

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ALINE PEIXOTO BEZERRA

**A RETEXTUALIZAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA NARRATIVA DE AVENTURA À HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

MOSSORÓ
2015

ALINE PEIXOTO BEZERRA

**A RETEXTUALIZAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA NARRATIVA DE AVENTURA À HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras e Artes (Fala), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

MOSSORÓ
2015

ALINE PEIXOTO BEZERRA

**A RETEXTUALIZAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DA NARRATIVA DE AVENTURA À HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre, no Programa do ProfLetras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves - UERN

Examinador 1: Prof. Dr. Jorgivaldo de Souza Silva (UEPB)

Examinador 2: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (UERN)

Em: 27/08/2015

Das utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas!

Mário Quintana

Dedico este trabalho ao meu filho **Guilherme**.

Lembranças: na saída – lágrimas,
na chegada – os sorrisos do reencontro.

Amor sem limites.

AGRADEÇO

A Deus, que guia e ilumina a minha vida. Pai celeste, fonte inesgotável de amor e compaixão; obrigada pelas bênçãos concedidas. Sem tua mão, Senhor, não seria nada.

Aos meus avós paternos e maternos (*in memoriam*), rochas firmes da família. Sempre lembrarei de vocês.

Aos meus pais, Pedro Marques e Joana Alaíde, por terem me ensinado os verdadeiros valores da vida. Amo vocês.

Aos meus tios paternos e maternos, em especial, a tio Aldo (*in memoriam*). Seu apoio sempre estará em minhas lembranças.

Aos meus irmãos, Roberto Adriany, Albaniza Cristina, Aretusa Peixoto e Adria Lígia, os quais sempre acreditaram e confiaram em mim.

Ao meu queridíssimo marido, Leonardo Dantas, por todo o apoio, companheiro fiel, sempre me acompanhando, desde a graduação com muito amor e paciência, te amo!

Ao meu amado filho – Guilherme, luz de Deus que ilumina a minha vida.

A minha nova família dada por Deus: Sogros e Cunhados, em especial, ao meu cunhado Maurilio Júnior, por ter me recebido com tanto carinho em seu lar. Obrigada por tudo.

Aos demais familiares e amigos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse sonho se concretizasse.

Aos professores pesquisadores, em especial, ao professor Gilson Chicon, pela disponibilidade e gratuidade, com as quais partilhou suas experiências.

Aos amigos da turma que, mesmo em meio aos atropelos e percalços na caminhada, sempre tentamos ajudar uns aos outros. Em especial, a Débora, Valéria e Kelli, companheiras das pesquisas.

À CAPES mantedora do projeto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Aos meus alunos, que contribuíram diretamente para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A escola assume o papel primordial de proporcionar ao aluno o contato com os mais variados tipos de textos; a retextualização, por sua vez, é o processo pelo qual o aluno, uma vez apropriado das características fundamentais de um gênero, consegue transformá-lo em outro. Nesse sentido, objetivamos abordar os gêneros textuais: a narrativa de aventura e a história em quadrinhos, desenvolver o processo de retextualização desses gêneros, e apontar a retextualização como um recurso muito importante às aulas de leitura e produção textual. A retextualização será analisada na perspectiva da Linguística Textual, representada por Antunes (2009), Bazerman (2011), Bakhtin (2011), Dell'Isola (2007), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2012), Koch e Travaglia (2006), Marcuschi (2010, 2012), Fávero (2004, 2015) dentre outros que destacam a importância de transitar entre diferentes gêneros – retextualizar – de maneira que os alunos desenvolvam a capacidade de ler e produzir bons textos. Nesse sentido, o *corpus* constitui-se de textos produzidos pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, os quais foram coletados por meio das oficinas de leitura e produção de texto. A metodologia utilizada foi constituída por quatro momentos distintos, inicialmente com vistas a conhecer melhor o tema proposto, exploramos o referencial teórico – pesquisa bibliográfica; em seguida, para iniciarmos a intervenção, elaboramos e aplicamos um questionário junto à turma e tomando-os como base, escolhemos os gêneros a serem retextualizados. Posteriormente, por meio das oficinas desenvolvemos as atividades de retextualização; e por fim, analisamos a produção final dos alunos. Diante das oficinas de redação e produção de texto, observamos que, quanto maior o conhecimento do aluno em relação ao gênero proposto, mais desenvoltura/confiança apresenta ao produzir ou retextualizar um texto. Para tanto, a retextualização oportuniza ao aluno ser agente produtor do conhecimento e não mero receptor desse.

Palavras-chave: Linguística Textual; gêneros; narrativas; histórias em quadrinho; oficinas; retextualização.

ABSTRACT

The School assumes the leading role to providing the student contact with various kinds of texts; the retextualization, in turn, is the process whereby the student, once again appropriate of the fundamental characteristics of a genre, can turn it into another. Seen in this term, we aim to approach the textual genres: adventure narrative and the comic, develop the retextualization process of these genres and point the retextualization as a very important resource for reading classes and textual production. The retextualization will be analyzed from the perspective of the Textual Linguistics represented by Antunes (2009), Bazerman (2011), Bakhtin (2011), Dell'Isola (2007), Dolz and Schneuwly (2004), Koch and Elias (2012), Koch and Travaglia (2006), Marcuschi (2010, 2012), Favero (2004, 2015) among others that highlight the importance of transited among different genres - retextualize – in a way that students develop the ability to read and produce good texts. Seen in this term, the *corpus* consists of texts produced by the students from the 7th grade of second elementary school, which were collected through the reading workshops and text production. The methodology consisted of four separate times, initially with a view to better understand the theme, we explore the theoretical - bibliographical research; then to begin the intervention elaborated and applied a questionnaire with the class and based on them, we chose the genres to be retextualized. Afterwards, through workshops developed the activities of retextualization; and finally, we analyze the final production of the students. Facing the writing workshops and text production, we observed that the higher the student's knowledge in relation to gender proposed more resourcefulness / trust have showed to produce or retextualize the text. Therefore, the retextualization gives opportunity to the student be producing agent of knowledge and not merely receptor.

Keywords: Textual Linguistics; genres; narratives; comics; workshops; retextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Balão-fala.....	65
Figura 2: O som das imagens: onomatopeias e interjeições.....	66
Figura 3: Balão-pensamento (1).....	66
Figura 4: O consagrado “fim” das histórias.....	67
Figura 5: História retextualizada.....	71
Figura 6: A formatação do início e do final da história.....	73
Figura 7: Inserções no texto (1).....	74
Figura 8: Inserções no texto (2).....	75
Figura 9: Título em inglês.....	75
Figura 10: Elementos constitutivos da textualidade.	76
Figura 11: Ruptura textual.....	78
Figura 12: Acabamento final.....	79
Figura 13: Elementos característicos de uma HQ.....	81
Figura 14: Redução do discurso proferido: onomatopeia.....	82
Figura 15: Legenda e elementos conectores dos quadradinhos.....	82
Figura 16: Manutenção temática.....	83
Figura 17: A legenda no início da história (caracterização do lugar e espaço).	85
Figura 18: Preservação do tema.....	86
Figura 19: Balão pensamento (2).....	87
Figura 20: Conectores dos balões.....	88
Figura 21: Balão uníssono.....	89
Figura 22: Texto original produzido pelos alunos denominado Sancho o galo Dom Quixote e a galinha.....	102
Figura 23: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (1).	103
Figura 24: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (2).	104
Figura 25: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (3).	105
Figura 26: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (4).	106
Figura 27: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (5).	107
Figura 28: Texto original produzido pelos alunos denominado A Fênix.....	108
Figura 29: Texto-final retextualizado da narrativa A Fênix (1).	109
Figura 30: Texto-final retextualizado da narrativa A Fênix (2).	110
Figura 31: Texto original produzido pelos alunos denominado O herói de La Paz.....	111
Figura 32: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (1).	112
Figura 33: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (2).	113
Figura 34: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (3).	114

Figura 35: Texto original produzido pelos alunos denominado Serena (1).	115
Figura 36: Texto original produzido pelos alunos denominado Serena (2).	116
Figura 37: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (1).....	117
Figura 38: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (2).....	118
Figura 39: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (3).....	119
Figura 40: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (4).....	120
Figura 41: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (5).....	121
Figura 42: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (6).....	122
Figura 43: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (7).....	123
Figura 44: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (8).....	124
Figura 45: Texto original produzido pelos alunos denominado Os verdadeiros heróis (1).....	125
Figura 46: Texto original produzido pelos alunos denominado Os verdadeiros heróis (2).....	126
Figura 47: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (1).	127
Figura 48: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (2).	128
Figura 49: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (3).	129
Figura 50: Texto original produzido pelos alunos denominado A conquista do bem (1).....	130
Figura 51: Texto original produzido pelos alunos denominado A conquista do bem (2).....	131
Figura 52: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (1).	132
Figura 53: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (2).	133
Figura 54: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (3).	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma didático da oficina Narrativa de Aventura	57
Tabela 2: Cronograma didático da oficina História em quadrinhos.	58
Tabela 3: Cronograma didático do processo da retextualização.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Narrativa 1 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "Sancho o galo Dom Quixote e a galinha".....	63
Quadro 2: Narrativa 2 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "A Fênix".	68
Quadro 3: Narrativa 3 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "O herói de La Paz".....	72
Quadro 4: Narrativa 4 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "Serena".	77
Quadro 5: Narrativa 5 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "Os verdadeiros heróis".....	80
Quadro 6: Narrativa 6 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado "A conquista do bem".....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	18
1.1 PERCURSO HISTÓRICO	18
1.1.1 Definições de Texto	24
1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS	28
1.2.1 Sequência Textual Narrativa: Narrativa de Aventura e Histórias em Quadrinhos	32
1.3 A RETEXTUALIZAÇÃO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	36
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	41
2.2 FASES E SUJEITOS DA PESQUISA	44
2.3 QUESTIONÁRIOS	47
2.4 COLETA DE DADOS: <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	54
3 REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA – UM PROJETO DE INTERVENÇÃO	56
3.1 OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS – CONHECENDO OS GÊNEROS	56
3.2 AS PRODUÇÕES DE TEXTOS NA SALA DE AULA – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	61
3.3 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA – PRODUÇÕES DE TEXTO NA SALA DE AULA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO I.....	102
ANEXO II.....	103
ANEXO III.....	108
ANEXO IV	109
ANEXO V	111
ANEXO VI	112
ANEXO VII	115

ANEXO VIII 117

ANEXO IX 125

ANEXO X 127

ANEXO XI 128

ANEXO XII 132

INTRODUÇÃO

O trabalho com a língua materna em sala de aula, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve ter como base o texto, o qual proporciona ao aluno o contato direto com as mais variadas situações concretas de uso da língua. O ensino da língua esteve diretamente ligado ao tradicionalismo: uso do texto como pretexto para apresentar os aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos; na atualidade, ainda conforme os PCN (1998), as propostas de transformação das práticas de ensino se consolidam no uso da linguagem, por conseguinte começa-se a levar em consideração fatores que possibilitem ao alunado interagir diretamente com o objeto estudado, e questionar a realidade social em que está inserido.

Com isso, cabe à escola promover a ampliação do conhecimento para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1998, p. 19). A escola é um dos espaços proporcionadores das práticas de leitura e escrita, e deve conduzir os alunos, portanto, ao aprendizado de ações sociais frequentes no dia a dia, por meio dos diversos gêneros textuais existentes, com atividades motivadoras, reflexivas e participativas.

Para Antunes (2009, p. 54), os gêneros textuais, além dos fatores linguísticos, regem as práticas sociais que se efetivam pela e na linguagem, e, para autora, “conhecer os diferentes gêneros faz parte do nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural (a escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento)”. Assim, torna-se necessário um trabalho motivador em sala de aula, com os gêneros textuais e as retextualizações de modo que possibilite ao aluno não só reconhecer, ler e compreender os textos, como também saber produzi-los. Esta dissertação permitirá que os alunos compreendam o uso da língua em sua concretude, ou seja, no texto, portanto, nos gêneros.

Para tanto, tornou-se objeto de estudo da nossa dissertação os textos produzidos pelos alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental II, os quais foram coletados por meio das oficinas de leitura e produção de texto. A metodologia utilizada foi constituída por quatro momentos distintos, inicialmente tendo em vista conhecer melhor o tema proposto, exploramos o referencial teórico – pesquisa

bibliográfica; em seguida para iniciarmos a intervenção elaboramos e aplicamos um questionário junto à turma e com base neles escolhemos os gêneros a serem retextualizados. Posteriormente, por meio das oficinas desenvolvemos as atividades de retextualização; e por fim, analisamos a produção final dos alunos. Num inquietar-se de como as atividades de retextualização têm um valor substancial para as aulas de Língua Portuguesa.

Há, nas atividades de retextualização, um aspecto importantíssimo a ser destacado, pois para transmitirmos de uma modalidade textual para outra, segundo Marcuschi (2010), devemos inevitavelmente passar pelo processo de compreensão dos textos, dos gêneros retextualizados. Portanto, o processo de retextualização não é uma passagem supostamente artificial de um gênero a outro, mas um processo de conhecimento e compreensão aprofundado acerca dos gêneros que passam pela transformação textual. Neste sentido, escolhemos abordar sobre a retextualização, pois consideramos que, ao retextualizar, o aluno desenvolve várias habilidades textuais, entre elas, destacamos as atividades de leitura, compreensão e escrita.

Por conseguinte, este trabalho surgiu das inquietações advindas do contexto da sala de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, pois os alunos demonstravam dificuldades em produzir textos, esquematizá-los, entendê-los. Diante dessa constatação, nossa pesquisa apresenta a seguinte questão de pesquisa: Qual o lugar da retextualização na sala de aula de Língua Portuguesa como um trabalho propiciador dos saberes necessários à leitura e produção de texto?

Norteados por essa problematização, temos como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento das competências textuais dos alunos através das atividades de retextualização. Nesse sentido, objetivamos especificamente abordar os gêneros textuais: a narrativa de aventura e a história em quadrinhos; desenvolver o processo de retextualização dos gêneros mencionados; e por fim, apontar como resultam os processos de formulação no texto final (história em quadrinhos) dos alunos.

É nessa constante que, através desta dissertação, buscaremos analisar no texto final produzido pelos alunos três aspectos citados por Dell'Isola (2007): a *retextualização*, a *identificação* e a *conferência*. Para isso, tomaremos como base as produções textuais dos alunos, feitas durante as oficinas.

Considerando estes delineamentos, os gêneros e os processos de retextualização serão investigados na perspectiva da Linguística Textual, referendados à luz das teorias de Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Koch e Elias (2012), Antunes (2009), Bazerman (2011), Bakhtin (2011), dentre outros.

O presente trabalho está dividido em três partes que estão assim constituídas:

No capítulo I, intitulado **A LINGUÍSTICA TEXTUAL**, discorremos acerca das principais teorias linguísticas sobre os gêneros textuais e os processos de retextualização. Este capítulo está subdividido em três partes:

1.1 Percurso histórico: destacando as teorias de Benveniste (1995), Fávero e Koch (2012), Marcuschi (2012), Bakhtin (2011), Bazerman (2011), dentre outros. Fazemos um aparato histórico acerca das principais teorias da Linguística Textual.

1.2 Os gêneros Textuais: neste momento recorremos às principais teorias sobre os gêneros textuais, definições e características. Nesta seção abordamos os gêneros: narrativa de aventura e histórias em quadrinho.

1.3 A retextualização como essencial à leitura e produção de textos: nesta seção destacamos os conceitos de retextualização, na visão de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007).

No capítulo II – **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, descrevemos a metodologia utilizada para a coleta de dados, as etapas de produção do *corpus*, bem como os sujeitos envolvidos; os questionários respondidos pelos alunos acerca do que eles compreenderam sobre o processo de transformar a narrativa em história em quadrinhos. Subdividido da seguinte forma:

2.1 Abordagem e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa: descrevemos como foi a metodologia desenvolvida durante a intervenção, como também, apresentamos como foram desenvolvidas as oficinas de leitura e produção de texto.

2.2 Fases e Sujeitos da Pesquisa: nesta seção delineamos o público alvo do projeto, e o espaço escolar no qual aconteceram as oficinas.

No capítulo III – **REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA – UM PROJETO DE INTERVENÇÃO** destacamos a relevância do trabalho com os gêneros retextualizados nas aulas de língua materna. Apresentamos as seguintes subseções:

3.1 Oficinas de Leitura e produção de textos – conhecendo os gêneros: nesta seção da dissertação descrevemos a partir de um quadro ilustrativo o passo a passo das oficinas.

3.2 As produções de textos na sala de aula – análises das atividades de retextualização: abordamos, neste momento, sobre o nosso trabalho intervencionista na sala de aula de modo a observar e analisar as produções finais dos alunos.

3.3 Proposta para enfrentar o problema – produções de texto em sala de aula: discorreremos sobre retextualização na sala de aula como um trabalho motivador com vistas a destacar como um procedimento viável para as aulas de Língua Portuguesa. Por fim, apresentamos as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.

1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam"

Michael Bakhtin.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO

Para iniciarmos a revisão bibliográfica deste trabalho, destacamos como importante delinear o percurso histórico da linguística de texto, pois, mediante o tema proposto, essa é a fundamentação teórica que escolhemos para subsidiar as discussões elencadas.

Para tanto, reportando-nos à história em épocas remotas, é notável a preocupação do homem em descrever a forma como a linguagem ocorre em uma sociedade. Conforme elenca Petter (2004), antes de Cristo (por volta do século IV a. C) já datam os primeiros estudos sobre a linguagem. A autora comenta que "o interesse pela linguagem é muito antigo, expresso por mitos, lendas, cantos, rituais ou por trabalhos eruditos que buscam conhecer essa capacidade humana" (PETTER, 2004 p.12).

Nesse segmento, a autora destaca que os primeiros estudos aconteceram inicialmente por questões religiosas – os hindus descreveram detalhadamente a sua língua, na intenção de que os textos sagrados não passassem por modificações ao serem proferidos; os gregos, por sua vez, buscaram definir de que forma a palavra se relaciona ao conceito dela, buscando compreender se há uma proximidade entre a palavra e seu significado. Neste sentido,

Os séculos XVII e XVIII vão dar continuidade às preocupações dos antigos. Em 1660, a *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port Royal, ou *Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, modelo para grande número de gramáticas do século XVII, demonstra que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua. (PETTER, 2004, p. 12).

No entanto, ainda conforme postula Petter (2004), a linguística, nesse período – século XVII – não se configurava como uma ciência autônoma, pois estava ligada a outros estudos (lógica, filosofia, retórica, dentre outros). Benveniste (1995) destaca que, durante muitos séculos, dos pré-socráticos aos gregos, até o fim da Idade Média Latina a língua permanece como foco de especulação, e não de observação; essa perspectiva permaneceu até o século XVIII. O autor retrata que, no início do século XIX, com o descobrimento do sânscrito, no qual se associa, ao mesmo tempo, a existência do parentesco entre as línguas, a linguística volta-se para o estudo da gramática comparada, da evolução e do contexto histórico das línguas.

Antes de perpassarmos as fases da Linguística Textual, consideramos importante destacar, em linhas gerais algumas correntes de pensamento precursoras da Linguística Textual: a Retórica, a Estilística e o Formalismo Russo. Fávero e Koch (2012) mencionam cinco partes que compreendiam a retórica clássica: a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio*, a *actio* e a *memória*. Para as autoras, dessas cinco partes da retórica, duas, a *dispositio* (ordenação do pensamento) e a *elocutio* (ordenamento das palavras, das figuras) têm interferência no campo da Linguística Textual.

Ainda conforme as autoras supracitadas, a retórica, a gramática e a filosofia alimentaram a estilística (segunda linha de pensamento precursora da Linguística Textual) por constituírem todas as relações que estejam acima do nível frase, pois até então a maior unidade de estudos era a frase. Já a terceira linha de pensamento, o formalismo russo, “procura estudar a estrutura do texto em si e por si mesmo, rejeitando toda e qualquer consideração exterior a ele, em busca da *literacidade*” (FÁVERO E KOCH, 2012, p. 38).

De acordo com Fávero e Koch (2012), ainda há os precursores *stricto sensu* cujo foco é a análise do discurso, são eles Jakobson, Benveniste, Pêcheux, entre outros, que trazem em seus estudos reflexões acerca do texto e do discurso.

