguesa, precisamos fazer com que as atividades de leitura e escrita sejam realmente práticas comunicativas e, não, apenas, tarefas escolares com fins instrumentais e avaliativos. Nossos alunos são sujeitos inseridos em uma sociedade, na qual gêneros textuais diversos são produzidos e recebidos a todo instante, no processo de interação com o outro e com o mundo. Logo, na escola, temos o dever de conduzir o processo de ensino de português por um caminho de construção de leitores e produtores textuais críticos e reflexivos, para oportunizar aos estudantes uma participação ativa em seu contexto sociocultural.

Para produzirmos um texto, é essencial que saibamos como construí-lo, com que materiais e ferramentas, que efeitos pretendemos alcançar e em que contexto ele será produzido e recebido. A noção de letramento vai ao encontro desse entendimento, pois 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 interativas, com novas modulações ligadas ao prestígio e à circulação de muitas dessas práticas” (RIBEIRO, 2013, p. 22-23).

Nessa perspectiva, por meio deste trabalho, buscamos apresentar resultados de nossa pesquisa intitulada “Construção do esquema narrativo por meio da retextualização”, a fim de apresentar evidências que lancem ainda mais luz sobre a prática de retextualizar nas salas de aula do Ensino Fundamental, pois observamos que esse ato pode proporcionar o desenvolvimento de um trabalho de leitura e produção de texto ainda mais proveitoso.

FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Construímos o referencial teórico deste trabalho com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente fundada por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006), articuladas às concepções de Antunes (2010), Marcuschi (2008) e Ribeiro (2013). O ISD apresenta uma abordagem teórica e metodológica que possibilita a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades e, com isso, oportuniza a compreensão das práticas comunicativas humanas.

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 consideramos 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 interação (BRONCKART, 1999).

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).

Desse 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, 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 a 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 textos¹, constroem-se dialogicamente, na e para a construção de sentidos, em um determinado espaço e tempo discursivos.

Desse 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

1 Adotamos a noção de texto postulada por Beaugrande (1997, p. 3) *apud* Nascimento e Oliveira (2004, p. 285), para quem “um texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, entendendo por evento “aquilo que acontece quando um texto é reconhecido como tal através da produção de sentido que ele permite”.

verdade, estamos lidando com um conjunto de sistemas e subsistemas que possibilita a interação entre as pessoas e implementa a construção de sentidos, para se alcançar os objetivos comunicativos almejados.

Texto e textualidade

O texto é construído por meio da ação desenvolvida pelos interlocutores, mediante a atuação e influência de diversos fatores contextuais; “é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função social identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”, como conceitua Costa Val (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 sócio e historicamente esses sujeitos.

Antunes (2010), em consonância com esses estudiosos, afirma que interagimos por meio de textos independentemente da situação, porque “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (p. 30).

Com base nessa compreensão, podemos afirmar que 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).

Desses aspectos, ampliamos o segundo, com base em Roger Chartier (2001, p. 219) *apud* Ribeiro (2013, p. 22), pois acreditamos que a multimodalidade é constitutiva de todo texto.

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 produção textual 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, o 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.

Nesse 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 alcançarem seus objetivos comunicativos, conforme Koch (2009).

Para desenvolvermos este trabalho investigativo, decidimos trabalhar com múltiplas linguagens, partindo da leitura do curta-metragem *La Luma*, uma narrativa fílmica, e culminando com a

produção de histórias em quadrinhos por parte dos educandos, com a finalidade de compor a gibiteca da escola. Para os fins desta investigação, focalizamos a construção da narrativa por meio da retextualização, proposta aos estudantes, para avaliarmos a apreensão deste esquema pelos alunos.

Tipo textual narrativo

Com base em Bronckart (1999), estamos considerando que a narrativa se estrutura em seis fases. Salientamos que não estamos adotando o rigor da linearidade nem da presença de todas estas fases para efetiva constituição da narrativa. Também não estamos assumindo que cada fase é estanque, pois acreditamos que pode haver sobreposição destes momentos da narrativa, tal como o próprio teórico indica. A adoção das fases está relacionada a certa estabilidade da composição tipológica dos textos, ou seja, àquilo que costuma definir uma tipologia como tal.

Para este trabalho, reorganizamos e renomeamos a estrutura padrão proposta por Bronckart (1999), buscando maior alinhamento com o trabalho docente com a narrativa, na educação básica, como feito em Rocha (2018).

A primeira fase é a situação inicial, 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. 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 essa fase de clímax da narrativa. Em seguida, temos o desfecho, 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*. 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 tempos (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).

Estamos entendendo o curta-metragem e as histórias em quadrinhos como gêneros textuais predominantemente narrativos, multimodais, em que se articulam imagens, recursos gráficos e textos verbais em sua constituição. Esses textos oportunizam uma experiência multissemiótica, sensorio-perceptual profundamente sinestésica em seu interlocutor, a nosso ver, adequada às experiências linguageiras que os falantes, sobretudo, adolescentes e jovens, vivem atualmente. São textos que requerem habilidades de lidar com as diversas camadas modais, como as palavras, as imagens, os sons, as intenções, as edições e demais elementos propiciados pelas tecnológicas.

Trata-se de gêneros textuais bastante populares e atrativos, com um potencial de prender a atenção do leitor. Nos últimos anos, esses gêneros obtiveram destaque em sala de aula como um recurso didático muito eficiente, capaz de despertar o interesse dos estudantes nas mais diversas disciplinas, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso justifica a escolha desses textos para o trabalho com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Partimos da leitura do curta *La Luna* para a produção de histórias em quadrinhos, processo que compreendemos a partir da noção de retextualização, que 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. Portanto, trata-se 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

uma 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, p. 47).