Entretanto, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos no início do século XX com os trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, com a obra intitulada *Cours de Linguistique Générale* (1916), a linguística passa a ser vista como ciência nova que buscava compreender os fenômenos linguísticos a partir da observação da linguagem. Para Benveniste (1995), a linguística chega à terceira fase, vejamos:

A linguística entra então na sua terceira fase, a de hoje. Toma por objeto não a filosofia da linguagem nem a evolução das formas linguísticas mas, em primeiro lugar, a realidade intrínseca da língua, e visa a se constituir como ciência – formal, rigorosa, sistemática. (BENVENISTE, 1995, p. 21, 22).

Dessa forma, a língua é analisada pelos linguistas como formadora de um sistema estrutural que estabelece relações entre si, pois a ideia que era de *fato* linguístico agora passa a ser de *relação* linguística. Por consequência, a língua passa a ser parte formadora de um sistema representada na história, na fala e na forma (sintagmático e paradigmático), na cultura, na condição humana.

Vislumbramos ser importante destacar as diferenças que envolvem língua e linguagem, na perspectiva de Saussure (1969): esta é vista como multifacetada pertencente aos eixos sociais e individuais ligada a outras ciências como a Psicologia, a Antropologia etc., aquela é vista como parte primordial da linguagem, “um sistema de signos”, externo ao indivíduo, e não modificável, portanto, “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1969, p. 17).

No tocante ao objeto de estudo da Linguística, Petter (2004) esclarece que a Linguística tem seu foco de estudo na análise da linguagem verbal humana, portanto na língua (falada ou escrita), tendo em vista que quando falamos em linguagem podemos referir até outras linguagens como a dança, música, artes, as quais não se caracterizam como objeto de estudo da Linguística. Logo Benveniste (1995) destaca dois objetos de estudo da Linguística – a ciência da linguagem e a ciência das línguas, as quais apesar de apresentar distinções, não obstante se fundem. Mas é notável que:

É das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas. (...) essas vias diferentes se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem, pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem. (BENVENISTE, 1995, p. 20).

Sendo assim, a língua define-se como objeto de estudo dos linguistas e, já que está ligada à linguagem por ser a representação e parte essencial dela, pode acontecer de se entrelaçarem num mesmo sistema de estudo e análises por parte

da Linguística. Mediante a necessidade de descrever e explicar o uso da língua dentro de um determinado contexto ou situação de uso surge, segundo Fávero (2012), por volta da década de 60, na Europa, especialmente na Alemanha, a linguística do texto. Os linguistas então criaram a gramática dos textos, já que a palavra e a frase já não explicavam alguns fenômenos próprios da linguagem. Fávero e Koch (2012, p.16) destacam as causas que motivaram o surgimento de tais gramáticas:

As lacunas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos e indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de textos, com referência a um contexto situacional.

Com isso, o texto passou a ser objeto de estudo da Linguística Textual, pois somente por meio dele seria possível explicar determinados aspectos relacionados ao uso próprio da língua. Vários estudiosos deram suas contribuições à Linguística Textual. No Brasil, por exemplo, surgem por volta da década de 80 (século XX), conforme Fávero (2012), nomes de referência, tais como: Fávero, Koch, Marcuschi, dentre outros. Esses autores procuram ir além dos limites dos estudos frasais e emergem na proposição voltada aos estudos do texto, as definições e funcionalidade.

Assim, na história constituinte do campo da Linguística Textual, a frase, antes estudada isoladamente (análise transfrástica) permuta o espaço com os estudos sobre o texto. Conforme Bentes (2006, p. 244), “o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo estudo teórico, com perspectiva e métodos diferenciados, de constituição de um campo para outro”. A linguística do texto procura “ir além dos limites da frase” e incluir no escopo teórico a situação de comunicação, o sujeito e as condições de produção de um texto. Nessa perspectiva, a formação de um texto depende de outros fatores envolvidos, muito além de estudos frasais e de palavras de referência. O texto, por sua vez, passa a ser o foco de estudos da Linguística Textual.

Ainda conforme a autora acima referendada, não houve uma cronologia certa na passagem de uma estrutura para outra (frase-texto), no entanto Bentes (2006) apresenta três momentos que se destacam na mudança gradual do objeto de estudo

de análise da Linguística Textual. São eles: num primeiro momento as teorias ficavam limitadas à frase – linguística estrutural saussureana. O texto era visto como uma continuação sucessiva de frases; parte-se da análise destas para o texto, as relações sintáticas das frases e períodos preconizavam o estudo do texto. Na análise transfrástica, “exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, (...) os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e semânticas” (BENTES, 2006, p. 247).

Com isso, num segundo momento, surgem as primeiras propostas de produção das gramáticas textuais, as quais destacam o texto como objeto de estudo da Linguística. Apesar da evolução teórica constituída nessa fase, as gramáticas ainda apregoavam que o texto possuía elementos que estavam ligados ao sistema abstrato da língua. Nas palavras da autora:

Apesar da ampliação do objeto dos estudos da ciência da linguagem ainda se acreditava ser possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua. Dizendo de outra forma, as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de construção de texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Nesse período postula-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída. (BENTES, 2006, p. 249).

Além disso, os estudos dessa época consideravam que o texto era uma unidade maior e que poderíamos chegar ao todo (texto) por meio do fracionamento das partes que o compõe. Para Fávero e Koch (2012, p.19) as gramáticas do texto teriam as seguintes tarefas:

a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, em outras palavras, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) Levantar critérios para a delimitação de textos; c) Diferenciação de várias espécies de textos.

As propostas das gramáticas do texto foram bastante influenciadas pelo gerativismo, como também, conforme Bentes (2006) essa gramática seria semelhante à gramática de frases de Chomsky, a qual permitiria dizer ou não se uma sequência linguística seria um texto bem formado.

Mas, tendo em vista que um texto “é diferente da soma das partes” (BENTES, 2006, p. 249), num terceiro momento os âmbitos de estudos do texto ou *teoria de texto* se estendem ao contexto. Leva-se em consideração as condições externas e internas de produção e recepção de um texto. Também preconizam que é comum aos usuários nativos de uma língua dominar não só o que é um texto, mas também saber produzir um; assim como reconhecer se um agrupamento de palavras ligadas entre si compõe um todo significativo ou não.

Portanto, não só houve ênfase nas competências textuais dos falantes como também dos fatores que envolvem o contexto e a textualidade, os quais especificaremos mais à frente; como também o texto passar a ser visto como um produto inacabado, parte de um processo em constante produção. Vejamos como Marcuschi (2012) resume essas três fases da Linguística Textual:

Três grandes momentos podem ser observados na sua evolução: inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; no terceiro momento, surge a linguística do texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos. (MARCUSCHI, 2012, p. 12).

Desde então, o contexto de estudos da Linguística Textual abrange a língua como um sistema efetivo nos atos comunicativos, o texto aplicado ao contexto, “começam a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais (...), propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2006, p. 251). Portanto, observam os diferentes eixos que compõem o dinamismo e a funcionalidade da elaboração e recepção de textos.

Ainda destacamos que “a complexidade do fenômeno linguístico vem há muito desafiando a compreensão dos estudiosos (...) o objeto de estudo da Linguística – linguagem, língua – foi aos poucos se delineando e assumindo as configurações que hoje possui nos estudos linguísticos” (PETTER, 2004, p. 11).

Esses três estágios pelos quais passou a Linguística Textual foram importantes na construção de uma teoria que envolvesse os estudos do texto num sentido mais amplo e mais contextual, não se ocupando, apenas, dos elementos textuais desconexos e fora dos contextos de produção e recepção; não há dúvidas

de que todos esses anos (décadas) de teorias e estudos envolvendo a linguística não foram perdidos ao longo do tempo. Verificamos como essenciais para chegarmos à compreensão de que atualmente temos das teorias textuais, das concepções do que é um texto. Por isso destacamos como relevante a seção a seguir a qual enfatiza as principais definições de texto ao longo dos tempos.

1.1.1 Definições de Texto

Para efetivar a importância das reflexões feitas nessa primeira parte da pesquisa, consideramos pertinente destacar as definições dadas ao texto na perspectiva da Linguística Textual. Por isso, iniciamos essa seção elencando brevemente como o conceito de texto foi sendo aperfeiçoado em cada momento – já citados anteriormente – da Linguística de texto. Posteriormente, apresentamos definições contemporâneas de texto, e por fim, discutimos sobre os elementos básicos que estão presentes na estrutura de um texto: a coerência e a coesão. Verificamos ser de suma importância retomar esses conceitos básicos que permeiam os estudos de texto para em seguida – na próxima seção – abordar os gêneros textuais.

É possível percebermos que as definições de texto, durante a primeira fase do período da análise transfrástica, apresentavam, conforme Bentes (2006), o texto como uma unidade acabada, formal. Que, apesar de apresentar um tamanho indefinível, é apresentado com início e fim, mais ou menos explícitos. Comentando sobre essa primeira fase das concepções que envolvem o texto, Fávero e Koch (2012, p. 25) apoiados em Stammerjohann apresentam uma das definições que muito caracteriza esse momento: o texto abrange, por sua vez,

tanto textos orais, como textos escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprimido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como “Socorro!”, sendo sua extensão máxima indeterminada.

Bentes (2006) ressalta que as definições de texto nessa época, apesar de considerar vários elementos, como a delimitação, o sentido, o texto como uma unidade linguística superior a frase; ainda podem ser vistas como pertencentes aos primeiros momentos da linguística textual.

Já, no segundo momento da linguística textual, observamos que as teorias propostas vislumbravam a questão do falante, das competências que esse tinha de distinguir um texto eloquente e coerente de um emaranhado de frases soltas e desconexas; mas somente na terceira e até então última fase, os estudos do texto, envolvendo os fatores do contexto e da textualidade, ocuparam primeiro plano na linguística textual. Mas o que seria um texto? Que definições dar ao que chamamos de texto?

Apoiados em Marcuschi (2012) todos nós, usuários de uma língua, perceptivelmente, sabemos distinguir quando um texto é bem estruturado, com sequências encadeadas entre si; também temos conhecimento de que a elaboração de um texto não acontece por meio de palavras isoladas. O autor citado nos mostra muitas definições do que seria um texto, partindo de critérios internos, como também de critérios temáticos, externos ao texto. Nessas definições destaca e comenta as principais descrições feitas ao longo dos tempos sobre texto. E, finalmente, elucida que diante das diversas definições apresentadas: “(...) fica um *desideratum*: o texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma coerência comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 29).

Neste mesmo segmento, Koch (2005, p.25) assinala que o texto pode ser definido como: “a) Unidade Linguística (do sistema) superior à frase; b) Sucessão ou combinação de frases; c) Cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) Complexo de composições semânticas”. Já Fávero (2004, p. 7) destaca que “o texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independentemente de sua extensão”. Portanto, o texto é a materialização do discurso falado ou escrito, desde que forme uma sequência de enunciados coerentes entre si.

No entanto, a tessitura que forma o texto não se configura como uma sequência de enunciados ligados entre si, ou seja, os fatores internos e externos à produção e compreensão estão ligados aos elementos efetivos na ação comunicativa em evidência, por isso trata-se de uma unidade comunicativa concreta; carregada de elementos da sociedade, da qual o texto foi escrito, como também da singularidade pertencente ao enunciador. O referido estudioso pondera também um conceito muito relevante para a compreensão do conceito de texto: “(...) parece

impossível uma teoria formal abstrata e geral que permita a geração ou explicação de *todos* os textos possíveis de uma dada língua” (MARCUSCHI, 2012, p. 30). Portanto, temos um número infinito de textos em circulação nos âmbitos sociais e, por hora, apesar de importante para as teorias linguísticas, não dá para defini-los a rigor.

Vamos constatar o que Marcuschi (2012, p. 30), apoiado em Beaugrande e Dressler destacam que a definição de texto, “(...) é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa”. Apontamos, diante do exposto, que o texto não se configura como algo pronto e acabado (definível a cada instante), como também não se define a sua elaboração como se fosse uma receita (passo a passo), pois o texto é diverso, multifacetado que envolve muitos fatores a serem considerados no instante da produção e recepção; subordinados a fatores *internos* e *externos*. Portanto,

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes (...). Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa. (MARCUSCHI, 2012, p. 30).

Os estudos que envolvem o texto, na perspectiva da Linguística Textual, já não estão mais voltados para a construção de uma gramática textual, mas sim, para os critérios da textualidade, os quais Koch e Travaglia (1989, p. 26) definem, “a textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras”. Neste sentido, diversos são os fatores que envolvem a construção de sentidos no texto. Para destacar essa construção de sentidos no texto, encontramos alguns princípios da textualidade citados por Fávero (2004) que são eles: a contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Discorreremos a seguir, apenas, sobre a coerência e a coesão textuais, por considerarmos como relevantes para as análises, feitas no terceiro capítulo da dissertação.

Apoiada em Beaugrande e Dressler (1981), Fávero (2004, p. 10) define “A coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço de textos”, pois ela se manifesta macrotextualmente, submetida às

relações subjacentes ao texto. Portanto, na produção de sentido de um texto, devemos levar em consideração que a coerência não se constitui apenas com os elementos do texto em si (apesar de podermos apontá-la ou destacá-la), mas também, e principalmente, “somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência”. (KOCH e ELIAS, 2012 p. 184)

Então, podemos dizer que a coerência se configura num processo contínuo de ligação dos elementos presentes no texto, das intenções do produtor e também da *interpretabilidade* do interlocutor (elemento externo ao texto, no qual o contexto está centrado). Bentes (2006, pp. 258 - 60) enumera outros quatro fatores ligados ao sentido do texto; o linguístico, cognitivo, socioculturais e interacionais. Acerca da coerência textual, a autora destaca sete julgamentos necessários para compreendê-la: o leitor ou destinatário pode fazer interferências sobre o sentido global do texto, se há coerência ou não nos textos que lhes são destinados; o leitor pode observar que a princípio alguns textos são aceitáveis e outros não, portanto, há textos sem sentido e incoerentes. Levando em consideração somente os elementos estruturais do texto, o leitor pode considerar o texto coerente ou incoerente; e podem tecer esse mesmo julgamento levando em consideração apenas as partes do texto. No entanto, nas palavras da autora,

“e) a atribuição da qualidade de “coerência” ou incoerência” a uma determinada produção textual não é unânime (...);f) (...) a atitude do leitor ou destinatário ante uma determinada produção textual pode ser mais ou menos cooperativa; isso dependerá de uma série de fatores, entre eles, o próprio papel social do leitor (...);g) finalmente, ao emitirem julgamento sobre a coerência ou incoerência de um determinado texto, os leitores (...) podem não levar em consideração vários outros fatores, que podem contribuir para a construção de um sentido mais global”. (BENTES, 2006, p. 259, 260).

Mediante essas considerações, recorremos a Koch e Elias (2012) para concluirmos que a coerência acontece além-texto, se constrói a partir dele. Envolve-se uma série de fatores de linguísticos, semânticos, cognitivos e interacionais; para tanto, a coerência se estabelece na relação entre o texto, o autor e o leitor.

Ao segundo elemento, interno ao texto, a coesão textual, Koch (2013, p.16) referencia “ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se

liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. Assim, a coesão está ligada então aos elementos/palavras colocadas na superfície do texto, responsáveis pela sequência e manutenção do tema. Os fatores que envolvem a coesão são aqueles responsáveis pela conexão entre as palavras, frases, orações, períodos ou parágrafos na construção textual, por isso são internos ao texto. Segundo a autora, é por meio desses elementos que se configura a tessitura do texto.

Portanto, tanto a coerência como a coesão são mecanismos pertencentes à configuração textual, mesmo apresentando definições diferenciadas, exercem a importante função de estabelecer o sentido do texto. Os textos se configuram em estruturas previstas, as quais podem envolver propósitos múltiplos, e se efetivam em situações construídas socialmente através dos gêneros de texto. A esse respeito Antunes (2009, p. 55) elucida: “Sabemos que existe uma espécie de modelo para cada gênero de texto”. Assim, os textos assumem forma e função social, representação e valores por meio dos gêneros.

É justamente sobre as principais definições de gênero que trataremos na próxima seção. A retextualização, que será aprofundada ainda neste capítulo, acontece por meio do trabalho com os gêneros, portanto, faz-se necessário discutir neste capítulo as normas e convenções que determinam os gêneros de texto.

1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

A linguagem se concretiza na língua, código de comunicação de um determinado grupo de falantes, meio pelo qual as pessoas interagem umas com as outras desde as formas comuns do dia a dia, como escrever um bilhete para alguém ou ler o horóscopo do dia, até as complexas, como escrever uma ata de reunião, uma resenha, dentre outras.

O meio social, por sua vez, constitui-se de inúmeros modelos e formas de textos para nos mantermos conectados, e todas essas formas de produção – orais ou escritas – apresentam grande heterogeneidade, no entanto, todos nós, durante a nossa trajetória de vida, construímos conhecimentos que nos permitem escolhermos adequadamente, por exemplo, as situações coerentes para produzirmos ou contarmos uma piada, uma receita, um comentário, dentre outros. Koch e Elias

(2012, p. 54) chamam essa aptidão textual de competência metagenérica. Segundo as autoras, “é essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos”. Para o norte-americano Bazerman (2011, p. 31), essa relação se aprimora ao longo de nossas vidas, pois “reconhecemos muito rapidamente quando um texto pertence a um ou outro tipo familiar, geralmente porque reconhecemos algumas características textuais que nos sinalizam que tipo de mensagem pode ser aquela”.

Neste sentido, o contato cotidiano com os mais variados tipos de texto nos permite reconhecer se estamos diante de um poema, um romance, uma novela, uma piada, etc., e também reconhecer os ambientes sociais que os promovem. Mediante este contato com os textos da vida cotidiana, a capacidade metatextual, postulada por Koch e Elias (2012), nos orienta para produzirmos um determinado tipo de texto.

Ainda, segundo Koch e Elias (2012, p. 55), “todas essas produções (...) se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que denominamos *gêneros*”. Essas práticas são (re)aperfeiçoadas e delineadas, conforme as interações sociais e as participações dos sujeitos de uma determinada cultura. As ações dos indivíduos – no tocante à utilização da língua – são extremamente mutáveis e variadas, com os gêneros não seria diferente, pois eles também apresentam grande heterogeneidade.

Por conseguinte, se as práticas sociais são igualmente diversificadas, decorrem variações nos gêneros textuais, pois, como afirma Marcuschi (2002, p. 30), os “gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”, sendo assim, os gêneros são criados e recriados a partir de necessidades reais do homem. Para tanto, segundo Bakhtin (2011), são as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos textos. Apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, ele também está sujeito a mudanças, é flexível, pode diversificar-se com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Os gêneros são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam, e nessas produções textuais diversos fatos sociais também são produzidos. Assim, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21), portanto de

gêneros. Observamos, com isso, que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa e diversificam-se mediante a pluralidade das ações sociais.

Bakhtin (2011) apresenta uma distinção entre os gêneros, classificando-os como primários e secundários; enquanto os primários, como carta, situações de interação face a face, diálogos, se configuram como comunicações sociais do cotidiano, os secundários se manifestam em situações de comunicação ligadas a outras esferas sociais, públicas e mais complexas normalmente são elaborados na escrita, como também se constroem a partir dos gêneros primários, assimilando-os e transformando-os.

Os gêneros se encontram e se configuram em atividades sociais estruturadas que, por sua vez, “dependem de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social” (BAZERMAN, 2011, p. 22). Ainda para o autor norte-americano, os gêneros estão intimamente ligados a *um fato social*, que por sua vez, está direcionado também às ações realizadas pela linguagem – *atos da fala*. Aquilo que as pessoas aceitam como verdade numa determinada situação ou contexto social são os *atos sociais*; por exemplo, aceitamos a autoridade dos atos e falas de um presidente da República porque na nossa história foram tecidos acordos sociais que autenticam essa autoridade, sob outras condições – queda do governo – as pessoas podem não mais legitimar a autoridade do presidente. Portanto, são verdades aceitáveis em um determinado momento da história e podem sofrer alterações ou mudanças dependendo dos contextos sociais de cada época/momento.

Frequentemente os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem (...). Muitos dos fatos sociais (...) dependem inteiramente dos atos da fala, se certas formulações verbais forem correta e rapidamente feitas. Se realizadas de forma apropriada, essas palavras serão consideradas como atos completos que devem ser respeitados como feitos. (BAZERMAN, 2011, p. 24-25).

No âmbito dessa discussão, Bazerman (2011, p. 27-28) conceitua os atos da fala como enunciados que são realizados em um dado contexto é aquilo que foi realmente dito – *ato locucionário*, e aquele que realiza acredita ser reconhecido pelos outros em função do como a sentença foi dita; “o ato que pretendo que meu ouvinte reconheça é o *ato ilocucionário*”. Já a forma “como as pessoas recebem os

atos e determinam as consequências desse ato para as futuras interações é chamado *efeito perlocucionário*”.

Bazerman (2011) exemplifica com uma dada situação, em que uma pessoa escreve uma carta a uma amiga (ato locucionário) a intenção ao escrevê-la seria de manter a amizade (ato ilocucionário), no entanto, ao receber a carta, a amiga pode acreditar (efeito perlocucionário) que essa pessoa quis reacender um antigo romance vivido por eles. Para tanto,

Uma maneira de coordenar melhor os nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um determinado tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de certa maneira, quando nos encontramos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. (BAZERMAN, 2011, p. 30).

Se cada vez que escrevemos ou falamos somos facilmente compreendidos pelos outros, a tendência é que essa forma seja repetida e padronizada de modo que vamos nos familiarizando cada vez mais com essas formas e tornando-as frequentes essas formas de comunicação, reconhecíveis e autorreforçadoras, são definidas por Bazerman (2011) como gêneros. Nas palavras do autor, “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam, isto é, são fatos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras” (p. 32).

Nessa constante, dependendo da necessidade de um determinado grupo de pessoas, os gêneros se enquadram em organizações sociais, nesse contexto, Antunes (2009, p. 54) ressalta que “as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações (...) são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse carácter de estabelecido, de típico, de regular”.

Assim sendo, fica evidente que usamos a linguagem para nos socializarmos com os outros, para agirmos socialmente e esses eventos acontecem em forma de textos, os quais se materializam nos gêneros textuais. Como são formas ligadas à sociedade em uso, podem, apesar de apresentar características (pré) fixas em sua formação, passar por mudanças, ou seja, são flexíveis dentro dos grupos sociais.

Para dar continuidade às discussões sobre os gêneros textuais, descrevemos na seção a seguir os dois gêneros (narrativa de aventura e história em quadrinhos) privilegiados no trabalho de intervenção que esta pesquisa demonstra.

1.2.1 Sequência Textual Narrativa: Narrativa de Aventura e Histórias em Quadrinhos

Um dos pontos mais destacados nos PCN (1998) é a necessidade de a escola ser um espaço rico de interação social entre os sujeitos, de estimular o pensamento reflexivo social e de si mesmo. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir na formação de indivíduos que refletem o meio no qual estão inseridos. Para formar na escola esses cidadãos, o documento destaca a importância de trabalharmos com textos (orais e escritos), os quais “se organizam dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas” (PCN, 1998, p. 21).

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a uma reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p. 24).

Para tanto, verificamos, num trabalho inicial de diagnóstico das turmas envolvidas nesta dissertação que as narrativas de aventuras e as histórias em quadrinhos (HQ) eram os gêneros mais conhecidos pelos alunos, no entanto, pouco aprofundados, demonstravam conhecê-los superficialmente, não sabiam a função, formas, suporte, dentre outros elementos dos gêneros citados.

Situando-nos, nos gêneros propostos para nossa atividade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) enquadram-nos como pertencentes à sequência textual narrativa, pois temos como característica principal o predomínio de contação de histórias ficcionais coerentes, nas palavras dos autores “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”.

Para Genette (1972, p. 23-24), os conceitos da narrativa apresentam três sentidos: o primeiro deles – que por sinal é o mais usual na atualidade, “a narrativa designa o enunciado narrativo”, assim apropria-se e narra uma série de acontecimentos, fatos, o segundo – muito recorrente entre os estudiosos da narração, a “narrativa designa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios”, o terceiro e mais antigo desses sentidos, a narração é apresentada em si só, “que consiste em que alguém conte alguma coisa: o ato de narrar tomado em si mesmo”.

Para o estudioso citado acima, o discurso narrativo é o que se enquadra na análise de textos, pois a sequência dos acontecimentos perpassa as demais relações existentes na narrativa. Dessa forma, os acontecimentos (conteúdos) que perduram na história delineiam os estudos e teorias das narrativas.

Na Série Princípios, a professora e pesquisadora Gancho (2015) destaca que as narrativas seguem cinco elementos básicos¹, sem os quais, não se formam: o narrador, os personagens, os fatos, o tempo e o espaço. O narrador é o componente estrutural dos demais pontos da narrativa, em especial, nos contos, romances, novelas, dentre outros; já na peça teatral, por exemplo, não é imprescindível a presença do narrador. Quanto à caracterização do romance, Gancho (2015, p. 4) especifica que:

É uma narrativa longa, que envolve um número considerável de personagens (em relação à novela e ao conto), maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados. Embora haja romances que datem do século XVI (D. Quijote de La Mancha, de Cervantes, por exemplo), este tipo de narrativa consagrou-se sobretudo no século XIX, assumindo o papel de refletir a sociedade burguesa. Podemos classificar o romance quanto a sua temática. Os tipos mais conhecidos são de amor, de aventura, policial, ficção científica, psicológico, pornográfico etc.

Brockmeier e Harré (2003, p. 526) reforçam essa questão: “As espécies do gênero “narrativa” são surpreendentemente variadas e multicoloridas: contos populares, análises evolutivas, fábulas, mitos, contos de fada, (...) e assim por diante”. Para os autores, as narrativas caracterizam-se por estruturas que são passadas psicologicamente e historicamente entre os indivíduos, por exemplo, ao relatar algum evento da vida – um sonho, uma doença – essa contação assume a forma narrativa de acordo com certas convenções; para os autores, os textos narrativos são incontáveis.

Destacamos que, para Brockmeier e Harré (2003), existe uma enorme diversidade de formas narrativas, as quais se apresentam no formato de poesias, teatros, músicas, etc. Nessa perspectiva, conforme os autores, cada um desses tipos ou formas integram várias subespécies; os gêneros tais como romântico, de aventura, policial, estórias de viagens, por exemplo, constituem o universo pertencente ao romance. Neste segmento, a narrativa de aventura pertence ao

¹ Nesta Série, a autora apresenta, entre outros aspectos relevantes da narrativa, os tipos e elementos da narrativa, os discursos e algumas questões práticas de análise de narrativas. Ver o acesso via internet nas referências bibliográficas.

gênero romance e, como tal, segue as características deste, sendo, portanto, histórias de suspense que envolvem grandes aventuras com os personagens (heróis aventureiros) protagonistas e antagonistas.

Ainda na sequência textual narrativa, seguimos com outro gênero – histórias em quadrinhos – o qual apresenta uma formatação visual diferenciada das aventuras (romance); no entanto, esse gênero configura-se também como narrativo, pois são histórias contadas quadro a quadro. Vejamos como Mendonça (2010, p. 210-211) define o gênero HQs: “são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. (...) Quanto à sequência textual, as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos”. A autora menciona que as HQs são claramente identificáveis pela formação em quadros, pelos desenhos e balões, no entanto, esse gênero na vertente discursiva é tão complexo quanto os outros. Assim como também apresentam características de outras sequências textuais como a argumentativa e injuntiva. Para ela, as HQs concretizam-se no meio escrito, representando geralmente a fala, recorrendo a interjeições, vocábulos reduzidos, dentre outros.

Ainda com relação às histórias em quadrinhos, observamos que perdurou por muito tempo nos espaços escolares a estereotipação de que esse tipo de texto não seria adequado para a leitura na escola, sendo considerado inapropriado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme afirma Menon (2013, p. 213): “Durante muito tempo, os quadrinhos – ou gibis – foram objeto de execração por parte de pais e professores, que viam na leitura dessas revistas a perdição dos adolescentes”.

Segundo a autora, a revista nacional pioneira de HQ foi a Tico-Tico, depois tivemos a revista Sesinho; em 1950, a revista Pato Donald aparece no Brasil e a partir daí vão surgindo os super-heróis americanos, na revista Gibi aqui no Brasil. Com relação à linguagem utilizada, ainda conforme a autora, era muito mais clássica do que oral, observava-se a presença de mesóclises, distanciando da ideia traçada das HQs como uma linguagem muito simples e próxima apenas da oralidade.

Ainda conforme a autora acima mencionada, os quadrinhos, até os anos oitenta (antes da massificação da televisão) introduziam a criança no mundo da ficção essas histórias, apesar de inicialmente consideradas banais pela escola e sociedade, em geral, eram chamativas e estimulantes para os jovens leitores, pois

eram contadas quadro a quadro com imagens e textos acompanhando-as, o que as tornava mais catalizadoras que, por exemplo, os livros didáticos da época. Vejamos:

Ler quadrinhos era considerado perda de tempo, uma bobagem, que desviava o filho/aluno da leitura “séria” dos livros (...). Mas era também uma posição defensiva: como pais e professores não conheciam bem os quadrinhos, não dominavam a sua linguagem, temiam por uma influência maléfica. (MENON, 2013, p. 217).

Com isso os professores e pais, até então, não aprovavam a leitura dos quadrinhos como importante e necessária para os alunos/filhos. As histórias em quadrinhos consolidam-se conforme Mendonça (2010), no século XX, em jornais, um meio muito importante para a expansão do gênero; em revistas (gibis) e também nos meios virtuais com temas e estilos bem diversificados.

No entanto, os quadrinhos, para Menon (2013), é uma ferramenta a ser usada na escola, pois constituem a *ponte* para a transposição da criança para o mundo da palavra escrita. Como também a relação verbal e não verbal composicional das HQs é acessível para adultos com baixo grau de letramento. A estudiosa ressalta que há indicações por parte dos PCNs de uso das HQs em sala de aula do nível fundamental ao médio.

Mendonça (2010, p. 218) ressalta que esses fatores acima mencionados contribuem para a “falsa premissa de que ler quadrinhos é muito fácil”. A autora enfatiza que encontramos essa proposição inclusive nos manuais destinados para professores como também nos livros didáticos quando a HQ é explorada apenas no sentido da linguagem oral ou mesmo referendando o pronome relativo existente em tal quadrinho, como pretexto para exercícios de metalinguagem. Assim ao desconsiderar as diversas possibilidades de um trabalho motivador com as HQs, a escola, aumenta ainda mais a “discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam”. Para tanto,

Na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio (...). Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou persuadir, em campanhas educativas. (MENDONÇA, 2010, p. 218).

Podemos observar que a escola pode incorporar as HQs à sala de aula nas atividades de leitura e produção de textos contemplando os diversos recursos metodológicos que esse gênero pode proporcionar, pois, como evidencia Mendonça (2010), estudar o tamanho das letras, os elementos icônicos, a forma do contorno dos balões, a disposição do texto, dentre outras peculiaridades que compõem o gênero, sem dúvida, é um rico material para ser trabalhado nas salas de aulas, especialmente do ensino fundamental.

1.3 A RETEXTUALIZAÇÃO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Conforme já mencionado, consideramos o trabalho com a retextualização uma atividade que conduz o alunado à leitura, compreensão e produção de textos, de modo que lhes oportunizamos elaborações textuais que vão além da tipologia clássica (narração, dissertação e descrição). Nos contextos atuais, lidamos com a emergência da informação, com alunos dinâmicos, modernos e ligados às novas tecnologias; com isso observamos que as práticas de ensino ligadas à redação (dissertação) escolar, em que o texto como pretexto para o ensino da gramática, já não satisfazem esse novo contexto social e educacional.

Por conseguinte, estudos sobre o texto (na prática escolar) fomentam muitas discussões no processo de ensino/aprendizagem. Outrossim, tornou-se *práxis* frequente o uso de textos na sala de aula com o propósito de subsidiar o entendimento dos mais variados aspectos da língua. A respeito dessa prática Geraldi (1997, p. 105) comenta:

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontramos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Ao longo do tempo, essa nova concepção de ensino da língua com base em textos adentrou o espaço escolar, no entanto, em muitos casos, eram mantidos os mesmos pressupostos teóricos: os professores propunham o estudo da gramática retirando frases e palavras do texto para fazer as mesmas análises gramaticais de antes. Evidentemente, as antigas perspectivas de ensino continuavam; não se

trabalhava o texto em sua completude, como uma atividade interativa, reflexiva, um universo encantador de conhecimento e também prazeroso. (GERALDI, 1997).

Vale ressaltar as palavras de Antunes (2009, p. 59): “é preciso que tenhamos olhos para ver outras coisas nos textos além de sua correção gramatical”, com isso, observamos o emergente contexto de a escola não deixar à margem a complexidade dos estudos textuais e canalizar, apenas, o estudo da gramática.

O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula permite ao aluno re/construir o conhecimento acerca do funcionamento da língua falada e escrita, uma compreensão mais aprofundada das práticas de linguagem e, ainda, apreender a tessitura textual adequada para as diferentes situações da comunicação social.

Com o estudo dos gêneros, produzir e recepcionar os textos seria menos complexo para os alunos, pois o frequente contato com os mais variados tipos textuais os deixaria aptos a compreenderem a formatação típica de cada gênero, sem mencionar a capacidade de modificar ou mesmo alterar os modelos preestabelecidos socialmente, como também de criar outros novos, princípio defendido por Antunes (2009).

Pela propriedade portentosa existente nos gêneros textuais, temos uma gama de possibilidades para um ensino mais dinâmico e eficaz e, por meio destes, temos a retextualização, procedimento de grande valia, à qual permite o trabalho com gêneros diversos, em transmutar um texto em outro, seja oral ou escrito. (ANTUNES, 2009).

Por meio da retextualização, podemos oferecer ao alunado a oportunidade de conhecer vários gêneros textuais, tanto na modalidade oral como também na escrita. Marcuschi (2010) evidencia que as transformações textuais podem variar do oral para o escrito e do escrito para o escrito. Mas, ao converter uma modalidade em outra não devemos mostrar a superioridade da relação oralidade-escrita. Assim, “postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada”. (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 48) apresenta um quadro de possibilidades de retextualização: 1. Fala → escrita; 2. Fala → Fala; 3. Escrita → Fala; 4. Escrita → Escrita. Para o autor, retextualizar é rotineiro, pois já lidamos o tempo inteiro com essas reformulações na nossa sociedade, no entanto, não se configuram como atividades mecânicas. A realização da passagem ou transformação das

possibilidades acima demonstradas, é o que o autor chama de retextualização; sendo, portanto, uma atividade complexa que evidencia as várias relações, sejam elas orais ou escritas, de uma língua.

É a respeito da retextualização, especificamente na modalidade escrita para a escrita, que constituímos o nosso trabalho intervencionista, já que as atividades aplicadas em sala de aula foram objetivavam transformar um gênero escrito em outro também da modalidade escrita.

A retextualização tem se mostrado um excelente mecanismo para o trabalho com os gêneros, pois a tarefa de transformar um texto escrito em outro demanda uma série de atividades que levará o aluno a um processo pormenorizado dos textos em transformação; nesse procedimento transformacional, o alunado, inevitavelmente, compreenderá as condições de produção e recepção dos textos.

Mais precisamente, a retextualização configura-se, para Dell'Isola (2007, p. 36), na “refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”. Logo, a mudança do gênero, trata-se de um processo minucioso, de muito rigor, no qual deverão ser levados em consideração vários aspectos dos gêneros e, por isso, caracteriza-se como um trabalho relevante para as aulas de língua materna.

Com o recurso da retextualização, a elucidação do texto torna-se muito importante um dos primeiros objetivos a ser vislumbrado pelo leitor é o da compreensão textual, tendo em vista que sem esta se compromete o desenvolvimento da atividade.

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de muita importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, dizer o que se escreveu (...). Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão. (DELL'ISOLA, 2007, p.14).

Essa mesma questão importantíssima na retextualização – o processo da compreensão – também é mencionada por Marcuschi (2010, p. 47), “pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis

dizer”. Portanto, nessa atividade de transformação textual, o aluno é instigado primeiro a compreender o texto base.

A manutenção do tema é outro ponto a ser preservado no durante o processo da retextualização “É importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido” (DELL’ISOLA, 2007, p. 46). Assim, no processo de transformação de um gênero para outro, o alunado, é estimulado a compreender o texto de partida e, também, a preservar o conteúdo do texto base para o novo texto.

Observamos que o aluno na tentativa de manter a temática do texto base, às vezes altera o conteúdo inicial, e a esse fenômeno corriqueiro em retextualizações dar-se o nome de falseamento. Para tanto Marcuschi (2010, p. 102) apregoa que é bastante comum, pois “trata-se de uma espécie de acréscimo, não de um fenômeno linguístico e sim da falsidade dos enunciados”, no entanto, o estudioso ainda destaca que alguns falseamentos no processo da retextualização podem ser considerados mais como interpretação do texto base do que mesmo como um falseamento.

Sem dúvidas, o trabalho com a retextualização é desafiador, entretanto, como explica Dell’Isola (2007, p. 27), é uma atividade muito produtiva em sala de aula conduz os alunos a pensarem (forma, função, elementos que caracterizam os gêneros, linguagem, veiculação, dentre outros) sobre gêneros sugeridos pelo professor; destarte, “a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária. Ela pode ocorrer de maneira bastante diversificada”. A autora ilustra e defende que o nosso alunado no dia a dia encontra-se diante de vários processos de retextualização, com isso torna-se importante a mobilização da escola em começar a pensar na eficiência das atividades envoltas com a retextualização; e justamente, por ser familiar ao aluno, a inserção dessa prática é aceita por esse público, favorecendo as práticas docentes durante todo o processo da retextualização.

O professor, por sua vez, deve orientar e acompanhar cada etapa da retextualização conduzir os alunos a refletirem sobre os gêneros que serão produtos da escrita. Destacamos a importância da retextualização de gêneros escritos, uma vez que envolve o aluno na prática de leitura, escrita e compreensão textual e, ainda, na mudança de um texto escrito em outro, com o desafio de **manter o**

sentido original e alterar o formato para o novo gênero retextualizado. Essa importante atividade envolve aspectos complexos com relação ao estudo e compreensão de texto; sem dúvidas, com um trabalho contínuo em sala de aula, os alunos terão condições de refletir sobre o objeto estudado, sobre si e sobre a sociedade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Paulo Freire.

2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa tem como objeto de estudo o processo da retextualização dos gêneros narrativa de aventura para história em quadrinhos com as finalidades de apontar a retextualização como um mecanismo eficaz para as aulas de Língua Portuguesa e analisar o texto final dos alunos (história em quadrinhos) sob três aspectos citados por Dell’Isola (2007), que são a *retextualização*, a *identificação* e a *conferência*.

Em virtude dos objetivos apresentados neste trabalho, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa e interventiva. Sob essa ótica, Creswell (2010, p. 211) explica que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

Nas pesquisas qualitativas, a interpretação dos dados aparece, nas teorias clássicas, como um procedimento que ocorre depois da sua análise. Para Gil (2008), apesar de apresentarem conceitos diferentes, são procedimentos estreitamente relacionados; na maioria desses tipos de pesquisas qualitativas não se separam seções para tratar dos dois processos.

Com isso, o terceiro capítulo da pesquisa será de análise e interpretação dos dados/*corpus*, na mesma seção, com os objetivos de abordar e resumir a organização do *corpus* na intervenção feita durante as aulas de Língua Portuguesa. Ainda sobre a natureza da interpretação de dados, Gil (2008, p.178) define:

(...) o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com os conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica. (...) Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura.

A análise dos dados nas pesquisas qualitativas não apresenta modelos preestabelecidos, com isso, a verificação dos dados submete-se às aptidões do pesquisador, concepção apresentada por Gil (2008). O referendado autor cita dez princípios e práticas orientadoras da análise qualitativa².

Quanto à análise interventiva, observamos que essa se caracteriza por apresentar a construção de conhecimentos advindos de atuações realizadas junto a um grupo, comunidade, situações específicas, dentre outros, objetivando fornecer mais conhecimentos, como também provocar transformações no meio em que a ação foi realizada³.

A pesquisa foi dividida em etapas distintas a fim de atingir os objetivos aqui postulados. Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico sobre a Linguística Textual, os conceitos de texto, gêneros e retextualização; para em seguida, orientados pela revisão bibliográfica, analisarmos os dados coletados durante a intervenção.