Neste trabalho investigativo, em que propomos que os estudantes retextualizem um curta-metragem em história em quadrinhos, com a finalidade de avaliarmos a construção do esquema narrativo e de compormos a gibiteca escolar, entendemos que as considerações de Matêncio (2003) e Marcuschi (2001) contribuem para sustentação teórica da prática proposta.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho investigativo que ora apresentamos foi desenvolvido em uma escola pública, na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. A escola possuía 38 turmas (dados de 2019): do 1º ao 5º ano, no turno matutino; do 6º ao 9º, no vespertino; e 3 turmas de EJA, no noturno. Essa escola fazia parte do território VN-2, um dos quarenta territórios em que está dividida a cidade de Belo Horizonte. Segundo pesquisa realizada pelo *Monitora BH*, em 2016, esse território tinha o quarto pior Índice de Vulnerabilidade da Juventude. A média de renda familiar era uma das mais baixas da capital. Esse território era considerado de alto índice de morte por violência, de abuso sexual e de gravidez precoce. A região também tinha uma das piores ofertas de vagas para a educação infantil e não contava com escola de ensino médio regular. Das escolas pertencentes ao VN-2, a escola que foi nosso campo de pesquisa tinha o maior número de estudantes e a que tinha o maior número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Iniciamos os trabalhos com todos os estudantes das turmas de 6º ano escolar do Ensino Fundamental, do turno vespertino, totalizando 82 alunos regularmente matriculados, em 2019. Desses alunos, 35 eram do sexo feminino e 47, masculino; eles tinham entre 10 e 14 anos de idade, sendo que 11 estavam repetindo o ano escolar. Em sua maioria, pertencentes à classe socioeconômica nível 4². Muitos contavam com a ajuda dos avós nas tarefas diárias e no acompanhamento escolar. Além disso, costumavam ser muito infrequentes às aulas. Esse fato, inclusive, dificultou o desenvolvimento do processo previsto e, também, foi o motivo pelo qual muitos estudantes não conseguiram finalizar a produção de texto proposta.

Etapas de desenvolvimento do trabalho

Para desenvolvermos todo este processo de investigação, realizamos diversas etapas, abordagens didático-pedagógicas e organização dos alunos. Entre elas, destacamos estas fases:

1. apresentação da proposta de trabalho para os alunos;
2. exposição e discussão sobre os gêneros textuais curta-metragem e histórias em quadrinhos e sobre a tipologia narrativa que os constitui;
3. visita à exposição *Os Gigantes da Montanha – Grupo Galpão em: do teatro aos quadrinhos*, abrigada na Casa Fiat de Cultura;

2 Esses dados foram acessados por meio do Portal: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>, em 2020.

4. leitura do livro *Os Gigantes da Montanha*, de Luigi Pirandello;
5. debate sobre o mito e sobre a história em quadrinhos homônima;
6. participação dos pesquisadores na oficina *A linguagem dos quadrinhos*, ministrada em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte;
7. apresentação do curta-metragem *La Luna*, da *Pixar Animation Studios*, reflexão e discussão sobre a obra com os alunos;
8. atividade de reconto do curta-metragem *La Luna*;
9. realização da oficina de HQs para os alunos, com professor externo;
10. retextualização do curta-metragem em HQs por parte dos estudantes;
11. realização de oficina *Confecção de Livro Artesanal* para os alunos, com professor externo;
12. construção da metodologia de análise dos textos coletados por parte dos pesquisadores;
13. retextualização do *La Luna* por parte dos pesquisadores;
14. análise dos elementos e fases do curta-metragem por parte dos pesquisadores;
15. análise dos elementos da narrativa nos textos produzidos pelos alunos;
16. análise das fases da narrativa nos textos produzidos pelos alunos;
17. comparação dos resultados das análises e interpretação dos dados;
18. entrega dos gibis à biblioteca da escola.

Inicialmente, a proposta de retextualização foi apresentada para os 82 alunos das 3 turmas do 6º do Ensino Fundamental da escola campo, do turno vespertino. Embora o trabalho visasse alcançar todos os alunos, não conseguimos a participação de todo o grupo, dado ao alto índice de infrequência dos alunos. Dos 82 estudantes, todos participaram de alguma(s) das etapas discentes do trabalho, porém, apenas 30 participaram de todas as etapas e conseguiram entregar a versão final, tal como proposto em nossa pesquisa.

Metodologia de análise

Ao analisarmos os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, objetivamos avaliar a apreensão do esquema narrativo por parte dos alunos por meio da retextualização da narrativa fílmica *La Luna* em história em quadrinhos. O parâmetro inicial de avaliação é o próprio curta-metragem, retextualizado e analisado pelos pesquisadores, com base em Bronckart (1999) e Antunes (2010), etapa em que construímos indicações e tecemos comentários sobre os elementos (narrador, personagens, tempos, espaços e enredo) e as fases que constituem a narrativa do filme (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho e *coda*), do nosso ponto de vista (APÊNDICE A e B). Sabemos da subjetividade deste parâmetro. Entretanto, ele configura-se como uma decisão de pesquisa e apenas como ponto de partida de análise.

Nas retextualizações, verificamos a presença de narrador, personagens, tempos, espaços e enredo; bem como a constituição das fases que configuram a composição do texto narrativo. Como já ressaltamos, esta análise parte da proposta de Bronckart (1999) e está relacionada aos aspectos mais estáveis que configuram esta tipologia, sem que tenhamos a intenção normativa de exigência de todos eles apenas para cumprimento de uma regra.