Para tanto, tornaram-se objeto de estudo os textos produzidos pelos alunos, num inquietar-se de como as oficinas de leitura e produção de textos culminadas no processo de retextualização são ferramentas eficazes para as aulas de Língua Portuguesa. Dentre os vários gêneros com os quais lidamos no nosso cotidiano, escolhemos para trabalhar com o alunado a narrativa de aventura e a história em quadrinhos de modo que possibilite ao aluno transitar entre esses dois gêneros, retextualizando-os.

Essa escolha aconteceu mediante a aplicação de um questionário com a turma no qual averiguamos que os textos mais citados eram poemas, histórias em quadrinhos, contos, narrativas, receita, dentre outros; conquanto, selecionamos história em quadrinhos e narrativa de aventura motivados por dois aspectos: primeiro, porque foram citados nos questionários, então queríamos aprofundar o conhecimento/contato dos alunos com esses gêneros; e segundo, já que estávamos a aplicar as oficinas com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, achamos mais prudente escolher os textos que eles já haviam estudado (no caso da

² O autor cita as categorias de análises abordadas por Tesch (1990). Ver p. 176, 177.

³ Conceito advindo da revista Investigaciones y metodologias de investigación. Artigo Intitulado: A PESQUISA INTERVENTIVA NA PSICOLOGIA: análise de três experiências. Autores: BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva; NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho; CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. Acesso em: <http://psicolatina.org/Siete/pesquisa.html>

HQ) como também o que ainda estavam estudando no programa do sétimo ano (narrativa de aventura).

A intervenção aconteceu junto a um grupo de 40 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Centenário de Mossoró/RN. Para tanto, o nosso *corpus* é constituído de oito textos – histórias em quadrinhos – produzidos pelos alunos durante as oficinas de produção textual. A coleta dos dados foi feita paulatinamente, durante 10 encontros, os quais tinham duração de duas horas e meia (referente a três hora/aula), no turno vespertino, de novembro a dezembro de 2014; esse período foi usado para a aplicação dos questionários, realização das oficinas de produção de texto, aplicação das atividades de retextualização e de reescrita textual.

É relevante destacar que a produção foi feita em dupla para que os alunos se organizassem de modo que aqueles que tinham desenvoltura para desenhar executassem o trabalho com outros que já não dispunham de tal habilidade. Ficamos, no final das oficinas, com as produções em mãos e escolhemos seis delas para analisarmos em decorrência do tempo que esta dissertação requer; fizemos essa escolha, também, porque os dados se repetem, portanto, constatamos que poderíamos levantar resultados consideráveis com as observações de apenas seis HQs. Selecionamos os seis textos aleatoriamente, optamos por não fazermos seleção criteriosa para que não houvesse interferência nos resultados.

A escolha da escola se deu pelo fato de que a professora intervencionista já leciona na instituição há um ano, e trabalha com a turma desde o sexto ano do Ensino Fundamental II; portanto, já havia um determinado grau de conhecimento das potencialidades e dificuldades dos alunos participantes da pesquisa; como também já conhecia o espaço escolar para melhor aplicar suas atividades. Destarte, os pontos elencados justificam a escolha da escola, como também da turma.

Os textos coletados foram analisados com base nas teorias apresentadas nesta dissertação, a teoria substancial da pesquisa, como já citado anteriormente, foram os critérios citados por Dell’Isola (2007). São eles: 1. Retextualização (conversão de um texto em outro); 2. Identificação (observar se no texto retextualizado há elementos ligados ao texto base); 3. Conferência (verificar se o texto elaborado pelos alunos pode ser considerado retextualizado). Durante a análise, expomos as narrativas (texto base) escritas pelos alunos, fizemos recortes

da narrativa de aventura de uma das duplas em virtude do tamanho que o texto apresentava. Com relação à história em quadrinhos fizemos recortes com vistas a observar os pontos citados nos anexos disponibilizamos as produções de textos dos alunos na íntegra.

Averiguamos, portanto, no material coletado os aspectos relativos à retextualização e destacamos como essa ferramenta de ensino pode ser produtiva na sala de aula. Durante a descrição e análise dos dados consideramos, apesar de não ser o nosso foco, as intertextualidades presentes nas construções textuais e os conhecimentos – estrutura, forma, função, relativos aos gêneros estudados – adquiridos a partir das oficinas de produção textual.

2.2 FASES E SUJEITOS DA PESQUISA

O público alvo da intervenção são alunos da rede pública de ensino, oriundos, em sua maioria, da periferia da cidade. Na escola, encontrávamos alguns alunos com dificuldades básicas de ler e escrever, medo de se socializar com os demais colegas, a ausência durante semanas à escola. Mas, esses fatores não eram característica dominante, pois a escola é muito reconhecida na cidade como organizada, rígida, pontual com a sua missão, há cinco anos se destaca em primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) municipal, com isso, normalmente, os estudantes que a escolhem são aqueles que estão interessados em adquirir conhecimentos.

Algumas dificuldades são encontradas no meio do processo da aplicação das oficinas: como já estávamos na reta final do ano letivo, a produção das HQs foi muito corrida e alguns alunos até deixaram a produção no meio caminho, alegando falta de tempo, pois precisavam estudar para as avaliações do 4º bimestre fomos interrompidos pelas semanas de prova. Mesmo assim, conseguimos concluir o projeto com êxito.

A família dos alunos demonstrou interesse e participação no projeto os pais ajudaram seus filhos estimulando-os principalmente no processo de feitura das HQs. Muitos entravam em contato com a professora intervencionista comentando o quão orgulhosos estavam da produção dos filhos. Os alunos, mesmo em meio aos percalços já comentados, também demonstraram interesse durante todo o processo.

Em relação à estrutura física do colégio, em 2012, a Escola Estadual Centenário de Mossoró precisou sair do antigo local em que funcionava, o espaço institucional era alugado e não pertencia ao estado, conquanto, no referido ano, os proprietários pediram o prédio. Com isso, em 2013, foi cedido um espaço de outra escola estadual de Mossoró, no turno vespertino, para que o Centenário pudesse se instalar e continuar suas atividades.

O novo espaço escolar que o Centenário ocupou, por sua vez, oferecia um espaço físico bom, com salas bem iluminadas e ventiladas, carteiras em bom estado, quadro a lápis, materiais disponíveis – como livros, folhas, tesoura etc. –, merenda, uma equipe pedagógica muito presente e disposta a ajudar tínhamos um auditório que estava em reforma, portanto, não havia como utilizá-lo para a apresentação dos textos, assim, todas as oficinas e a culminância do projeto aconteceram nas salas de aula da escola.

Como estávamos funcionando gentilmente em um prédio cedido, o uso dos espaços físicos, como a biblioteca, a sala de internet, auditório, cantina, dentre outros, ficavam um pouco restritos, pois precisávamos fazer uma solicitação aos responsáveis (diretor, coordenação etc.) da escola em que estávamos funcionando.

Inicialmente, tínhamos a intenção de fazer a produção das histórias em quadrinhos por meio de um programa via internet chamado Pixton para isso precisaríamos usar a sala de informática da escola que nos cedeu um espaço. A solicitação foi feita e teve um *feedback* negativo, portanto, ficamos impossibilitados de utilizar o laboratório, assim como os computadores.

Ainda na tentativa de usar o programa, pensamos em reunir os alunos que tivessem computador e juntar com os dos professores da escola depois vimos que seria inviável por dois principais motivos: seria delicado e até perigoso solicitar aos alunos para que trouxessem seus computadores para a escola e também precisaríamos de uma rede móvel para conectar os computadores, o que seria muito difícil, já que a escola (Centenário) ainda não tinha internet própria.

Portanto, resolvemos conversar abertamente com os alunos e expor a situação, só teríamos como produzir as histórias em quadrinhos se fossem feitas à mão. A turma em que estávamos fazendo a intervenção aceitou o desafio e logo se organizaram em duplas para que pudessem auxiliar uns aos outros, principalmente

na parte dos desenhos. Como os alunos aceitaram o desafio, começamos a intervenção muito esperançosos que de iríamos concluir o trabalho com êxito.

Para dar início à pesquisa, aplicamos um questionário – descreveremos as perguntas e respostas dos alunos ainda neste capítulo – com 40 (quarenta) alunos da escola que escolhemos para efetivar o projeto com o objetivo de averiguarmos vários elementos que seriam importantes, antes de iniciarmos a intervenção, em especial, diagnosticar o perfil dos alunos e também para nos auxiliar na escolha dos gêneros a serem retextualizados. Logo após observação do questionário, fizemos a escolha dos gêneros (narrativa de aventura e história em quadrinhos), e seguidamente, para abordarmos o processo de retextualização nas aulas de Língua Portuguesa, iniciamos as oficinas⁴ com a turma, as quais seguiram respectivamente a seguinte formatação:

- **Oficinas com o gênero narrativa de aventura:**

1. Os alunos foram motivados a trazer para a sala de aula narrativas de aventuras (socialização do trabalho);
2. Foram apresentadas outras narrativas de aventuras para os alunos com o objetivo de interpretá-las, discuti-las e aprofundar o conhecimento sobre o gênero;
3. Os alunos foram estimulados a produzir narrativas de aventura (essas histórias poderiam fazer intertextualidades com os heróis da antiguidade como também com os contemporâneos);
4. Os textos produzidos foram entregues à professora, que fez as devidas observações necessárias para dar continuidade às atividades; destacamos que nesse momento os textos também passaram pela reescrita textual.

- **Oficinas com o gênero história em quadrinhos (HQs):**

1. Os alunos foram motivados a trazer para a sala de aula histórias em quadrinhos (socialização do trabalho);

⁴ Tomamos como apoio, dentre outros materiais selecionados, durante as oficinas os livros de: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 7º ano: língua portuguesa**. 7ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos. 6º ano**. 3ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2007. Estes explanam os aspectos dos dois gêneros trabalhados na turma.

Para elaboração da sequência da oficina tivemos também como base a sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) no livro **Gêneros orais e escritos na escola**, p. 81 a 124.

2. Socialização das histórias em quadrinhos lidas e comentadas pela turma;

3. Lemos e interpretamos outras HQs trazidas pelo professor, neste momento, foram retomados os elementos próprios do gênero, tais como linguagem, estrutura dos quadros e balões, dentre outros.

- **Desenvolvimento da Retextualização com os gêneros estudados:**

1. Foi proposto um trabalho de transformação da narrativa inicialmente produzida para uma história em quadrinhos;

2. A produção dos alunos foi analisada pela professora, a qual passou novamente pelo processo de reescrita textual (a professora intermediou a formatação das falas, a estrutura e disposição do texto final);

3. Por fim, foi feita a escrita final (retextualização) das HQs.

Posteriormente, os alunos responderam a um segundo questionário descrevendo, principalmente, como foi a experiência para eles. Os apontamentos de como resultaram os processos de formulação no texto final dos alunos serão apresentados no terceiro capítulo.

2.3 QUESTIONÁRIOS

Conforme já apontado, aplicamos dois questionários junto à turma, no primeiro antes de iniciarmos a intervenção, formulamos as devidas questões para contribuir na formatação e sequência das oficinas de retextualização, escolhemos os gêneros com o auxílio desse questionário. A seguir, reproduzimos as questões e alguns comentários que julgamos interessantes contemplar neste espaço. E para resguardar a identidade dos participantes da intervenção, vamos intitular as respostas dadas por cada aluno de aluno A, aluno B e assim por diante. É importante destacar que as respostas foram transcritas conforme os alunos colocaram nos questionários, não foi feita nenhuma alteração gramatical nem semântica. Segue o primeiro questionário aplicado:

Q1. Você gosta de escrever textos? Justifique sua resposta.

Aluno A: Sim, porque eu acho que no futuro a experiência que eu tiver com os textos, vai me servir muito.

Aluno B: Não porque já tem tarefas da escola e de casa e isso mim ocupa bastante tempo.

Q2. Quais tipos de textos você costuma escrever no dia a dia?

Aluno A: de aventuras, são muito legais de escrever.

Aluno B: Aventuras, super-heróis, coisas do planeta Terra.

Aluno C: Nenhum.

Q3. Quais as principais dificuldades que você tem ao escrever um texto?

Aluno A: A ortografia.

Aluno B: O desenvolvimento.

Aluno C: De criar algo interessante, e o medo de não gostarem.

Aluno D: Em alguns momento tenho dificuldade em saber o momento de colocar o ponto final em continuação em mesma linha ou saber o momento de criar um novo paragrafo.

Q4. Cite alguns tipos de textos que você conhece, tais como: narrativas, histórias em quadrinhos, cartum, receita, tiras, poemas, dentre outros.

Aluno A: As histórias em quadrinhos de super-heróis, como: batmam, surpermam... E também mangás, como: Fairy tail.

Aluno B.: Histórias em quadrinhos, tiras, poemas.

Aluno C: Romances, narrativas diversas, história em quadrinho, turma da Mônica.

Q5. Dentre os textos citados, qual (quais) você mais gosta de produzir? Justifique sua escolha.

Aluno A: História em quadrinhos. Porque gosto.

Aluno B: É o da turma da mônica, porque eu me identifico muito com a mônica (...).

Aluno C: Narrativas; apesar de algumas dificuldades, criar narrativas é não só mais uma aprendizagem, mas se de refletir o que você sente, gosta e até aprende.

Q6. Que propostas você daria para melhorar as produções de textos na sala de aula?

Aluno A: Dinamicas para melhorar a criatividade e ajudar no interesse na leitura e produção.

Aluno B: Fazer mais projetos na escola.

Aluno C: O assunto que devemos produzir deveria ser mais legal e mais para nossa idade.

Aluno D: Um projeto bom, queria também que agente podecemos fazer textos para uma exposição na escola, mostrando que estamos aprendendo e que estamos adquirindo cada vez mais conhecimento.

A aplicação desse primeiro questionário teve um valor substancial para a escolha dos gêneros – um dos mais citados foi a HQ, como também, mediante as propostas que os alunos deram para as aulas de produção de texto: aulas mais dinâmicas e próximas da realidade deles, contribuiu à formatação das oficinas na

intervenção; enfim, para a pesquisa, pois nos auxiliou no delineamento do perfil dos alunos com os quais estávamos trabalhando.

As respostas dadas pelos alunos nos fizeram perceber a relevância de um trabalho maior com os gêneros, em forma de oficinas (projetos, como foi citado por muitos deles), tendo em vista que mediante os posicionamentos da turma observamos que o alunado estava ligado ao processo de escrita como uma atividade mecânica que envolvia, apenas, ortografia, paragrafação, sinais de pontuação, dentre outros.

Antunes (2009, p. 214) elenca a formatação que muitas vezes a escola apresenta no tocante à produção de texto, pois para ela “o trabalho escolar tem-se fixado na produção de um modelo de ‘redação’, um texto com uma cara só, engessado em uma forma rígida de desenvolvimento; na verdade numa ‘forma’ igual para todos. Sem traços de singularidade autoral”. Esse modelo de produção textual comprova-se nas respostas dadas pelos alunos quando foram indagados sobre as principais dificuldades que eles tinham para escrever um texto.

Com o objetivo de oferecer aos alunos produções textuais mais dinâmicas e próximas da realidade deles, e também de desvincular o ensino de texto apenas com base nas redações tradicionais, pensamos em trabalhar e aprofundar o conhecimento sobre diferentes gêneros; essa proposta aconteceria, portanto, por meio da retextualização que, conforme Dell’Isola (2007), é a transposição de um texto em outro.

Posteriormente, elaboramos as oficinas e as orientações para as produções textuais durante todo o processo de intervenção. O passo a passo das oficinas se encontra mais detalhadamente explicitado no próximo capítulo. Na finalização das oficinas aplicamos, por fim, um segundo questionário para aferirmos o que os alunos presumiram das aulas de Língua Portuguesa por meio de oficinas e produções textuais.

Destacamos a importância da aplicação de questionários com base em Gil (2008), quando explicita que o questionário auxilia essencialmente na definição dos objetivos da pesquisa em pontos mais específicos. Na concepção do autor, o questionário se define “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos (...) etc.”. (GIL, 2008, p. 121).

Quanto à forma das questões, o referendado autor define três tipos de questões: fechadas, abertas e dependentes. Os questionários aplicados na turma seguiram a formatação de questões abertas. Nas questões abertas solicitamos aos respondentes suas respostas em um espaço aberto. Já nas fechadas é apresentada uma lista de alternativas as quais os respondentes devem escolher. Nas dependentes, as perguntas estão diretamente ligadas a outras, conectadas à resposta dada na questão anterior. Escolhemos as questões abertas para ampliar as possibilidades de respostas dos alunos, deixando-os mais livres para opinarem. Selecionamos apenas algumas respostas para contemplar neste espaço, pois estávamos diante de 40 dados que se repetiam, apresentavam o mesmo sentido, portanto não seria relevante, neste momento, descrever todas as respostas que tínhamos em mãos.

Após a produção das histórias em quadrinhos, os alunos responderam a um questionário aberto, o qual contém registros sobre o que entendem dos gêneros estudados nas oficinas, como também quais foram as dificuldades que encontraram ao retextualizar. Assim como o que mais os marcaram ao produzir os textos (narrativas e HQ) nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos, por sua vez, destacaram, nesse questionário que os principais desafios dessa atividade foram transformar as falas em diálogos e fazer as ilustrações das HQs. Ainda mencionaram que a interação entre eles e os conhecimentos mais aprofundados sobre os gêneros estudados nas oficinas foram de grande relevância.

Vejamos a seguir a formatação do último questionário aplicado e as respostas dos alunos:

Q1. O que você entende por narrativas de aventura?

Aluno A: É sobre a história de heróis ou heroínas, príncipes e princesas descobrindo o mundo, enfim, tudo de mais perigoso são encontrados em aventuras.

Aluno B: É quando um texto apresenta uma história com personagens heróis valente, que busca resolver problemas. Ele enfrenta desafios e se envolve em muitas aventuras.

Q2. Você gosta de ler e escrever narrativas de aventura?

Aluno A: Sim, prefiro narrativas de aventuras porque relata fatos de personagens que se arriscam, como o príncipe que atravessou um rio de tubarões para salvar a princesa.

Aluno B: Depois da aulas de narrativa passei a gostar mais de ler esses textos.

Q3. O que mais te marcou ao escrever a narrativa de aventura?

Aluno A: Foi logo que percebi que era bom criar narrativas de aventuras.

Aluno B: pq coloquei a mente para pensar em aventuras mais distantes do que vivo.

Aluno C: É mt bom sonhar e escreves sobre um herói com passagen marcantes da sua vida.

Q4. O que você entende por história em quadrinhos?

Aluno A: São acontecimentos da vida real ou até mesmo fantasias, e como o próprio nome já diz, é feito dentro de quadrinhos e por isso são mais fáceis de se ler.

Aluno B: São histórias narradas em quadros, com falas e desenho dos personagem.

Q5. Você gosta de ler e produzir histórias em quadrinhos? Justifique sua resposta.

Aluno A: Sim, porque ao longo do período aprendemos muitas coisas sobre como fazer as histórias e também nos divertimos ao fazer os desenhos e etc.

Aluno B: Sim, minha mãe lia muito para mim.

Aluno C: Não gosto de desenhar, mas de ler, gosto sim.

Q6. Quais dificuldades você encontrou ao produzir a história em quadrinhos? Por quê?

Aluno A: Nos desenhos, pois não sou muito boa em desenhar, mas com ajuda dos colegas e da professora e também da minha mão consegui me superar.

Aluno B: Mais a questão de transformar o texto e as emoções para a versão em quadrinhos estou acostumada a produzir textos.

Aluno C: Tive muita dificuldades em seguir com a mesma história na nossa história em quadrinhos, mas no final, acho que deu certo. Ficou bem bonita.

Q7. O que mais marcou você ao produzir esses textos durante as aulas de Língua Portuguesa?

Aluno A: Uma coisa nova que eu nunca tinha feito.

Aluno B: Foi que meu pensamento foi além do que eu imaginava.

Aluno C: Aprendi muito, foi dinâmico e legal e bem divertido acima de tudo.

Aluno D: O jeito do que as pessoas escutavam minhas histórias com atenção davam gargalhadas, batiam palmas. Até dá um sensação de dever cumprido e é muito gratificante vê as pessoas gostando das minhas histórias.

Aluno E: A transformação em quadrinhos da minha história, foi uma experiência incrível e divertida. Foi um projeto ótimo de se fazer parte, o melhor de tudo era a motivação de cada um q participava, ao final ver tudo pronto.

Aluno F: Para todos com certeza foi uma experiência nova, alegre e q deu muita dor de cabeça.

Aluno G: Pegar um texto e transforma em um monte de diálogos não é fácil, mas com um pouco de esforço, dedicação e atenção agente conseguiu. Eu aprendi muito com o assunto dos balãozinhos, eles podem expressar uma frase em vários tipos diferentes, como: um grito ou um pensamento... Foi uma experiência muito gratificante eu me diverti muito, trabalhei bastante com minha cabeça, e tenho conhecimentos que vou levar pra vida inteira.

Podemos destacar que as repostas dadas pelos alunos demonstram o quanto foi gratificante e inovador participar da feitura dos textos selecionados para as oficinas. Puderam expressar o que compreenderam dos gêneros estudados e, principalmente, registros de como foi a experiência de fazer e transformar seus próprios textos.

Por fim, constatamos por meio da aplicação desse questionário o quanto a atividade da retextualização em sala de aula demonstrou-se eficaz e prazerosa para os alunos, pois estes conheceram forma, função e demais características dos gêneros estudados e ainda se divertiram fazendo isso; superaram dificuldades em conjunto interagindo entre eles.

2.4 COLETA DE DADOS: *CORPUS* DA PESQUISA

Os textos que compõem o *corpus* da pesquisa foram escritos pelos alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental II, durante as oficinas de leitura e produção de texto. Inicialmente, os alunos escreveram narrativas de aventuras e depois retextualizaram essas histórias criadas por eles em HQs. Os textos finais, no caso as HQs, foram o foco da análise, pois foi nesta última produção que verificamos, conforme aparece no terceiro capítulo deste trabalho, os fatores próprios da retextualização.

Tanto Marcuschi (2010) como Dell'Isola (2007) exemplificam em seus livros trabalhos executados por meio da retextualização com textos bases já existentes em um dado âmbito social. A proposta apresentada é a de que os participantes devem fazer o processo da retextualização de um texto que é inicialmente escolhido pelo professor e apresentado à turma. Nesse procedimento, somente o texto final dos alunos, o produto da retextualização é feito por eles. No entanto, com o objetivo de trabalhar mais com a escrita e a capacidade textual dos alunos, a professora

intervencionista estimulou a feitura não só do texto final dos alunos, mas também do texto base.

O texto base (narrativas de aventuras), também criado pelos alunos, serviu como fonte de observação dos elementos colocados/retextualizados nas HQs, no entanto, objetivando alcançar as propostas desta pesquisa, os textos de análise são as HQs por constituírem o trabalho final dos alunos. Nesses textos, vamos observar como resultam os processos de formulação da retextualização.

No final das oficinas, em virtude do calendário escolar, 12 duplas desistiram da produção final, no caso, das histórias em quadrinhos. Boa parte deles já haviam até começado a fazer a HQ, as falas e os balões já estavam retextualizados, faltava a finalização do acabamento (alguns desenhos) e ajustes mais gerais. Mesmo assim, conforme as justificativas dadas por eles, as semanas de avaliação obrigatórias no calendário escolar e os trabalhos bimestrais das demais disciplinas estavam consumindo todas as energias; tinham que estudar para as avaliações e ainda entregar e apresentar trabalhos. Deveríamos ter ficado com as narrativas criadas no início das oficinas assim como com as HQ, mesmos que incompletas; posteriormente, esses textos poderiam servir como dados para pesquisas futuras, no entanto, essa tomada de decisão passou despercebida pela professora intervencionista.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por oito narrativas de aventuras e oito HQs escritas pelos alunos – em duplas – no decorrer das oficinas, sendo história em quadrinhos a constituinte principal da análise. A seleção das seis HQs para verificação dos três aspectos citados por Dell’Isola (2007) – a *retextualização*, a *identificação* e a *conferência* –, se deu, conforme já mencionado, aleatoriamente.

Com essa atividade, percebemos que temos uma ferramenta muito eficaz para as aulas de produção textual, propiciamos aos alunos a oportunidade de conhecer e também de produzir diferentes gêneros textuais. Nessa constante, mostraremos o resultado de um trabalho intervencionista feito numa escola de ensino fundamental da rede pública de Mossoró/RN, no próximo capítulo. E para conduzir a nossa análise estamos nos embasando nas teorias de Dell’Isola (2007).

3 REFLEXÕES DAS VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA – UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Paulo Freire

3.1 OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS – CONHECENDO OS GÊNEROS

Para efetivar o trabalho intervencionista junto ao alunado, escolhemos, mediante os questionários aplicados, os gêneros narrativa de aventura e HQs, assim como o procedimento da retextualização em forma de oficinas, pois consideramos que as abordagens do assunto dadas por meio de atividades interativas e estimuladoras, sem dúvidas, estariam oferecendo um conhecimento mais profundo e atrativo para o alunado.

A formatação das oficinas já foi mencionada no capítulo anterior (ver seção 2.2), no entanto, consideramos importante detalhar cada momento vivenciado na sala de aula. Neste sentido, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos por meio da retextualização, desenvolvemos o trabalho intervencionista por meio de oficinas; e elaboramos um quadro didático – o qual apresenta como aplicamos cada atividade referente aos gêneros estudados, para que pudéssemos descrever os momentos vivenciados e destacar algumas observações sobre a execução das etapas do projeto. Apresentamos a seguir um cronograma didático das oficinas:

Tabela 1: Cronograma didático da oficina Narrativa de Aventura.

Narrativa de aventura			
	1º momento	2º momento	Observações
1º passo (3 horas/aula) Apresentação das narrativas de aventuras.	Leitura e apresentação das narrativas de aventuras trazidas pelos alunos. Neste momento, os alunos leram e comentaram as narrativas trazidas por eles.	A professora leu e comentou o texto “o dia em que vi Pégaso nascer” de Heloísa Prieto.	Este espaço foi destinado ao contato inicial dos alunos com as narrativas de aventura, portanto, envolvemo-los na grandeza e importância das histórias.
2º passo (3 horas/aula) Aprendizagens sobre a estrutura das narrativas.	Apresentamos aos alunos a definição e funcionalidade de gêneros textuais com base em Marcuschi (2010). Momento de observação junto ao alunado sobre a forma, função, suporte, linguagem, variedade linguística, tipos de narrador e outros elementos próprios do gênero.	Verificação do entendimento da estrutura das narrativas por meio de um trecho de Dom Quixote de Miguel de Cervantes.	Os alunos foram muito participativos durante toda a apresentação do texto, demonstrando interesse sobre a história como também compreensão das características do gênero.
3º passo (3 horas/aula)	Os alunos são estimulados a expor oralmente a descrição de heróis depois da leitura do poema Herói ou heroína de Elias José.	Produção escrita das narrativas de aventura. (as narrativas criadas pelos alunos foram lidas e comentadas em sala).	Motivamos a primeira produção escrita dos alunos em dupla com vistas a observar a aprendizagem do gênero. A temática do texto a ser criado por eles ficou em aberto, portanto a dupla iria escolher o tema da sua narrativa.
4º passo (3 horas/aula)	Observação e leitura do gênero por parte do professor.	Apresentação das narrativas às duplas objetivando rever os ‘problemas’ que o texto apresentava.	Este momento foi encaminhado pelo professor para, junto ao alunado, buscar soluções para os problemas apresentados no texto, tais como: ambiguidade, desvios gramaticais, carência de palavras (coerência e coesão) redundâncias, pontuação. Os textos foram reescritos pelos alunos.

Fonte: Acervo da pesquisa

Essa foi a sequência que desenvolvemos nas atividades referentes aos objetivos da intervenção – abordar os gêneros narrativa de aventura. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos das oficinas, optamos por aulas expositivas dialogadas, leituras dirigidas e atividades individuais e/ou em grupo; com

o auxílio de textos impressos (citados em cada momento das oficinas) trazidos pelo professor e alunos, foram usados também os recursos do projetor multimídia e do quadro branco disponíveis na escola.

A oficina com a história em quadrinhos segue praticamente a mesma formatação dada na narrativa de aventuras, no entanto, mais rápida, pois o gênero já havia sido estudado no ano anterior, no caso o 6º ano. Observemos a formatação da abordagem do gênero HQ:

Tabela 2: Cronograma didático da oficina História em quadrinhos.

Histórias em quadrinhos (HQs)			
	1º momento	2º momento	Observações
1º passo (3 horas/aula) Apresentação das HQs.	Leitura e socialização das HQs trazidas pelos alunos. Neste momento, os alunos leram e comentaram HQs trazidas por eles. Vale ressaltar que os alunos já haviam estudado o gênero no 6º ano.	A professora leu e comentou HQs, de Maurício de Souza.	Este espaço foi destinado para lembrar os estudos feitos acerca do gênero no ano anterior. Como também para envolvê-los junto ao gênero.
2º passo (3 horas/aula) Aprendizagens sobre a estrutura HQs.	Relembrando o gênero (características): finalidade, perfil dos interlocutores, suporte, tema, estrutura dos quadros e balões, linguagem, dentre outros elementos do gênero.	Verificação do entendimento da estrutura do gênero por meio de HQs em geral trazidas pelo professor.	Os alunos foram muito participativos durante toda a apresentação das HQs, se identificaram muito. Apresentaram, apenas, um pouco de dificuldade com relação aos elementos próprios dos balões.

Fonte: Acervo da pesquisa

Com o término dos estudos referentes aos gêneros textuais (narrativa de aventura e história em quadrinhos), ainda tínhamos como proposta desenvolver o processo da escrita do texto final e, em função desse objetivo, continuamos com encontros regulares na turma.

Após a feitura do texto-base, no caso da narrativa de aventura, e dos estudos sobre o gênero HQ, proporcionamos ao alunado um momento de análise e releitura das histórias que eles tinham criado. Essa atividade foi fundamental para dar continuidade ao projeto, tendo em vista que a compreensão do texto de partida é essencial para que a retextualização ocorra de modo satisfatório: “A compreensão é

atividade onipresente nesse processo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 43). Depois seguimos com a passagem de escrita do texto final:

A segunda etapa consiste em um desafio de produção de escrita de um outro texto, em que será necessária a transformação da forma e da função do gênero para outro. O professor sugere o gênero para o qual deverá ocorrer o processo de retextualização e o aluno terá que reconhecer as características desse gênero sugerido (...), transpondo-se para essa nova produção o conteúdo temático do texto de origem e realizando operações necessárias de retextualização de um texto escrito para outro. (DELL’ISOLA, 2007, p. 42).

Para desenvolver o processo da retextualização dos gêneros estudados, elaboramos uma proposta junto ao alunado, a qual segue abaixo:

Tabela 3: Cronograma didático do processo da retextualização.

Retextualização			
	1º momento	2º momento	Observações
1º passo (3 horas/aula) Retextualização da narrativa em HQ.	Foi proposto um trabalho de transformação da narrativa inicialmente produzida pelos alunos para uma história em quadrinhos. Neste momento, a professora aproveitou o espaço para explicar o que é a retextualização.	Os alunos fizeram o primeiro esboço dos balões e falas dos personagens.	Os alunos apresentaram algumas dificuldades em transpor a narração em falas/diálogos, no que diz respeito à transformação do discurso indireto da narrativa em discurso direto para a HQ. Essa dificuldade foi superada aos poucos com a revisão dos conteúdos que envolvem os tipos de discurso e as orientações dadas pela professora.
2º passo (3 horas/aula) .	A produção dos alunos foi analisada pela professora (que intermediou na formatação das falas, na estrutura e disposição do texto final).	Entrega dos textos aos alunos para a reescrita textual.	Os alunos reescreveram as HQs apresentando mais desenvoltura durante o processo de reescrita.
3º passo (3 horas/aula) Texto final	Acabamento final dos desenhos.	Acabamento final da HQ.	
4º passo (3 horas/aula) Apresentação	Os alunos leram e apresentaram suas HQs para os demais alunos do sétimo ano da escola.	Entrega à professora dos textos finais (retextualização).	A professora recebeu as HQs assim como as narrativas de aventuras produzidas pelos alunos; após, aplicou um questionário.

Fonte: Acervo da pesquisa

Conforme colocado nos quadros acima, os textos produzidos pelos alunos passaram pelo processo de reescrita de modo que lhes possibilitasse uma releitura do próprio texto, uma revisão do que estava confuso, ambíguo, incompleto, dos aspectos gramaticais e outros. No entanto, como não era o foco da análise, esses textos revisados e reescritos não permaneceram com a professora, foram entregues apenas os produtos finais já reescritos.

A reescrita pode perpassar o processo de retextualização de um texto, no entanto, não podem ser consideradas como procedimentos iguais, pois, reescrever é refazer o mesmo texto, mantendo inclusive o gênero, “reescrita pode ser associada ao processo de produção de texto cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais intensa” (D’ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 67).

Por outro lado, a retextualização, como já dito, consiste na mudança de um texto para outro, acrescentando alterações no gênero, na linguagem, no suporte textual, dentre outras.

Os alunos, conforme mencionado nas observações do quadro didático das oficinas, apresentaram dificuldades, especialmente, na transposição do discurso indireto (muito presente em narrativas) para o discurso direto (recurso muito usado em HQs), isso se justifica por ser uma atividade de interferência complexa do texto inicial para o produto final, ou também por falta dessa prática de ensino.

Marcuschi (2010, p. 91) define essa atividade de transformação de um discurso em outro como “citação de conteúdo”, pois “trata-se de uma retextualização bastante acentuada (...). O texto final passa a ser uma recriação completa com ênfase na manutenção do conteúdo”. Mediante essas dificuldades, julgamos necessário rever os conceitos e técnicas de discursos diretos e indiretos; acreditamos que tenham sido superadas durante o processo de reescrita textual.

Essa foi a sequência que fizemos no percurso das oficinas de produção de texto, com a qual visamos ao envolvimento e a aprendizagem dos alunos na sua elaboração. Os alunos, por sua vez, estiveram envolvidos durante todo o percurso e, apesar das dificuldades encontradas durante a intervenção, esperamos ter contribuído significativamente para o desenvolvimento não só escolar, mas também pessoal dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, é pertinente destacar as duas principais etapas de produção trazidas por Dell’Isola (2007, p. 42):

A primeira etapa tem início com a leitura de diferentes textos de diferentes gêneros. Por exemplo, de uma notícia de um jornal, de uma entrevista (...). A segunda etapa consiste em um desafio de produção de escrita de outro texto, em que será necessariamente a transformação da forma e da função do gênero para outro. O professor sugere o gênero para o qual deverá ocorrer o processo de retextualização.

A autora ainda destaca a importância das duplas de alunos antes de retextualizarem o gênero serem levadas a refletir sobre os elementos composicionais do gênero sugerido pelo professor. No cronograma aplicado na turma, tivemos esse cuidado de apresentar e comentar as características e formatação das narrativas e das HQs. Não é nossa intenção explicar neste espaço (isso já foi feito no primeiro capítulo) a definição e funcionalidade de cada gênero trabalhado, executamos esse processo em sala de aula, não obstante, fizemos referências às características dos gêneros durante o processo de análise.

Destacamos que, no trabalho feito com os alunos, durante o processo de retextualização, enfatizamos, sobretudo, a importância de preservar a ideia central do texto durante todo o processo de transformação das narrativas em histórias em quadrinhos. Orientamos, no entanto, que deveriam apresentar mudanças na estrutura do texto – já que essa era a proposta –, mas que o sentido deveria ser mantido para que não ocorresse o falseamento do texto transformado em relação ao texto base.

Na sequência didática elaborada para aplicação com o alunado, procuramos seguir os passos acima orientados por Dell'Isola (2007). Destacamos que fizemos uma adaptação com relação ao texto base, não foi retirado de textos já existentes em âmbito social, foram os alunos que o escreveram, sendo assim, a retextualização, nesta intervenção, aconteceu de um texto base criado pelos próprios retextualizadores. Por isso, recorreremos, ao analisar as HQs, às narrativas de aventura. E para abordar os objetivos colocados neste projeto, adentraremos os dados do *corpus* da pesquisa na seção a seguir.

3.2 AS PRODUÇÕES DE TEXTOS NA SALA DE AULA – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas oito HQs produzidas pelos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, a escrita aconteceu no decorrer das

oficinas dadas pela professora intervencionista da turma. No início das oficinas, trabalhamos com a narrativa de Dom Quixote, no entanto, os alunos ficaram à vontade para escolher os temas das aventuras.

Todo o passo a passo de como chegamos à produção final dos alunos já foi retratado na seção anterior, por conseguinte, partiremos para a averiguação das histórias criadas pelos alunos. Das oito HQs que tínhamos em mãos, conforme já explicitado no segundo capítulo, vamos analisar seis escolhidas aleatoriamente optamos por não fazermos seleção criteriosa para que não houvesse interferência nos resultados. Da mesma forma, a análise não privilegiará a correção linguística – preservaremos a escrita original dos alunos – pois nos propomos a verificar os elementos postulados por Dell’Isola (2007).

Nesta análise, de acordo com o que já mencionamos, verificamos os processos apontados por Dell’Isola (2007): a *retextualização*, a *identificação* e a *conferência*, nos textos retextualizados pelos alunos. Destacamos que esses fatores, durante a observação dos textos, não são mostrados respectivamente. Apresentamos a definição desses processos de formulação referendados em Dell’Isola (2007, p. 42), vejamos:

Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero; *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido; *Identificação*: no novo texto, das características do *gênero – produto* da retextualização.

Com base nesses conceitos trazidos pela autora, apontaremos nas produções textuais dos alunos a efetivação ou não dos processos mencionados, optamos por fazer recortes das HQs, em virtude do seu tamanho, as quais se encontram disponíveis na íntegra em anexo. Para preservar a identidade dos alunos, escolhemos mencionar os autores como dupla 1 (D1), dupla 2 (D2) e assim por diante.

Na fase de escolha do texto base, os alunos decidiram escrever a narrativa de aventura sobre Dom Quixote (personagem criado por Miguel de Cervantes) o lendário Dom é o protagonista/herói da história que tem como título **Sancho o galo Dom Quixote e a galinha** (a cópia do texto está disponível no ANEXO I). Vejamos a narrativa da dupla D1:

Quadro 1: Narrativa 1 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “Sancho o galo Dom Quixote e a galinha”.

Ao longo daquele dia, Dom Quixote viajou inclinado sobre a cabeça do seu cavalo, porque os ossos lhe doíam tanto que não podia endireitar-se. Ao entardecer, apareceu na beira da estrada uma venda, que era o lugar onde se hospedavam os viajantes, e então Sancho disse:

- Alegre-se, Senhor, que aí adiante vejo uma venda.

Dom Quixote levantou a cabeça, olhou ao longe e respondeu:

- Essa não é uma venda, mas um castelo.

Estou lhe dizendo, senhor, é uma venda.

- É um castelo!

- É uma venda.

- Um castelo.

Passaram nisso um tempão, sem que nem Dom Quixote nem Sancho Dessem o braço a torcer. Quando chegaram a venda estavam abarrotados, mas assim mesmo o vendeiro arrumou um par de camas num palheiro para que pudessem passar a noite. Antes de sair Sancho bebeu uma caixa de vinho e adormeceu que nem uma pedra.

Em compensação, Dom Quixote continuou acordado durante muito tempo, porque havia começado a pensar que naquele castelo viva uma linda princesa.

“Com certeza apaixonou-se por mim ao me ver chegar” dizia isso a si mesmo, “e essa noite virá confessar-me o seu amor. Mas não posso a responder, porque meu coração pertence a Dulcínea”.

De tanto pensar, passou mais de três horas de olhos abertos que nem coruja.

De repente, ao bater a meia noite, ouviram-se passos além da porta do palheiro e Dom Quixote murmurou: “aí meu Deus a princesa”.

Mas ao abrir a porta só o que ele viu foi uma simples e pequena galinha com uma simples coroa no pescoço. Ele achou a coroa que a galinha tinha muito bonita e a partir dela ele se lembrou de Dulcínea.

Com carinho e voz mansa Dom Quixote chamou a galinha dizendo:

- Vem cá querida galinha...

Dom Quixote não pensou duas vezes e pulou em cima da galinha e ela aperreada fazia: cóco cóco có

Mas Dom Quixote de tanto tentar conseguiu segurar a galinha. Ao amanhecer Dom Quixote mandou uma carta com uma coroa para Dulcínea; dias depois ela devolveu a coroa com uma carta dizendo que havia se casado.