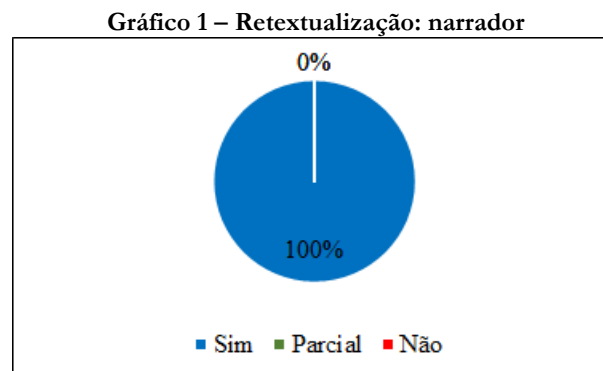
Depois de analisarmos cada um dos textos, sistematizamos a análise em um quadro onde listamos os aspectos em foco e sinalizamos com esta marcação: “S” (sim), “N” (não) ou “P” (parcial) para cada item do texto de cada aluno. Atribuímos S (sim) quando os quadrinhos nos conduziam à compreensão de, pelo menos, 50% dos itens que listamos como essenciais para construção de cada fase, com base na proposta dos pesquisadores; quando menos, avaliamos como P (parcialmente); e atribuímos N (não) apenas quando a fase não foi retextualizada em nenhum aspecto e era essencial para construção da coerência da narrativa.

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS TEXTOS

Com base em nossa análise dos textos produzidos pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, frutos da retextualização da narrativa fílmica *La Luna* em histórias em quadrinhos, apresentamos e comentamos os resultados e evidências encontradas.

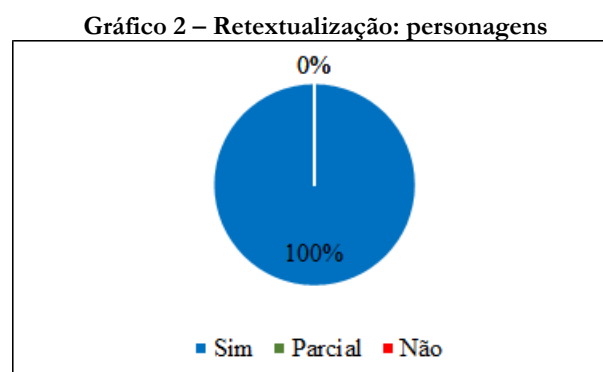
Elementos da narrativa

No curta-metragem *La Luna*, podemos entender que temos um narrador-observador, construído por meio da passagem das cenas e do fundo musical. Nas HQs produzidas pelos alunos há, pelo menos, quatro quadrinhos, com exceção de uma que apresentou três. Os quadrinhos destas histórias reconstroem coerentemente a narrativa do filme, feita por este narrador-observador. O GRÁFICO 1 representa este total alcance dos alunos.



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

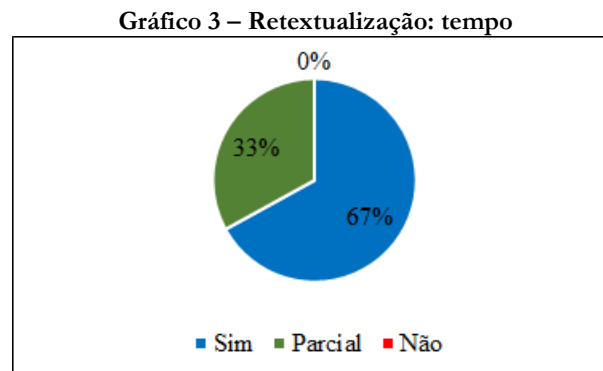
No curta-metragem, os personagens são uma criança, um adulto e um idoso. Todos do sexo masculino. Eles estão ligados por laços familiares intergeracionais e pela tradição do ofício da família. Assumem um duplo papel, respectivamente, filho/neto; filho/pai; pai/avô. Os estudantes parecem compreender a importância de cada um destes personagens para constituição da história e a relação entre eles, pois conseguiram retextualizar os três, marcando, inclusive, as diferentes gerações figuradas por cada um deles. Este alcance positivo dos estudantes é ilustrado por este GRÁFICO 2.



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

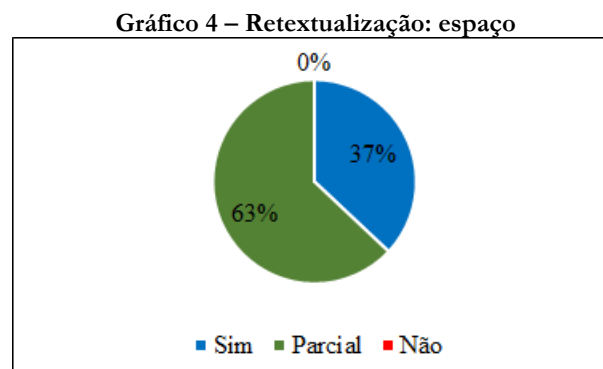
O elemento tempo é muito singular no filme, uma vez que, seguindo uma ordem cronológica, há um apontamento para o futuro, na figura do garoto que está aprendendo o ofício da família, e faz um contraste de gerações, representando o passado nas figuras do pai e do avô. No presente, acontece o ritual de aprendizagem e iniciação da criança no trabalho tradicional da família por meio das vivências do menino junto com o pai e o avô. Este ritual tem a duração de algumas horas. É iniciado logo ao cair da noite e finalizado já de madrugada, como mostra a passagem do tempo, no filme. Nas histórias em

quadrinhos, todos os alunos retextualizaram o elemento tempo: 67% dos alunos retextualizaram todas as faces do tempo do curta e 33% o retextualizaram parcialmente, como indicado no GRÁFICO 3.