Certo dia Sancho saiu para alimentar o seu cavalo, e Dom Quixote ficou sozinho com a galinha, sem ter o que fazer Dom Quixote resolveu falar com ela, no meio da conversa ele tropeçou e acabou caindo no chão encostando sua boca no bico da galinha.

A galinha se transformou em uma princesa, mas devido o encanto ao invés de cabelos ela tinha penas, Dom Quixote logo a pediu em casamento, mas ela disse que só aceitaria se casar se ele a beijasse novamente para ela voltar a ser galinha. Ele aceitou a proposta e a beijou. Mas com o beijo os dois viraram galinha e galo.

Ao voltar Sancho encontrou a galinha e o galo, estranhou a situação, procurou Dom e logo percebeu o que tinha acontecido. Sancho ficou com a galinha e o galo e juntos viveram felizes para sempre viajando pelo mundo e conhecendo novos lugares.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Podemos perceber a intertextualidade do texto criado pela dupla D1(alunos de treze anos de idade) com partes da história do livro de Cervantes sem dúvidas, com essa referência, podemos afirmar que os alunos tiraram proveito das oficinas, nas quais a professora intervencionista leu trechos e comentou sobre a construção das narrativas com base na história de Miguel de Cervantes.

Considerada um dos elementos da textualização, a intertextualidade é o fenômeno pelo qual consideramos que em um texto está inserido ou faz referência a outro texto seja para validar “o novo dito”, seja para levar humor, ou mesmo criticar. O que destacamos é que o autor do texto lança mão de um texto ou conceito social existente para re/formular o seu dito. Assim, “a intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade, entre outras” (ANTUNES, 2009, p.164).

O texto, por sua vez, foi reconstruído e apresenta um final bem diferente da história do livro, segue a formatação de uma narração e cumpre, impreterivelmente, o que foi proposto: criar uma narrativa de aventura. Essa narrativa serviu de texto-base para a retextualização em HQ.

No tocante à produção final (HQ), averiguamos que se trata efetivamente de uma história em quadrinhos, pois o texto segue o formato em quadros sequenciados um após o outro, com imagens ilustrativas, balões, personagens, fatos sobrepostos entre si, narrando uma história ficcional coerente.

Cereja e Magalhães (2007) apresentam o conceito de quadrinhos como uma arte de sequências, com desenhos ilustrativos que são usados para narrar uma história, “sempre que duas imagens são desenhadas uma após a outra, criando uma sucessão de quadros, uma sequência gráfica, trata-se de uma história em quadrinhos”; com isso, *identificamos* no texto final características pertencentes às HQs em geral.

Vejamos como a **D1** transformou essa narração em uma HQ (texto na íntegra ver em ANEXO II): a dupla inicia o texto com uma legenda na qual relata a viagem de Dom Quixote, a legenda é um recurso muito usado nas histórias em quadrinhos, caracteriza-se por ser um texto relativamente pequeno que serve para informar alguma coisa ou para ligar os quadrinhos entre si.

Esse recurso foi intensamente utilizado na história analisada acreditamos que isso se deve ao fato de que o texto-base é uma narração com um narrador em terceira pessoa e, possivelmente, os alunos tiveram dificuldades de transpor o discurso indireto em direto, logo usaram a legenda para deixar os quadrinhos interligados como também para deixar a história mais coerente. Mesmo assim, *conferimos* na HQ a manutenção do tema colocado no texto-base. Vejamos:

Figura 1: Balão-fala.

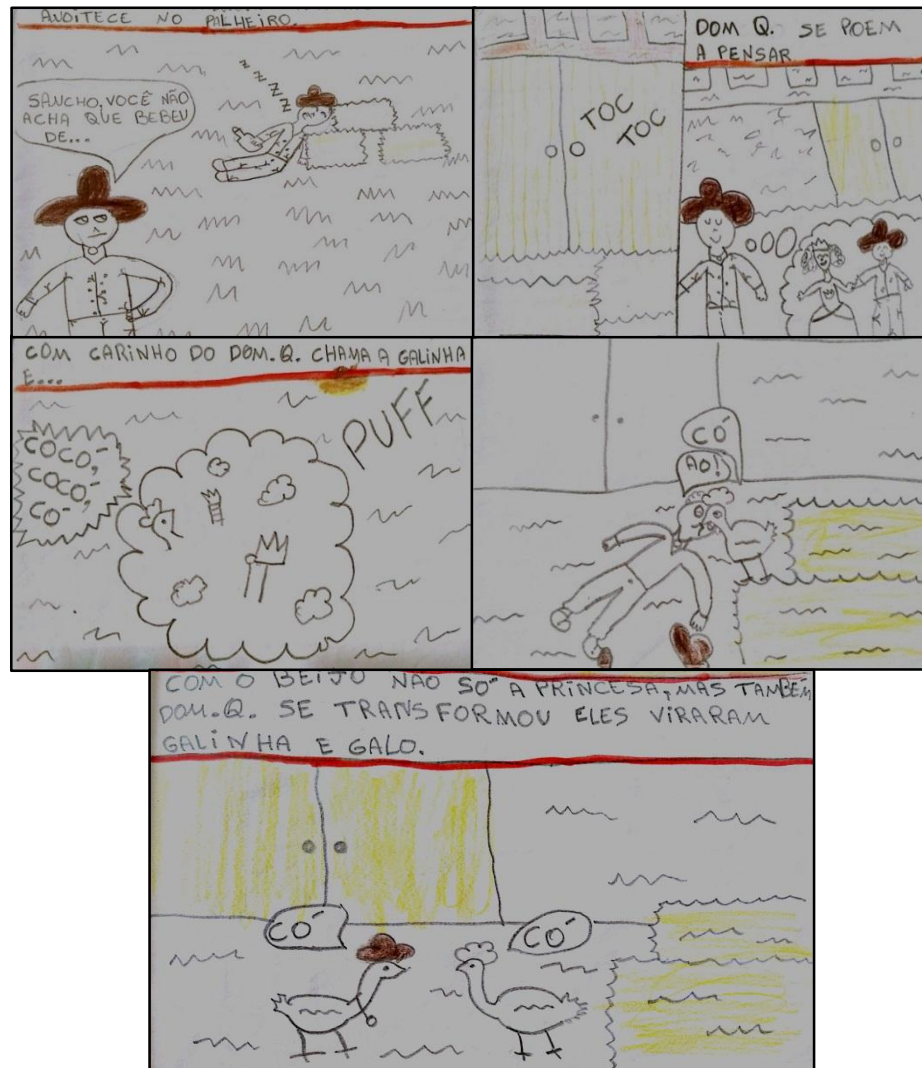


Fonte: Acervo da pesquisa

Seguem a história em quadros com balões, que é um dos elementos característicos dos quadrinhos, os balões podem apresentar diversos formatos. Cereja e Magalhães (2007) apresentam alguns formatos que podemos utilizar nas histórias em quadros: balão-grito, balão-uníssonos, balão-imagem, balão-pensamento, balão-fala e outros. O balão-fala é o mais comum de todos, na HQ, em análise, observamos que esse tipo de balão prevalece na produção. Além desse, destacamos mais dois balões usados na história, o balão-grito e o balão-pensamento, com isso observamos que a dupla conseguiu compreender os elementos próprios da HQ colocando-os em prática. Ocorreu no produto final da D1 a transformação de um gênero textual escrito em outro, portanto a *retextualização* aconteceu efetivamente.

Na HQ, também encontramos o uso de onomatopeias – as quais representam o som das imagens e interjeições – expressões que indicam estados emotivos. Vejamos:

Figura 2: O som das imagens: onomatopeias e interjeições.



Fonte: Acervo da pesquisa

A dupla também fez uso do recurso do balão-pensamento. Vejamos:

Figura 3: Balão-pensamento (1)



Fonte: Acervo da pesquisa

As histórias em quadrinhos, produzida pela D1, atende aos três critérios elencados por Dell'Isola (2007), portanto o texto final dos alunos elaborado com base na narração **Sancho o galo Dom Quixote e a galinha** apresenta-se como uma tarefa realizada com êxito.

Nessa atividade, os alunos demonstraram talentos em escrever, desenhar, sintetizar o assunto, escolher os pontos mais relevantes para a HQ, seleção da linguagem própria ao público alvo da história, escolha humorizada de recontar uma história já existente; dentre outras habilidades que, sem dúvidas, os alunos desenvolveram durante a feitura do texto final.

Dessa forma, no decorrer da retextualização os alunos refletem acerca dos elementos dos gêneros e, “em todas as etapas está prevista uma reflexão de como a sociedade produz e consome textos de diversas naturezas. (...) Dessa forma, estarão estabelecendo relações existentes entre a linguagem e as estruturas sociais”. (DELL'ISOLA, 2007, p. 81).

No final da HQ, encontramos a palavra fim, algo muito comum nas mais consagradas histórias em quadros. Observemos:

Figura 4: O consagrado “fim” das histórias.



Fonte: Acervo da pesquisa

O espaço da retextualização, na sala de aula, se mostra como um recurso auxiliador no desenvolvimento/aprimoramento de habilidades e competências dos alunos na escola e na sociedade, o faz refletir o gênero, a produção em si, como também a sociedade e os meios de produção desta.

Vejamos a seguir a segunda narrativa criada pelos alunos, e, para manter preservada a identidade da dupla intitularemos essa produção de D2 (a cópia do texto original está disponível no ANEXO III).

Quadro 2: Narrativa 2 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “A Fênix”.

A Fênix
A fênix nessa história não é um pássaro, e sim um ser comum, um humano, como todos os outros, com uma diferença de que como a fênix ela possuía fúria. Como várias outras histórias de vilões, essa é completamente diferente, pois só existe um único vilão, a própria fênix. Na história ela tenta ser além do seu poder, tenta controlá-lo, mas nem tudo sai como previsto. Era uma vez uma menina chamada Grace, ela foi abandonada pelos pais, e vivia em solidão, foi adotada por pessoas rigorosas que sempre a batiam, ele resolveu fugir e isso foi o começo de um ódio, pois como todo herói ela possuía poderes que foram se expandindo com o tempo e ficando fora do controle. Ao passar do tempo ela morava distante de tudo com medo de si mesma, pois não podia chegar perto de ninguém sem que o machucasse, mas a um tempo havia um cientista observando-a e achou um jeito de conversar com ela, não usou fórmulas e nem nada para machucá-la, usou apenas doces palavras de carinho e conforto, e resolveu ajudar. Ele fez e inventou várias fórmulas pra curá-la, apesar de muitas desavenças que gerou confusão na cidade. Ela não tinha culpa de nada, era apenas a fênix enfurecida e angustiada por tanto sofrimento que havia passado. Anos se passaram e depois de várias tentativas o cientista conseguiu tirar a fênix dela, porém, nem todo seu poder foi removido. Ao se libertar da fera que a possuía, o poder que havia dentro dela gerou um clone, que ela a chamou de “A sombra”, pensou em diversos nomes, pois Grace percebeu que não gostava de ser chamada pelo nome que seus pais puseram, queria ter um nome de heroína, porque seria ela a enfrentar o inimigo, mas chegou a conclusão que só tinha um nome, o nome que viveu nela por anos, que cuidou dela “A fênix”, agora era uma garota atrás de vingança, procurava a própria sombra, não tinha a mesma força, mas acreditava que venceria. Ela finalmente decidiu ir a cidade, ver as pessoas que sempre se escondia dela. Ao chegar era de manhã e decidiu se divertir tentar desviar toda angústia possível, mas aqueles rostos só a faziam lembrar de seus pais, chorando saiu de um bar, em um beco avistou “A sombra” que lutaram, as pessoas correram para perto mais não acreditavam no que estavam vendo, a sombra a questionava sobre seu passado, “A fênix” ainda continuava em seu corpo, ela chorava ao lembrar de seu passado, isso despertou uma fúria que com força total a tocou “A sombra” que desapareceu para sempre. Grace continuou sua vida, fez curso e trabalhou, mantendo uma parte da fera presa em seu corpo, mas como todos sabem a lembrança é eterna e o que ela passou jamais será esquecido.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Nessa história, os alunos recorrem à intertextualidade com o pássaro fênix, o qual, segundo a mitologia grega, vivia muitos anos, e quando morria renascia de suas próprias cinzas, transformando-se em símbolo da imortalidade; possuidora de uma força imensurável capaz de carregar cargas pesadas.

No entanto, o herói dessa vez seria um ser humano “normal”, dominado por uma fúria interior que seria a vilã da história. Percebemos que a história inicia-se com “era uma vez” e termina com o “final feliz”, elementos típicos de contos, narrativas de aventuras etc. e segue com outros termos coesivos próprios das

narrativas, como: “ao passar do tempo” e “anos se passaram”. O aparecimento da floresta como refúgio da personagem principal também é característico das narrativas de aventura.

A história é subsidiada pelo mito da fênix, contudo apresenta um componente bastante contemporâneo – o abandono dos pais –, e isso torna a personagem principal Grace uma menina solitária e amargurada pelo sofrimento, lutando contra si mesma, contra a dor do abandono. Essa é a realidade de muitos dos nossos alunos, famílias desestruturas sem apoio dos pais; criados por outras pessoas, eles lutam contra si mesmos, são heróis e vilões de sua história, se distanciam das pessoas para que não conheçam suas fraquezas. É evidente destacar que, o que trata “essa fênix, fúria” são doses de carinho e conforto dadas pelo cientista.

Assim, o texto atende às condições do gênero apresenta uma linguagem objetiva e clara, de fácil entendimento e cumpre a função social de uma narrativa de aventura.

A dupla inicia o processo de retextualização da narrativa intitulada **A fênix** e o faz seguindo os padrões básicos de uma história em quadrinhos: narrativa contada quadro a quadro, transposições das falas para balões, uso de legendas, desenhos ilustrativos na história e outros. Transferiram os conhecimentos adquiridos sobre o gênero retextualizado quando lançaram mão de outros recursos, como o balão-grito durante as discussões e o balão-pensamento no início da história.

Um dado importante a ser destacado é a personagem principal Grace que, quando jovem, usa um lacinho nos cabelos e vestido de bolinhas e depois de adulta já não usa mais, o cabelo permanece longo, mas sem o laço e as roupas já são menos enfeitadas e no final da história ela aparece como uma mulher bem bonita e determinada, fazendo jus ao subtítulo presente somente na HQ **Não importa sua força, basta ter determinação**.

Algumas modificações temáticas são feitas em relação à história original, como o surgimento do pai que bate na menina, sendo o principal motivo pelo qual ela foi abandonada, e aparentemente o pai bate em Grace justamente por ela não se comportar como as meninas da idade dela. Nesse caso, para enfatizar a fala raivosa do pai, o balão usado é o balão-grito.

No decorrer da história narrada em quadros, a “doença” da menina é tratada por um cientista que se importa com a menina e tenta ajudá-la. Diferentemente do

texto base, o que aparece como cura já não são mais as doses de carinho e atenção e sim frasco, parecido com os de porções mágicas.

A história em quadrinhos segue preservando, pelos menos em parte, a temática da narrativa inicialmente escrita pela dupla, Grace é curada pelo cientista, mas a fênix que estava dentro dela tornou-se uma sombra a qual Grace reencontra na cidade e luta bravamente para derrotá-la – a dupla usa os balões-gritos para enfatizar a luta entre as duas.

Percebemos na HQ uma mudança do tema no final da história, pois, na narração inicial, Grace consegue vencer a sombra, que desaparece para sempre. Já na história retextualizada, o bem vence o mal, no entanto, a fala final da sombra deixa subentendido que ela não morreu: “nos encontraremos no futuro”, sinalizando que, como toda fênix, renascerá das cinzas novamente.

Não consideramos esse desvio final do tema como um falseamento ou falta de entendimento por parte da dupla, até mesmo porque o texto de partida foi feito por eles, a esse respeito Marcuschi (2010, p. 102) esclarece: “Trata-se de uma espécie de acréscimo, não de um fenômeno linguístico e sim da “falsidade” dos enunciados”; o autor ainda defende que o falseamento é muito comum, no entanto, não impede a retextualização. As mudanças são previstas no processo de retextualização:

Quando um aluno é levado a retextualizar um gênero para outro, ele é conduzido a pensar sobre a linguagem de partida e o retextualizado, ele terá que considerar aspectos circunstanciais a respeito desse gênero, sua ação social e suas características básicas que o tipificam. Levando em consideração todo esse conhecimento a respeito desse gênero, na retextualização, ele adotará uma série de convenções necessárias para manter, com um mínimo de fidelidade, características identitárias desse gênero. É claro que esse processo leva a adaptações, e, neste procedimento ocorrem perdas. Mas essas perdas são previstas, pois sempre haverá mudanças nessa transposição. (DELL'ISOLLA, 2007, p. 83-4).

Nessa perspectiva, na história intitulada **Fênix Não importa sua força, basta ter determinação** ocorreu, apenas, uma pequena alteração em relação ao final do texto inicial. Excepcionalmente, optamos por colocar a HQ da D2 na íntegra por se tratar de um texto pouco extenso comparado aos demais da nossa análise. Vejamos a produção final da dupla (ANEXO IV):

Na atividade realizada pelos alunos, encontramos, destarte, os elementos inerentes às histórias contadas de quadro a quadro, o que nos faz destacar que a *retextualização* aconteceu efetivamente, pois é perceptível a transformação da narração em uma história em quadrinhos. A HQ mantém, de um modo geral, a temática do texto de partida, com isso a *conferência* também se efetivou, pois, o texto final atende as condições de produção. Por fim, a *identificação* realizou-se com êxito, pois conseguimos identificar claramente em toda a estrutura e linguagem do produto final características inerentes a uma retextualização, no caso, uma HQ.

Seguimos com a análise de uma terceira produção, a qual referendaremos de D3. A história foi intitulada pela dupla de **O herói de La Paz** é uma narrativa curta, porém preserva os componentes próprios de uma aventura, com personagens principais e secundários envolvidos na trama em um reino distante, lutas e outros. Vejamos a produção (a cópia do texto original está disponível no ANEXO V):

Quadro 3: Narrativa 3 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “O herói de La Paz”.

O herói de La Paz
Dante era filho do rei e da rainha de La Paz, e como dizia a tradição logo logo iria se casar para assumir o poder e ser o rei. O seu reinado durou muito pouco. No reino de Dante havia muitas guerras, e no final de uma delas, Dante resolveu viajar o mundo em busca de paz para todos os reinos. Passando-se um ano Dante viajou a procura de aventuras, e atrás do seu principal objetivo que era um mundo melhor para todos, mas encontrar tudo isso não foi fácil. O pequeno aventureiro logo se tornou herói, e essa sua ultima jornada enfrentou muitos inimigos na guerra dos cem anos, Dante tanto enfrentou a guerra como venceu. Dante lutou ate o fim. Essa guerra foi sua ultima jornada, pois morreu por um mundo melhor, e ele conseguiu vencer a guerra e derrotou um império de Cem Anos, trazendo paz para todos os reinos. Dante foi considerado herói de La Paz, mas principalmente por sua coragem e sua força de vontade. Ele não foi só um grande herói e um grande cavaleiro ele foi um dos homens que morreu por todos e por um mundo melhor.

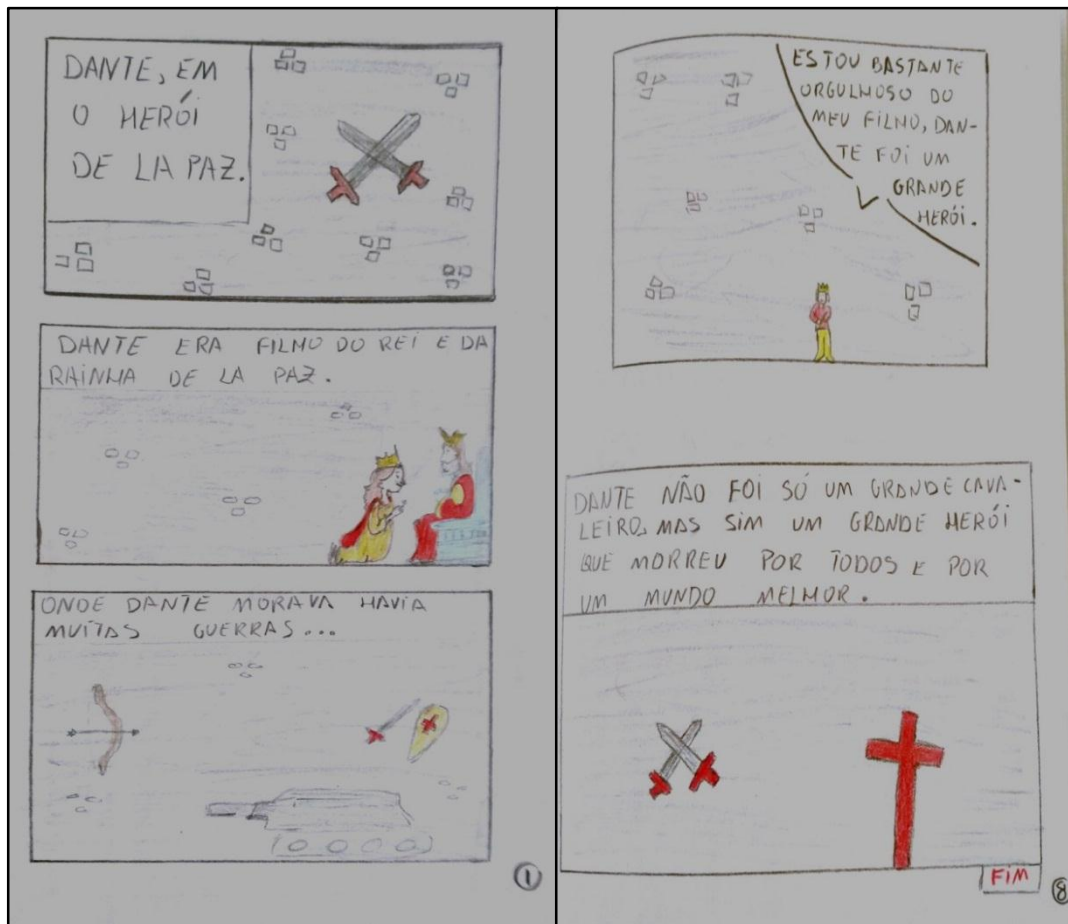
Fonte: Acervo da pesquisa.

Dante é um herói aventureiro que renuncia ao trono em busca de um mundo melhor para todos; isso justifica o título da narrativa **O herói de La Paz**. No decorrer do texto, encontramos referência à guerra dos cem anos, na qual Dante luta, vence-a, mas morre (por um mundo melhor).

Logo no início da história em quadrinhos, encontramos no primeiro quadrinho o nome do personagem e o título da história. Cereja e Magalhães (2007, p. 108) realçam justamente que, quando a HQ tem um título, normalmente vem no primeiro

quadrinho e “às vezes, antes do título, aparece também o nome da personagem”. A D3 fez essa transposição de conhecimentos na produção final. No final da HQ, encontramos a palavra fim, algo muito comum nas mais consagradas histórias em quadros. Vejamos:

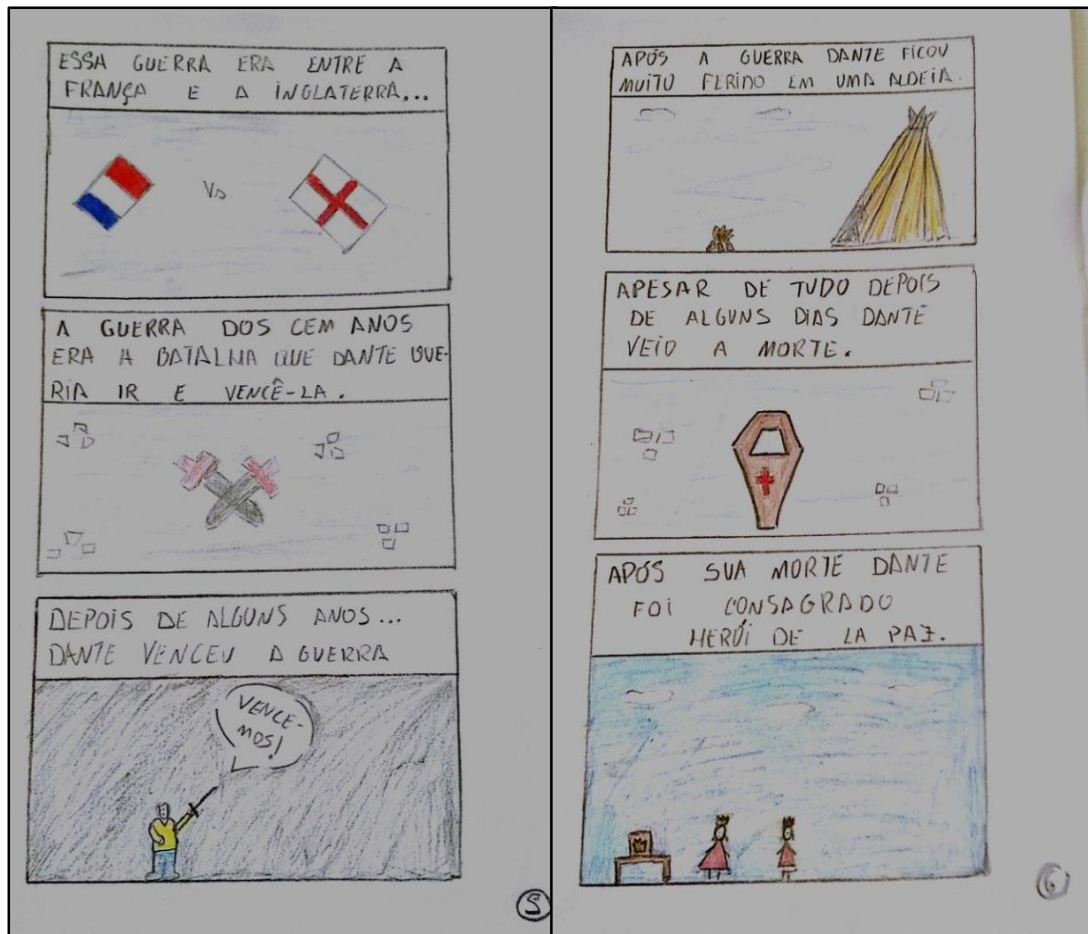
Figura 6: A formatação do início e do final da história.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na HQ, a dupla acrescenta informações sobre a guerra dos cem anos mencionada na narrativa – o que demonstra a transposição de conhecimentos adquiridos em História para a construção de um texto. Verificamos o acréscimo de um elemento na história final, o qual não se encontra no texto base: a aldeia em que Dante se refugia muito ferido.

Figura 7: Inserções no texto (1).

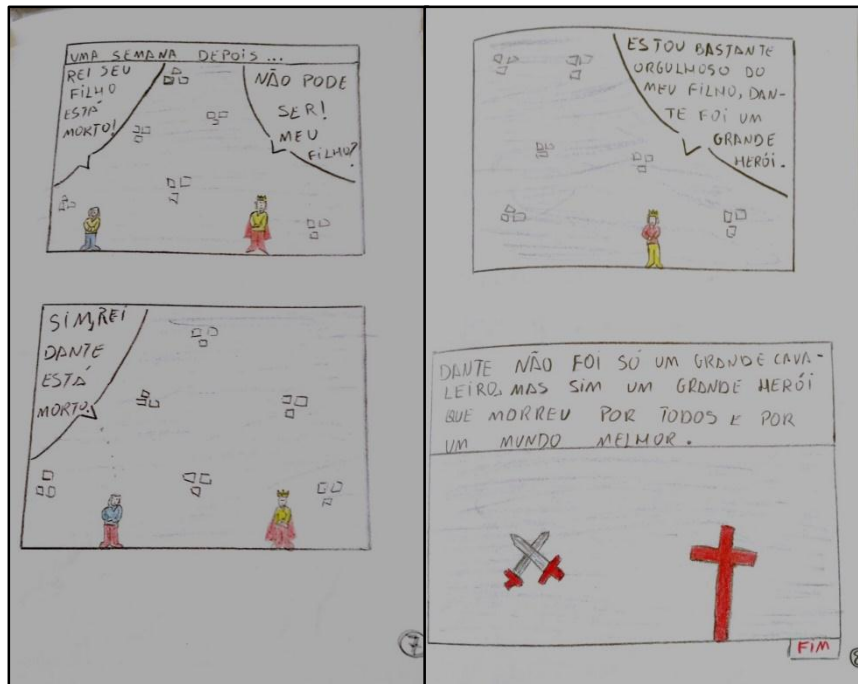


Fonte: Acervo da pesquisa.

Para justificar essas inserções no texto final, Dell'Isola (2007) destaca que a proposta da retextualização na escola torna-se importante, porque os alunos, ao executarem essa atividade, são conduzidos a refletir sobre os gêneros retextualizados, a compreendê-los e a escrevê-los.

Na etapa que compreende a escrita do texto final os alunos desenvolvem ou aprimoram o estímulo a rever, fazer correções, intervir no formato do gênero de partida para poder efetivar a transformação; destacamos ainda nessa fase, o desafio de manter a sintonia dos temas entre os textos, o que a autora reconhece que não é algo fácil, mas necessário. No entanto, em alguns casos, a inserção de informações em algumas situações é imprescindível para a completude do sentido e da formatação do gênero retextualizado e essa consciência cabe ao retextualizador, no caso, aos alunos. Na HQ, a dupla ainda acrescenta cenas com o rei (pai de Dante) sabendo da morte do filho:

Figura 8: Inserções no texto (2).

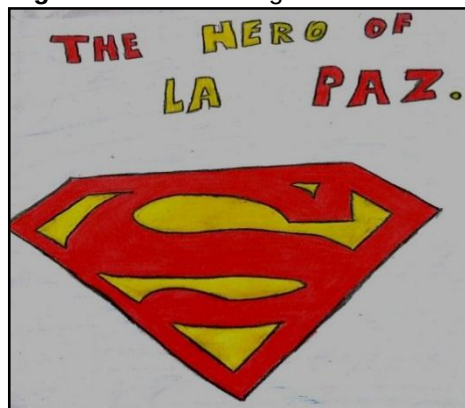


Fonte: Acervo da pesquisa.

Conforme podemos observar no texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (ANEXO VI), a D3 manteve a temática da narrativa durante toda a história em quadrinhos ao transformar um gênero escrito em outro os alunos seguem os parâmetros do gênero final, portanto, os critérios de análise *retextualização*, *conferência* e *identificação* cumprem-se com bons resultados.

Encontramos outra intertextualidade, na imagem que representa o super-homem ilustra a capa da HQ. O título em inglês, provavelmente seja porque a guerra dos cem anos acontece entre ingleses e franceses.

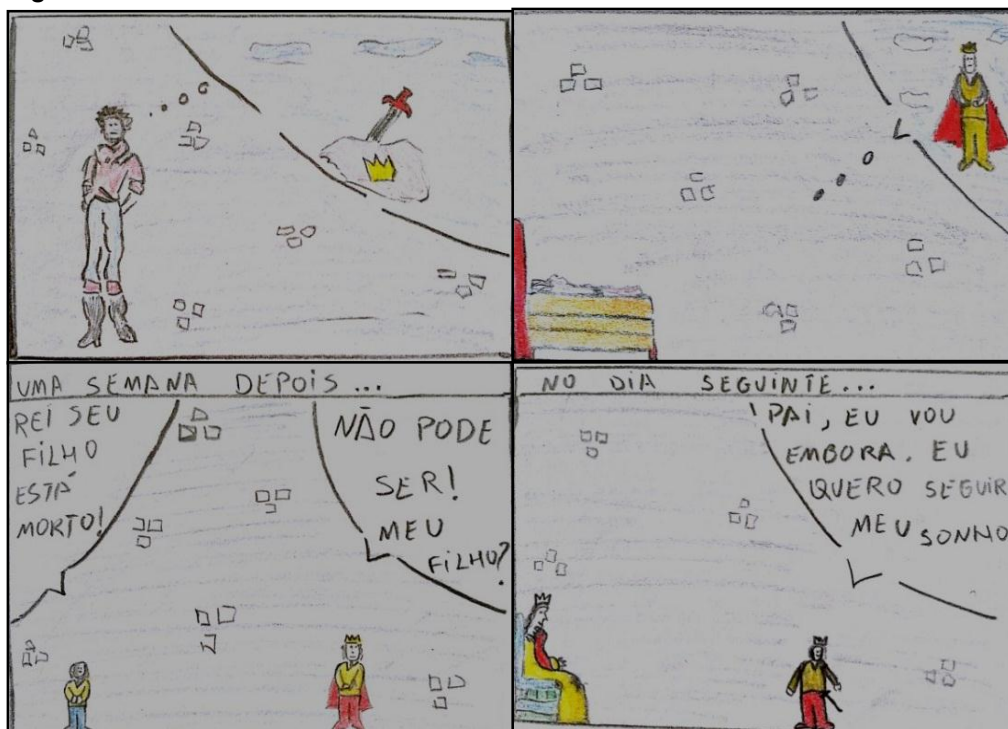
Figura 9: Título em inglês.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A dupla lança mão de muitos recursos próprios das histórias em quadros, por exemplo, o balão-imagem, legendas e imagens ilustrativas para cada quadro. Assim como também faz uso dos conectores de coesão para interligar os quadros entre si e situar o leitor no tempo e espaço da história, tais como: uma semana depois, no dia seguinte, conforme podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 10: Elementos constitutivos da textualidade.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Identificamos assim no texto final D3 um processo de retextualização bem definido e que cumpre os processos de formulação estruturais dos gêneros retextualizados, a dupla lança mão de várias estratégias, já citadas, na elaboração do texto as quais fundamentam as observações feitas.

Com vistas a prosseguir com a análise, acrescentamos a narrativa da D4. Nesse caso, não disporemos neste espaço a narrativa completa por ser pouco extensa (a cópia do texto original está disponível no ANEXO VII) que as demais demonstradas nesta pesquisa. Vejamos parte da narrativa:

Quadro 4: Narrativa 4 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “Serena”.

Uma certa noite uma linda deusa nasceu, filha de deuses muitos poderosos. Seu nome é Serena. Sua pele era clara, cabelos dourados como o sol e olhos azuis como o mar. 19 anos se passaram, e Serena cresceu aos trinos de seu pai para governar aos 22 anos, mais uma terrível tragédia aconteceu, o Deus do fogo invadiu o castelo no meio da noite, ela e sua mãe conseguiram fugir, mas seu pai ficou lutando e acabou morrendo. Já perto do reino havia um vilarejo, Serena e sua mãe fugiram para lá e lá se esconderam. Serena ficou revoltada com a morte de seu pai, e disse a sua mãe que queria se vingar de Atés o deus do fogo:

- Serena, tire essa ideia da sua cabeça! Me entende?! – disse Elsa com um som de voz preocupada.

- Mas mãe ... – Elsa interrompeu.

- Mas nada, Serena. Eu pedir o seu pai não vou perder você também!

Serena se levantou da cadeira e subiu correndo para o quarto. “Eu preciso fazer isso, não vou deixar Atés achar que venceu tudo”. Pensou Serena

No dia seguinte Serena saiu escondida de casa e foi até o castelo, no meio do caminho parou para descansar e se deitar na grama.

- Sabe que é perigoso ficar aqui no meio da floresta... vamos dizer, sozinha. Disse um rapaz encostado na árvore.

- Eu sei me cuidar. Disse se levantando.

- O que faz aqui?

- Estava indo encontrar uma pessoa. E você o que faz aqui?

- Só andando mesmo, o castelo tem grandes problemas.

- Que castelo? Serena disse com um som de voz curiosa.

- o castelo do meu pai!

- Como é o nome dele?

- Atés. Todo mundo conheci. Até porque ele é rei.

- Vem comigo. Puxou ele.

(...)

Fonte: Acervo da pesquisa.

A narrativa acontece em tempos e lugares muito distantes: florestas, reinos, lutas, vilões e herói (no caso heroína) compõem o cenário da aventura vivida por Serena, uma linda princesa filha de deuses. O pai de Serena é morto numa luta com o deus do fogo, isso a deixa marcada pelo resto da vida e, assim que surge uma oportunidade, Serena se vinga da morte do seu pai matando Atés, o deus do fogo. No decorrer da ficção, Serena conhece o filho do deus do fogo, eles se apaixonam e vivem felizes para sempre.

A retextualização D4 (ANEXO VIII) segue a formatação em quadros ilustrativos os quais mantêm sintonia com o texto de partida. Entretanto, observamos a supressão de algumas partes, o que por vezes deixa o entendimento da HQ comprometido. O leitor só compreenderia em completude a sequência dos fatos caso leia a narrativa inicial, no entanto, essa não é uma das perspectivas da retextualização.

Provavelmente, isso se deva porque os acontecimentos na narrativa são contados em terceira pessoa e, quando passados para falas (discurso direto), a dupla tenha perdido o fio condutor dos fatos. Os fatos devem se organizar numa sequência lógica no caso da D4 observamos que os quadros seguem a sequência da narrativa, no entanto, do quarto ao sexto quadrinho, conforme veremos mais à frente, o personagem filho de Atés, no episódio da floresta, surge do nada sem uma sequência explicativa ou elucidativa; deixando os quadros temporariamente desconexos. Mesmo mediante a incoerência cometida, os alunos foram capazes de manter a mensagem principal do texto de partida na HQ isso nos leva a concluir que a *conferência* efetivou-se na urdidura da produção final.

Figura 11: Ruptura textual.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Observando a retextualização da D4, apesar de possuir algumas incongruências, podemos afirmar que, na produção, os alunos conseguiram realizar a transformação do texto inicial em uma história de quadros, portanto, cumpriu-se a *identificação*, para tanto, foi possível percebermos bem definidas as características principais e as propriedades do gênero HQ no produto final da *retextualização*.

O texto-final apresenta a sequência de fatos, própria desse gênero, os balões-falas são os mais usados no decorrer da história. O balão-pensamento aparece no decorrer dos quadros, assim como as legendas, conforme aparece nos recortes a seguir.

Percebemos alguns desvios de linguagem, como o uso de “caras” conforme se verifica na imagem que segue, mas como a pesquisa está amparada pela Linguística Textual, o uso da linguagem informal se justifica pelo contexto social dos alunos, pois fazem uso dessa linguagem no dia a dia, e também porque a história em quadrinhos é um gênero no qual a linguagem empregada geralmente é a oral e informal; os temas associados às HQs são assuntos do cotidiano. O acabamento final da D4 fica opcionalmente sem colorido; em alguns espaços, observamos uma pintura feita apenas com o lápis comum. O lugar e o espaço da narrativa são muito bem ilustrados nos desenhos a seguir:

Figura 12: Acabamento final.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ainda na etapa das oficinas de narrativa de aventura, os alunos envolvidos no projeto questionaram se poderiam criar heróis com histórias modernas e próximas da realidade em que estávamos vivendo. Alguns manifestavam o desejo de retratar nas narrativas personagens comuns da sociedade com grandes feitos.

A professora intervencionista, levando em consideração a importância de trabalhar os gêneros a partir da realidade dos alunos, apoiou a escolha dos “heróis modernos” e estimulou-os a escrever narrativas com ensinamentos ou críticas à sociedade; uma vez que já sabia que esse texto serviria como base para uma HQ, a qual tem por finalidade divertir, ensinar ou criticar, seria muito interessante a adição dessa temática “moderna” para a produção final.

Assim apresentamos a narrativa D5, que aborda justamente a temática de heróis mais modernos em situações e contextos mais atuais. Segue a narrativa inicial (ANEXO IX):

Quadro 5: Narrativa 5 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “Os verdadeiros heróis”.