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

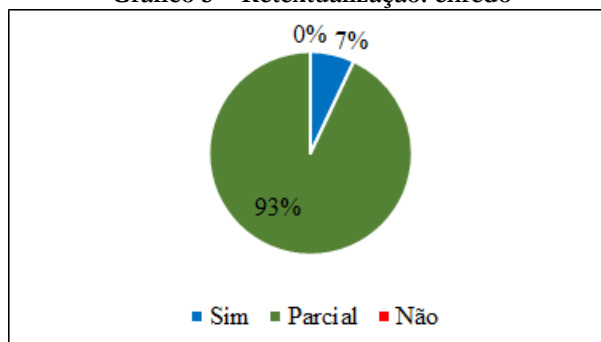
Por sua vez, os espaços físicos da narrativa *La Luna* são o mar e o barco, esse, o meio de transporte dos trabalhadores; e a Lua, o espaço do trabalho propriamente dito. Tão importante quanto os espaços físicos em que a história se passa é o espaço social, representado pelo trabalho. As retextualizações dos educandos contemplam, pelo menos, um dos espaços da narrativa presentes em *La Luna*. Os alunos perceberam o quanto a ancoragem espacial é relevante, tanto o espaço de realização do trabalho, a Lua, quanto o espaço social do trabalho, ligados, inclusive, à passagem do ofício de uma geração para outra. O espaço social do trabalho foi o menos retextualizado pelos alunos em suas produções, conforme mostra o GRÁFICO 4.



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

No enredo desta narrativa fílmica, temos a história de uma família que desempenha um ofício que valorizam muito: o de mudança das fases da Lua, que tem grande influência sobre a Terra. A Lua exerce influência sobre as marés oceânicas, as colheitas, as chuvas, o aumento do dia sideral da Terra etc., conforme estudos no campo da Astronomia. Trata-se de um enredo muito sensível, que instiga a imaginação e que é metaforicamente constituído. Todos os participantes desta pesquisa retextualizaram o enredo da narrativa fílmica, mesmo que não tenham contemplado todo o detalhamento da obra cinematográfica nem da retextualização proposta pelos pesquisadores. A narrativa dos estudantes é coerente e vai ao encontro do que é narrado no curta, como ilustra este GRÁFICO 5.

Gráfico 5 – Retextualização: enredo



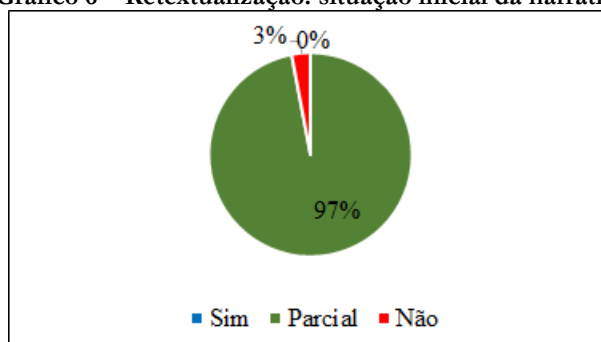
Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Fases da narrativa

Com base em nossa análise, todas as seis fases da narrativa propostas por Bronckart (1999) podem ser evidenciadas na narrativa do curta *La Luma* (APÊNDICE B), de modo bastante claro. Os estudantes, no entanto, se detiveram mais em algumas delas, haja vista que a compreensão de tais fases pode ser influenciada pela leitura que se faz da narrativa e pelo fato de não serem estanques.

A situação inicial, por exemplo, por ser o ponto de partida da narrativa, foi retextualizada por quase todos os estudantes, embora não tenham contemplado todos os detalhes da obra fílmica: 97% dos educandos retextualizaram a fase inicial do curta, ainda que parcialmente; e apenas 3% não o fizeram, como ilustra o GRÁFICO 6:

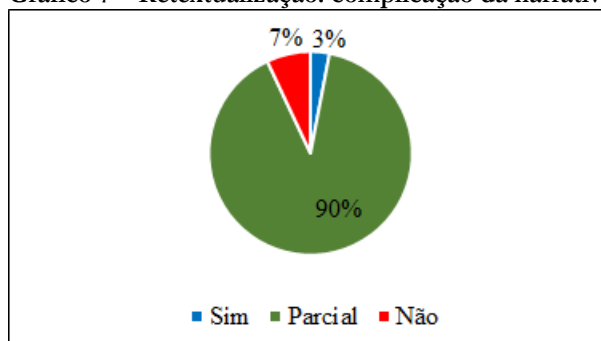
Gráfico 6 – Retextualização: situação inicial da narrativa



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

A fase denominada complicação da narrativa também foi retextualizada pela maioria dos estudantes, em suas histórias em quadrinhos, pois 90% o fizeram, ainda que parcialmente; e 3% desenvolveram esta fase de modo que consideramos integral (mais de 50% dos aspectos) e apenas 7% dos textos não apresentaram a complicação da narrativa, como representa este GRÁFICO 7.

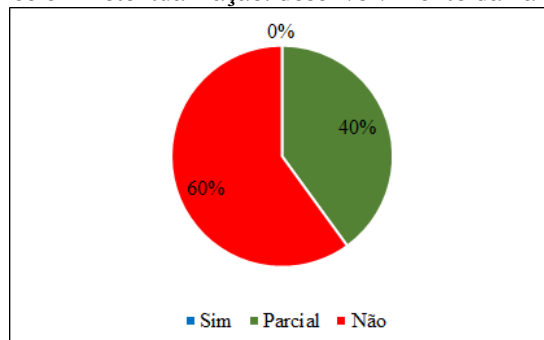
Gráfico 7 – Retextualização: complicação da narrativa



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

O desenvolvimento da narrativa foi parcialmente retextualizado por 40% dos estudantes; e não retextualizado por 60% deles. Acreditamos que os estudantes apostaram no poder de síntese de algumas cenas e tentaram evitar repetições. O GRÁFICO 8 ilustra estes percentuais de alcance.

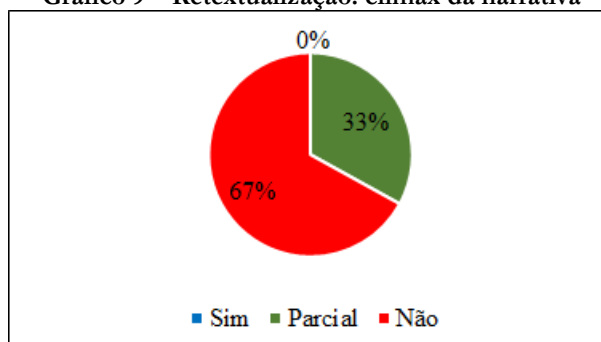
Gráfico 8 – Retextualização: desenvolvimento da narrativa



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Outra fase pouco contemplada nas HQs dos alunos foi o clímax, o que nem sempre é esperado, porque o clímax é considerado, tradicionalmente, como o ponto da narrativa em que a ação atinge seu momento crítico. Por definição, ele ocorre no desenrolar de um conflito, pouco antes do desfecho. Entretanto, essa definição não dá conta de toda a complexidade de uma narrativa, que pode ter mais de um clímax e eles podem ocorrer em momentos diferentes do consagrado tradicionalmente. Ao nosso ver, os estudantes atribuíram à complicação o papel de clímax, como indicam os textos e o contraste dos dados do GRÁFICO 7 (acima) e este GRÁFICO 9:

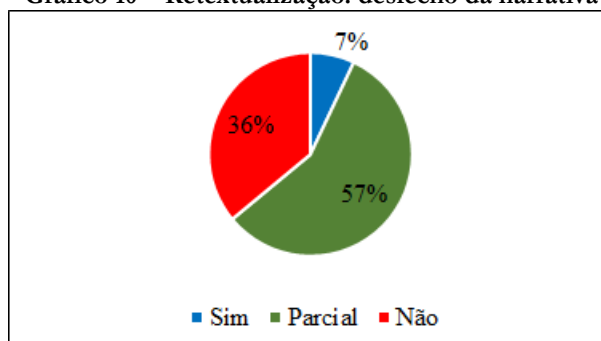
Gráfico 9 – Retextualização: clímax da narrativa



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

O desfecho da narrativa, momento em que se tem a solução do conflito, foi retextualizado por 64% dos alunos, sendo que 57% o fizeram parcial e 7% integralmente, com base nos parâmetros que usamos. Apenas 36% dos textos não representaram o desfecho da história. Pelo que observamos, nesses casos, houve uma tendência de substituição do desfecho pela *coda*, talvez, pelo seu caráter mais abrangente. O GRÁFICO 10 mostra esses dados.

Gráfico 10 – Retextualização: desfecho da narrativa

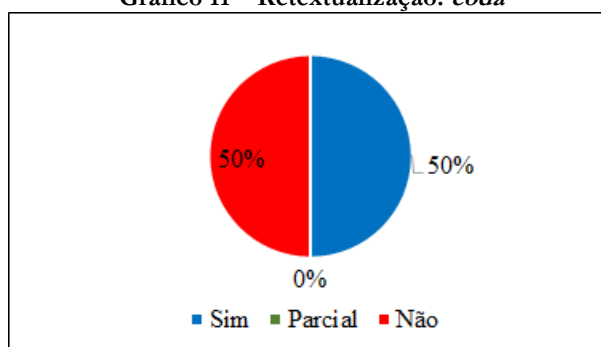


Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

A *coda* pode ser compreendida como a síntese de encerramento, que avalia os efeitos da história como um todo e/ou retoma o tempo presente da interlocução. No curta, consideramos como *coda* a cena em que os personagens igualmente contemplam o trabalho realizado, indicação do cumprimento da tarefa, tanto no plano imediato como no da passagem do ofício para outra geração, apreendido pelo menino de modo tão igual e tão diferente ao do pai e do avô, ao mesmo tempo.

O GRÁFICO 11 mostra que essa fase foi retextualizada por metade dos alunos, percentual muito expressivo diante da complexidade interpretativa deste momento da narrativa, pois essa fase é fruto da interpretação global do texto e, no curta, é uma metáfora.

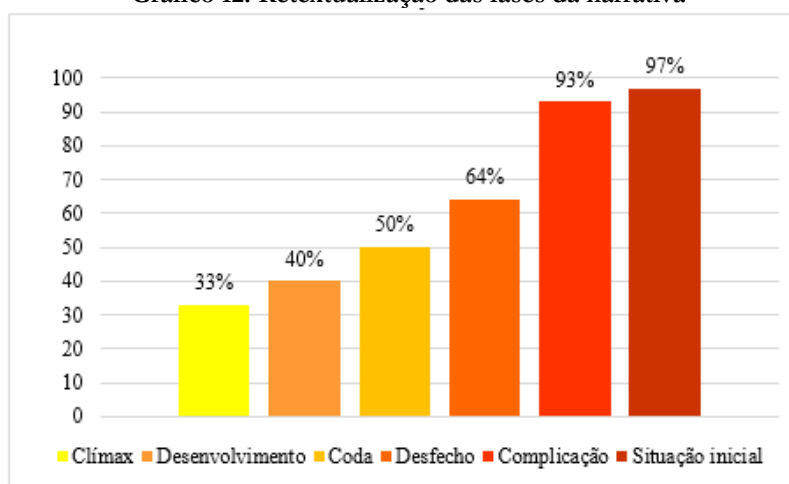
Gráfico 11 – Retextualização: *coda*



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Depois de analisarmos cada fase em cada texto dos estudantes, buscamos construir um panorama que nos conduzisse à percepção geral das fases retextualizadas, no conjunto dos textos dos alunos. O GRÁFICO 12 apresenta os percentuais de cada fase da narrativa.

Gráfico 12: Retextualização das fases da narrativa



Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Com base nesse gráfico, podemos observar quais fases estruturaram as narrativas dos alunos em maior e menor escala. Entendemos que, no caso das HQs analisadas, a estruturação da narrativa em situação inicial, complicação (colocada como clímax, principalmente) e desfecho foi suficiente para recontar a história do curta por meio dos quadrinhos. Enquanto unidade de sentido, as HQs produzidas pelos estudantes são coerentes e passíveis de serem compreendidas pelos seus leitores. Consideramos, então, que o trabalho de retextualização do curta em HQs foi bastante exitoso.

Os resultados desta pesquisa nos mostram que a *velha e boa* escola pública, com seus incontáveis problemas, continua sendo um lugar de construção do saber muito potente. E ainda é um lugar de oportunidades para as classes menos favorecidas.

Esta pesquisa teve por objetivo, também, (re)pensar as práticas de escrita na escola e verificar em que medida a retextualização pode ser um recurso didático eficaz para produção de textos por parte

dos alunos. Buscamos evidências da apreensão do esquema narrativo pelos estudantes, ou seja, se eles seriam capazes de produzir um texto narrativo coerente e bem estruturado, a partir de outro. Os dados deste trabalho indicam que a maioria dos participantes desta pesquisa conseguiu fazer a retextualização do curta-metragem “*La Luna*” para o gênero HQs satisfatoriamente, apresentando os elementos essenciais do texto narrativo.

Com base em todo o processo deste estudo investigativo, acreditamos que o uso da prática de retextualização de um texto narrativo em outro narrativo, com o objetivo de os alunos internalizarem o esquema narrativo, é muito eficaz. Além disso, não temos dúvidas do potencial dos alunos da escola pública, apesar das adversidades, e, também, de que uma prática docente norteada pelo dialógico e pelo *fazer junto* seja capaz de trazer novos rumos à educação do nosso país.

Por fim, este trabalho reafirmou para nós a necessidade de adotarmos uma perspectiva metodológica nas práticas de escrita, na escola, partindo da leitura de textos sobre o tema/gênero/tipo que os estudantes vão produzir, seguindo para o debate oral sobre o tema com os estudantes, para, então, passar para escrita propriamente dita, que requer revisão e reescritas. Em todo este processo, a mediação do professor é fundamental, como diz ROCHA (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de pensarmos sobre as práticas de escrita na escola, a fim de verificarmos em que medida a retextualização de textos narrativos em outros textos também narrativos poderia favorecer a apreensão do esquema narrativo por parte dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que os educandos precisam ler de tudo e escrever sobre aquilo que é significativo e útil no e para o contexto deles, e que, para produzir textos, esses sujeitos precisam conhecê-los e compreender o contexto de produção e recepção deles.

Com base em todo o processo deste estudo investigativo e nas evidências que encontramos, acreditamos que a prática de retextualização de um texto narrativo em outro de mesma tipologia é muito eficaz, pois verificamos que a maioria dos alunos conseguiu reconstruir o esquema narrativo do curta-metragem *La Luna*, em suas histórias em quadrinhos, com adequação e de modo coerente.

Neste contexto, podemos dizer que a atividade de retextualização possibilita a reflexão a respeito do uso de diferentes gêneros textuais, considerando a situação de produção e as esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Por isso, essa prática pode proporcionar o desenvolvimento de um trabalho de leitura e produção de texto profícuo (BOUZADA, 2013).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de, DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to text linguistics*. Londres, Longman, 1981.

BOUZADA, Cristiane de Paula; ALVES FARIA, M. Deysiane; DA SILVA, Adriana. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The Specialist*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/13174>. Acesso em: 16 abr. 2019.

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.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

CASAROSA, Enrico. *La Luma* [curta-metragem]. <https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q>, 2011. 7min.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991/2006.

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.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção de textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: Congresso Internacional da ABRALIN, III, 2003. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003, p. 1-11.

PIRANDELLO, Luigi. *Os Gigantes da Montanha* (mito). Trad.: Maria de Lourdes Rabetti. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

PIRANDELLO, Luigi. *Os gigantes da montanha/Pirandello*. Idealização e roteirização de Inês Peixoto; Ilustrações de Carlos Avelino e Bruno Costa; Tradução de Betti Rabetti. São Paulo: Nemo, 2019.

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. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. *A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 359p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JMFP>. Acesso em: 8 abr. 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. *A escrita do gênero resenha em contexto acadêmico: uma prática de retextualização*. 2009. 147f. Monografia (Curso de Letras/ habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, [2009].

Submetido: 11/11/2020

Aprovado: 11/09/2022

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.



DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE




Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.




APÊNDICE A: ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA DO FILME “LA LUNA” DESENVOLVIDA PELOS PESQUISADORES.




Elementos	Narrativa do filme <i>La Luna</i>
1. Narrador	Por ser uma narrativa fílmica predominantemente imagética, a presença do narrador se dá por meios destes recursos: passagem das cenas, indicação de mudança de tempo, de lugar, de estado dos personagens, bem como pela própria sucessão dos fatos, entre outros. Nessa perspectiva, há um narrador-observador, no curta-metragem.
2. Personagens	Há três personagens no curta-metragem: uma criança, um adulto e um idoso. Todos do sexo masculino, que assumem os papéis de filho/neto, pai/filho e pai/avô paterno.
3. Tempos	<p>A narrativa apresenta um tempo cronológico, passando-se à noite. Esse tempo é marcado pelo mar escuro, pelo céu estrelado, pelo uso do lampião para clarear a água à medida que o barco se desloca. Contudo, a narrativa não acontece por toda noite, pois, quando os personagens estão prontos para retornarem para casa, a Lua está alta e imponente no céu, dando-nos a impressão de que vai reinar majestosa por mais algum tempo. Pode-se afirmar que o tempo da narrativa dura algumas horas: logo após anoitecer até a madrugada do novo dia.</p> <p>O tempo psicológico é marcado pelas três gerações que perpassam a narrativa, nas figuras da criança, do pai da criança e do avô paterno da criança.</p>
4. Espaços	Na narrativa, os espaços físicos são o mar, barco e a Lua. O mar é o espaço por onde os personagens transitam, o barco é o meio de transporte dos trabalhadores e a Lua é o espaço do trabalho propriamente dito. Tão importante quanto os espaços físicos em que a história se passa é o espaço social, representado pelo trabalho, que é passado de geração a geração.
5. Enredo	Pai, filho e avô adentram o mar para mais um dia de trabalho da família, sendo a primeira vez que o garoto acompanha os adultos. Numa espécie de ritual, o garoto é iniciado no trabalho peculiar da família, a fim de dar continuidade ao ofício. O que o pai e o avô não esperavam é que, neste dia, aconteceriam situações novas e desafiadoras que necessitariam de um novo olhar para o problema; de uma visão diferenciada, não acostumada com a rotina, e que fosse capaz de buscar novas soluções e de encontrar nova forma de solucionar os problemas. Para a surpresa dos adultos, o garoto é quem foi capaz de utilizar uma estratégia de trabalho que resolveu um problema que não lhes era corriqueiro. Terminada a tarefa, após contemplarem o trabalho realizado, eles se preparam para retornar ao lar e observam o trabalho realizado pelos três de forma harmoniosa.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Elementos de base para análise do esquema narrativo construído pelos informantes em suas produções textuais	Aspectos básicos de cada fase da narrativa
1. Situação inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aparecem as águas de um mar calmo. 2. Surge o barco, com o seu nome grafado na lateral, a deslizar por águas tranquilas, conduzido a remo pelo pai do garoto. 3. O barco adentra o mar.
 <p style="text-align: center;">Fonte: La Luna, 2011.</p> <p>Neste instante, com o barco no centro da imagem, distante da margem, é lançada uma âncora para fixá-lo. O pai guarda o remo, e o avô sorridente oferece ao garoto um presente. Ao recebê-lo, surpreso, o garoto é encorajado pelo pai a abri-lo. Pela expressão do garoto, nota-se que não é um presente qualquer; é algo especial: uma boina igual às usadas pelos dois adultos.</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: La Luna, 2011.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Lançamento de âncora e a fixação do barco em alto-mar. 5. Acontece a entrega do presente ao garoto: uma boina idêntica a que os adultos usam. 6. Discussão sobre a maneira correta de usar a boina, sob o ponto de vista dos adultos. 7. Prevalece a vontade do pai sobre a do avô, quanto ao uso da boina.
<p>Ao colocar a boina na cabeça, o garoto é surpreendido pelo avô, que a ajusta para deixá-la ao modo que ele usa. Contudo, o pai intervém e muda-a para que fique ao seu gosto. O gesto é repetido pelo avô, mas o pai interfere novamente, coloca-a da sua maneira e senta o menino ao lado do avô, que acaba cedendo. Após a desavença, o avô apaga a luz do lampião e, como o pai do garoto, cruza os braços e cochila sob os olhos atentos do neto, que os observa e imita os seus os gestos: cruza os braços da mesma forma que os adultos, coça o nariz como o pai e a orelha como o avô.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. A luz do lampião é apagada, e os adultos cochilam serenamente à espera da Lua. 9. O garoto imita os gestos dos adultos.

<p>2. Complicação</p>	<p>As imitações do garoto são interrompidas pelo surgimento esplendoroso da Lua, que nasce enorme e brilhante e se coloca bem alto no céu.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>10. A Lua surge esplendorosa no céu.</p>
	<p>Enquanto o garoto ainda admirava o lindo fenômeno, o seu pai lhe dá uma âncora. Surpreso e sem saber o que fazer, o garoto intenta lançá-la ao mar, mas é interrompido por seu avô que lhe indica a função correta. Neste ínterim, ele vê o pai erguer uma escada do barco até a Lua e, incrédulo, parece não acreditar no que está vendo. Em seguida, o pai ordena-lhe que suba a escada.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>11. O pai dá uma âncora para o filho e ergue uma escada, que não chega completamente até a Lua. 12. O pai manda o garoto subir a escada. 13. O avô confirma a ordem do pai. 14. O garoto sobe a escada, com receio.</p>
	<p>Assustado, ele olha para o avô que confirma a ordem. Parecendo não entender o que aquilo significa, o garoto prende a âncora ao corpo e parte para a missão. Após subir alguns degraus, ele para e olha para baixo, e o avô reafirma a ordem para subir a escada, o que ele faz ainda que um pouco inseguro. Ao chegar ao topo da escada, o garoto percebe que ela não se apoia na Lua; mas, antes mesmo de pensar em uma solução, ele é atraído devido à falta de gravidade e cai na Lua. E as surpresas não param, pois ele descobre um satélite repleto de estrelas, o que aumenta o seu encantamento.</p>	<p>15. Ele para a subida, olha para o pai e o avô, que lhe acena para que continue. 16. O garoto chega ao topo da escada e percebe que ela não se apoia na Lua. 17. O garoto flutua e cai na Lua. 18. O garoto admira a quantidade de estrelas que cobrem a superfície lunar e forma a parte iluminada da Lua que vemos da Terra.</p>
<p>3. Desenvolvimento</p>	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p> <p>Ainda boquiaberto com a cena, ele ouviu o pai chamá-lo e solicitar-lhe que fixasse a âncora em algum lugar. Enquanto o pai e o avô sobem, o garoto ainda presencia a queda de uma estrela. Ele se aproxima dela e toca-lhe a extremidade, mas é interrompido pelo avô que o chama. Então, o garoto corre para junto dos adultos, e eles chegam a um depósito, de onde o pai retira as ferramentas para o trabalho, que consiste na varrição das estrelas.</p>	<p>19. O pai chama o garoto e pede para ele fixar a âncora na Lua. 20. O garoto fixa a âncora em uma cratera para que o pai e o avô subam. 21. Uma estrela pequena cai na Lua, e o garoto corre até ela e toca-lhe a extremidade. 22. Já na Lua, avô chama o garoto, no momento em que ele preparava para pegar a estrela. 23. O garoto junta-se aos adultos, e eles chegam a um depósito.</p>

	<p>Pai e avô pegam as vassouras, mas o garoto é impedido pelo pai, que, com a que tinha nas mãos, mostra-lhe como se deve varrer. No entanto, quando o garoto se prepara, o avô o interrompe e mostra-lhe o jeito correto de executar o serviço. Surge nova discussão entre os adultos, e o garoto, muito atento, percebe que as cerdas da vassoura do avô se assemelham a sua longa barba, enquanto as da do pai são semelhantes ao seu bigode.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>24. O pai retira um carrinho com as ferramentas para o trabalho. 25. O pai e o avô pegam as vassouras, mas o garoto é impedido pelo pai de pegar uma. 26. O pai mostra para o filho como varrer. 27. O avô o interrompe para mostrar como deve ser a varrição. 28. Pai e avô começam uma discussão. 29. O garoto compara as vassouras com a barba do avô e o bigode do pai.</p>
4. Clímax	<p>Quando a discussão começa a se acalorar, ela é interrompida pela inesperada queda de uma enorme estrela, que faz com que os três personagens fujam e se escondam em uma pequena cratera para não serem atingidos.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p> <p>A enorme estrela torna-se um problema para o trabalho da família, pois ela finca-se na Lua e interfere na realização da tarefa. O pai e o avô tentam encontrar uma maneira de derrubá-la, mas falham totalmente. A tentativa infrutífera de derrubar a estrela, além de danificar algumas ferramentas, trouxe nova discussão entre os adultos, que não chegavam a um consenso.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>30. A discussão aumenta, e o chão começa a tremer. 31. Uma enorme estrela cai na Lua, assustando, sobretudo, o pai e o avô do garoto. 32. Os personagens correm e buscam abrigo para não serem atingidos pela estrela. 33. Eles se abrigam em uma pequena cratera e de lá veem a enorme estrela fincada na superfície da Lua. 34. O pai e o avô tentam, sem sucesso, derrubar a estrela enorme.</p>

	<p>Enquanto os adultos discutem, o garoto se aproxima da estrela e examina-a, como fizera anteriormente com uma estrela menor.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>35. O garoto chega perto da estrela e toca-lhe suavemente, tomando a iniciativa para resolver o problema, enquanto os adultos discutem sem chegar a um acordo.</p>
5. Desfecho	<p>Em seguida, ele corre ao carrinho para buscar uma ferramenta, a fim de resolver o problema. Antes de começar, ele vira a boina para trás da cabeça, criando um estilo próprio de uso e abandonando a simples cópia daquilo que os outros faziam.</p>	<p>36. O garoto vai até o depósito, escolhe uma ferramenta, vira a boina para trás e dirige-se até a estrela.</p>
	<p>A discussão dos adultos cessa quando eles veem o garoto subindo na estrela. Atônitos, eles assistem ao momento em que o garoto chega ao topo da estrela e examina-a com as mãos.</p>	<p>37. O garoto sobe na estrela, deixando os adultos perplexos.</p>
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>38. O garoto chega ao topo da enorme estrela. 39. O garoto examina a extremidade da estrela com a mão.</p>
	<p>Após examinar a estrela com as mãos, o garoto lhe acerta um golpe com o martelo. Para o espanto dos adultos, a estrela enorme se desfaz em inúmeras outras menores. O pai e o avô veem o garoto desabando com elas, mas se sentem aliviados quando o garoto surge sorridente entre as estrelas. Esse momento cria tanta tensão nos adultos, que essa é a única cena em que eles aparecem de olhos abertos.</p>	<p>40. O garoto golpeia habilmente a estrela enorme com um martelo. 41. A estrela parte-se em inúmeras outras menores, provocando a queda do garoto junto às novas estrelas.</p>
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>42. Os adultos se sentem aliviados ao perceberem que o garoto está bem.</p>
	<p>Resolvido problema, os personagens executam o trabalho de forma harmônica; cada um a seu modo, sendo que o garoto escolhe um ancinho como sua ferramenta. Após o término do trabalho, eles surgem no barco, e o pai derruba a âncora que prendia a embarcação à Lua.</p>	<p>43. Os três, caprichosamente, varrem as estrelas. 44. Eles retornam ao barco, e o pai recolhe a âncora que estava fixada na Lua.</p>

6. Coda	<p>Em seguida, pai e avô cumprimentam o garoto com grande satisfação e observam o resultado de mais uma noite de trabalho: a transformação da Lua cheia em crescente, já prontos para voltarem para casa.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>45. Pai e avô cumprimentam o garoto pelo trabalho. 46. Os três personagens admiram o trabalho realizado por eles de modo articulado, prontos para retornarem para casa.</p>
---------	---	--

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, 2020.