Os verdadeiros heróis.
Existe escola de heróis? Acredito que não, mas são em escolas que os verdadeiros heróis são criados; quando ele pegou o diploma, ele soube o que queria fazer a diferença; e quando ele pegou o diploma resolveu fazer a diferença. Em 2002 começou um estágio, no hospital no câncer. No primeiro dia de trabalho, chegou à porta do hospital, viu aquelas pessoas chorando, respirou fundo e viu aquela pessoa sorrindo de braços abertos vindo em sua direção, era o diretor do hospital. O que há rapaz? mais ânimo! Falou com muito ânimo, e Rafael respondeu com um sorriso falso. E iam andando pelos corredores do hospital, o diretor falava com tanto entusiasmo, mas Rafael não prestava atenção em nenhuma palavra que ele dizia, só conseguia enxergar a dor nos olhos daquelas pessoas, quando o diretor falou: - Chegamos à sua ala, agora está entregue, qualquer coisa fale com a enfermeira Bruna. Ele olhou para o lado e viu todas aquelas crianças contrastando o cinza depressivo do lugar e viu aquela menina linda, pequena e frágil agarrada a uma boneca e perguntou à enfermeira Bruna: - Quem é ela? - Ela chegou aqui a três meses, o nome dela é Vitória. - Onde está a família dela? todas as crianças estão com acompanhante. - Os pais dela morreram em um acidente de carro, não temos registro de nenhum parente. E ele foi em direção a menina com um sorriso caloroso no rosto, se agarrou, entartou a cabeça com curiosidade e perguntou: - Qual seu nome linda? A menina com olhar envergonhado respondeu com voz infantil: - Vitória. E ele perguntou com a mesma curiosidade: - Quantos anos você tem? - 8. - Essa boneca é sua? - É, minha mãe que me deu, gostava muito dela. E ele puxou do bolso dois pirulitos, abriu um e botou na boca, entregou o outro a ela, mas excitou: - Só te dou e você me der um beijo. E ela envergonhada, deu um beijo na bochecha dele. E o Dr. Rafael saiu distribuindo doces a todas as crianças. Tornando aquele cinza depressivo, contrastar com um mar de sorrisos; e assim continuo sendo todos os dias. O tempo passou e um certo dia o estado de saúde daquela menina chamada Vitória havia piorado, e o Dr. Rafael ficou bastante preocupado. E cada dia que se passava, ela só piorava mais e mais. (Dr. Rafael): - vamos ter que operá-la. Após três semanas a operação foi realizada, mas ela não resistiu e faleceu. Seja um herói, faça a mudança que quer ver no mundo, faça alguém feliz!

Fonte: Acervo da pesquisa.

A narrativa, de fato, acontece em um espaço mais próximo do nosso dia a dia, um médico que faz a diferença no seu ambiente de trabalho, sendo um verdadeiro herói para sua paciente Vitória.

A produção final em HQ reúne as principais características das histórias em quadrinhos, dentre elas, percebemos a construção do texto final em linguagem verbal, com uso de legendas, diálogos em balões e linguagem visual com desenhos – bem elaborados – feitos à mão. Assim como as outras produções demonstradas neste capítulo, *identificamos* na produção dos alunos as características básicas de uma HQ, conforme podemos observar:

Figura 13: Elementos característicos de uma HQ.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Fazendo um traço comparativo entre o início da narrativa e o da HQ em análise, observamos alguns recortes feitos pela dupla: o médico que recepciona Rafael fala muitas coisas até a chegada da ala em que ele iria trabalhar; já na produção final, encontramos um balão com o “blá, blá, blá...” reduzindo todo o discurso proferido pelo médico – na narrativa, Rafael, muito ansioso, não dá muita atenção à fala do médico, provavelmente por isso a dupla usou o “blá, blá, blá...” e, conforme já mencionado, essas adaptações são previstas durante o processo de retextualizar os textos (ANEXO X).

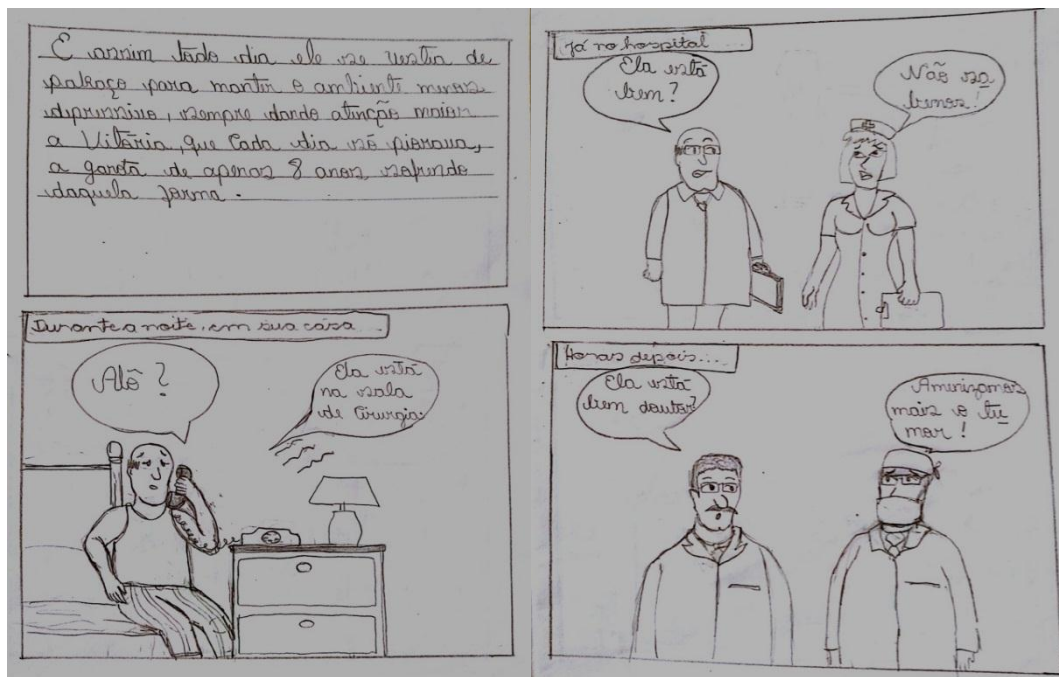
Figura 14: Redução do discurso proferido: onomatopeia.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nas legendas, as expressões usadas servem para ligar as ideias dos quadros e para situar o leitor no tempo da narrativa: “Durante a noite na sua casa”, “Já no hospital”, “Horas depois...” são recursos muito usados em HQ para indicar ao leitor a mudança do tempo e do espaço da história nos quadros.

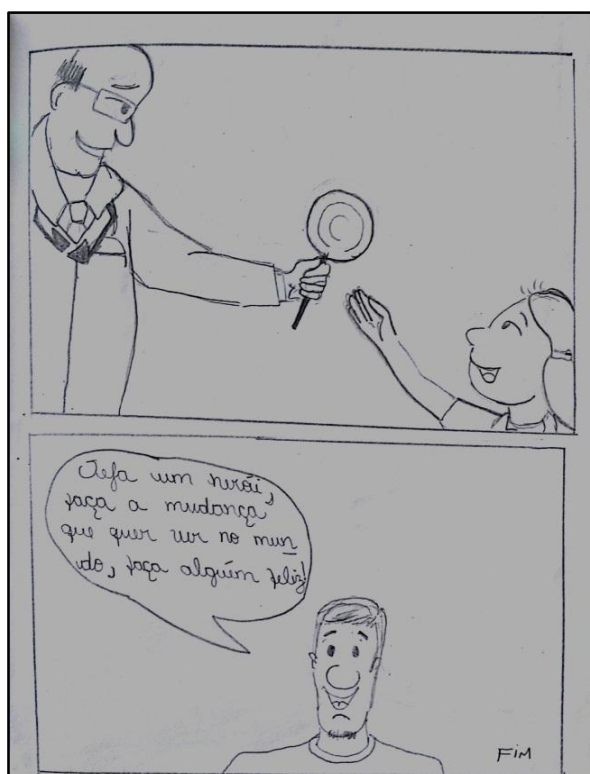
Figura 15: Legenda e elementos conectores dos quadradinhos.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Averiguamos, ainda, na produção D5, outros recursos como onomatopeias, reproduzindo os sons (blá, blá, blá...) e interjeições, interpretando os sentimentos dos personagens. As expressões faciais dos personagens dão indicações sobre o cenário e os fatos que são encadeados quadro a quadro. Vejamos as expressões de dúvidas, alegrias, preocupação, dentre outras, com isso verificamos que D5 soube traçar o esboço dos personagens à cena/fala dos quadros.

Figura 16: Manutenção temática.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Mediante as dimensões apresentadas na análise D5, cabe-nos destacar que a *retextualização* e a *conferência* se efetivam na escrita final dos alunos, pois o gênero foi transformado e, nessa transformação houve, impreterivelmente, a preservação da temática do texto base.

As observações seguem com o texto produzido pela dupla de alunos seguinte, texto esse que recebeu o título de **A conquista do bem**; a exemplo do que vem ocorrendo nos demais textos analisados neste capítulo, a identidade dos alunos será preservada, e o texto será identificado como **D6** (a cópia do texto está disponível no anexo XI). Segue a narrativa criada pelos alunos:

Quadro 6: Narrativa 6 - Texto-base produzido pelos alunos, denominado “A conquista do bem”.

Era uma vez em um certo lugar chamado Paraíso, onde tudo era muito bonito tinha pessoas sábias, e entre essas pessoas existia um lugar muito ruim chamado inferno o qual tinha um anjo do mal.

O anjo do mal resolve ir para a cidade do bem atentar os habitantes de lá, chegando lá ele avista uma mulher que parece ser fraca. O anjo do mal fala coisas ruins para Ruth como: matar, roubar, cobiçar, não amar ao próximo, etc. Ruth diz: O cainho certo é para o bem e o que tú falas não é nada do bem. E o anjo do mal insiste em levá-la para o Inferno, Ruth diz: Deixe-me ir para o paraíso, onde estão todos que fazem parte da turma do bem, e os anjos do mal falam: Você vai ficar aqui, hahaha e lá no paraíso Deus senti falta de Ruth e pensa: Para onde ela foi ???

Já no inferno Ruth começa a fazer as coisas erradas e fala: estou começando a gostar desse lugar, dias se passam e Deus sai a procura de Ruth e a encontra no inferno e fala: Porque tú fizeste isso? Só te ensinei coisas boas, e você sabe o que tú faz não presta é coisa ruim, e Ruth responde: Deus, me desculpa mas agora cheguei aqui e quero ficar, aqui é meu novo lar, pode ir para o seu Paraíso.

Deus muito triste por aquilo que tinha acontecido vai embora desanimado. Chegando no Paraíso e todos ficam desanimados com tudo isso que aconteceu e dizem: Deus nosso pai, nosso criador não desista dos seus planos, nós somos pessoas do bem, temos fé, e quem tem fé sempre alcança e um dia vamos nos unir e derrotar o inferno.

Meses se passaram e Deus unido com sua turma do bem tentar resgatar todos daquele lugar.

Chegam lá e começa uma pequena discursão entre o bem e o mal.

Deus fala: Venham todos comigo, vocês irão gostar do meu Paraíso. Anjo do mal responde: Não ouçam esse velho, fiquem comigo, e Deus novamente fala: Vocês devem plantar o bem e sair desse lugar, façam o seguinte venham comigo e serão felizes.

Deus termina de falar e todos vão para o Paraíso, pois como Deus disse, eles serão felizes, chegando no Paraíso eles fazem uma pequena Oração, e lá no inferno o Anjo do Mal começa a sentir dor e morre no próprio fogo. Dai em diante todos viveram felizes para sempre, pois estavam com seu rei “Deus” no belo paraíso.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A história retratada pela D6 aborda os valores religiosos dos redatores apresentam como herói um Deus que busca e cuida dos seus, ensina os caminhos do bem. O lugar e o espaço da narrativa ocorrem no paraíso e no inferno, o início da história começa conforme as histórias narrativas em geral: “Era uma vez em um certo lugar chamado Paraíso” utilizam as orientações dadas nas oficinas de narrativa de aventura.

O foco narrativo aparece em terceira pessoa, no qual o narrador não participa das ações na história, o bem vence o mal, e apesar de não encontrarmos alguns elementos que poderiam ter sido caracterizadores da narrativa, tais como: explicitação mais detalhada do espaço, um pouco de suspense, uma aventura mais surpreendente; mesmo assim, o texto da dupla apresenta os elementos básicos já citados no primeiro capítulo (seção 1. 2. 1) formadores de uma história narrativa:

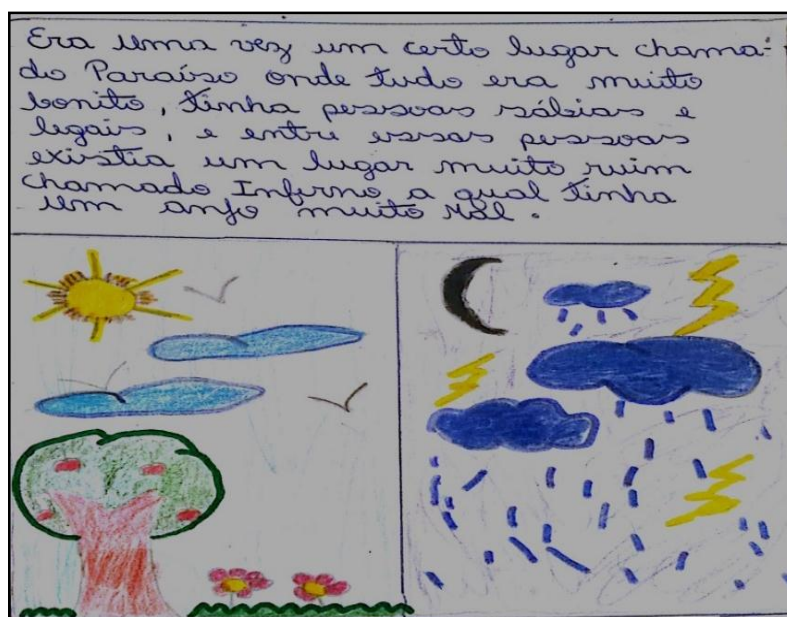
situação inicial, complicação, ações, desfecho, tempo, espaço, elementos sem os quais a narrativa não se forma.

Observamos algumas infrações no âmbito gramatical do texto, em especial no uso inadequado da pontuação: letras maiúsculas no meio da frase, palavras com grafias errôneas, dentre outros, mas, esses equívocos gramaticais não afetam o sentido global do texto, portanto, a coerência se estabelece na narrativa analisada.

No tocante ao texto final dos alunos, a história em quadrinhos da D6 constrói-se de modo bem articulado, com quadros e personagens ilustrativos para cada um deles. Um dos recursos muito usados pelos alunos – a legenda – compõe o início da HQ no qual são usadas as mesmas palavras que se encontram no texto-fonte: “Era uma vez um certo lugar chamado Paraíso onde tudo era muito bonito, tinha pessoas sábias e legais, e entre essas pessoas existia um lugar muito ruim chamado Inferno o qual tinha um anjo muito Mal”.

A nova história segue com quadros ilustrativos dos espaços onde acontecem os fatos: o céu e o inferno, a primeira imagem, conforme podemos ver a seguir, é a ilustração do céu: um lugar colorido com um forte sol, nuvens, pássaros e planta; o segundo quadro representa o inferno: uma lua escura, com nuvens, chuvas e trovoadas. Assim, a *retextualização* efetivou-se, ao vislumbrarmos o texto final da D6 observamos com clareza que não se trata mais de uma narrativa de aventura e sim de uma história contada em quadros.

Figura 17: A legenda no início da história (caracterização do lugar e espaço).

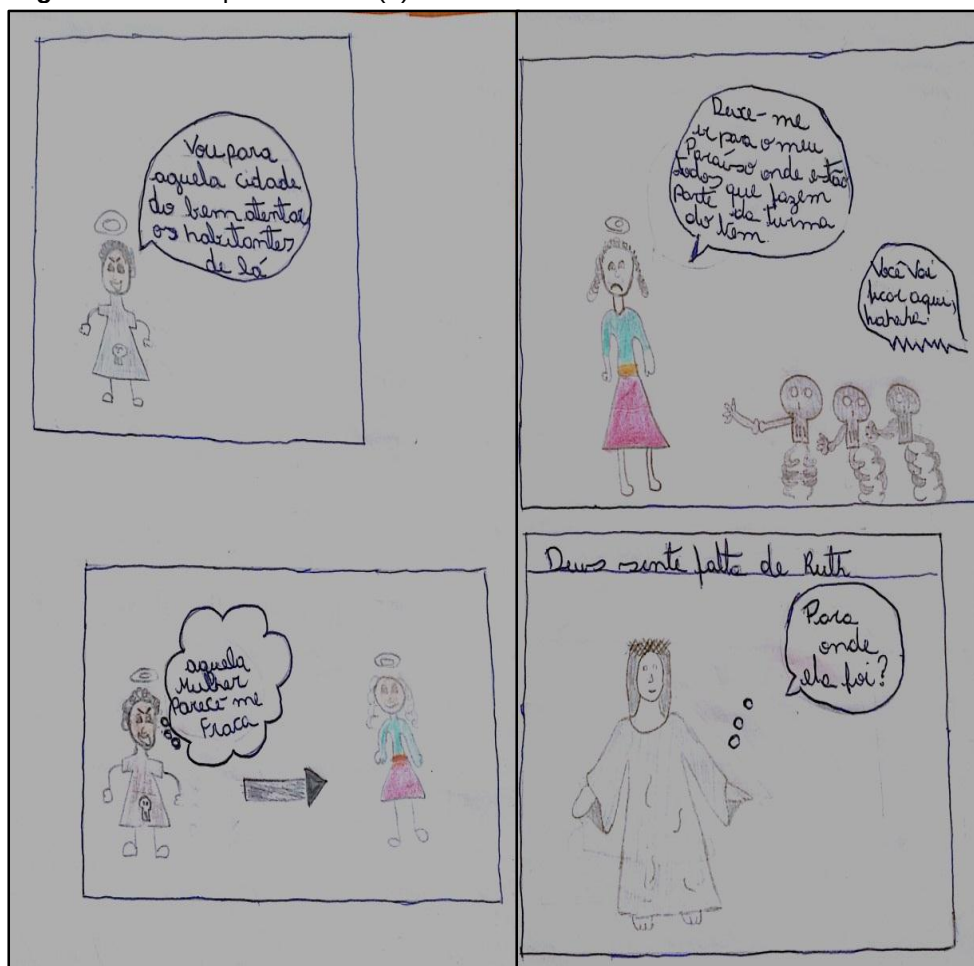


Fonte: Acervo da pesquisa.

formatação: o quadro começa com uma legenda na qual consta: “Deus senti falta de Ruth”, com o desenho de Deus seguido da seguinte frase: “Para onde ela foi?” a mesma usada no texto-base; no entanto, a dupla mistura o formato do balão-fala com o do balão-pensamento.

Portanto, o leitor que não tiver acesso ao texto fonte ficará com dúvidas se Deus pensa ou fala essa frase na história. Entretanto, em outro momento da HQ, a dupla usa adequadamente o balão-pensamento, assim, justificamos que pode ter sido uma falta de atenção da dupla ao misturar os dois recursos em um só quadro. Vejamos os quadros com as imagens:

Figura 19: Balão pensamento (2).



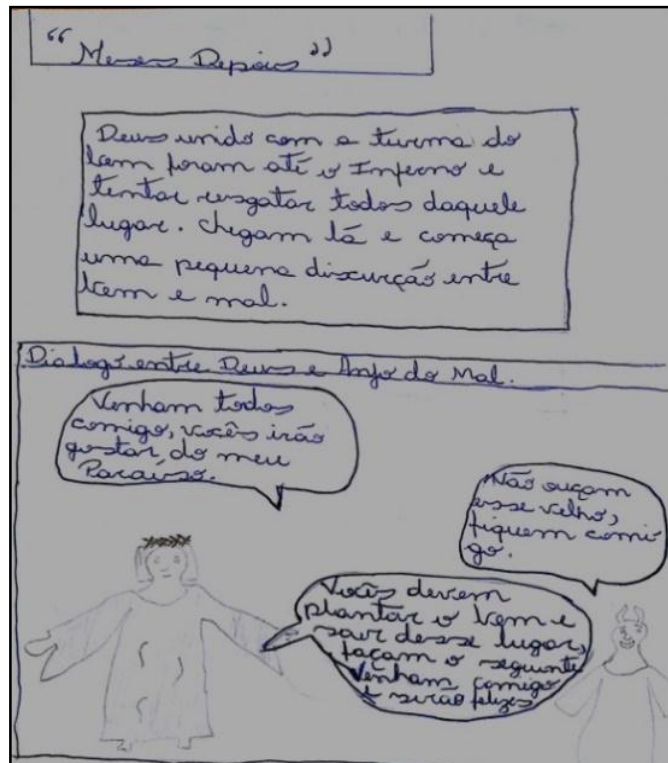
Fonte: Acervo da pesquisa.

Os alunos que criaram a história D6, apesar do equívoco mencionado acima, fazem uso dos balões e dos elementos próprios da HQ de forma bastante satisfatória, demonstrando que conseguiram compreender a diferença dos balões e

sua formatação. Assim sendo, *identificamos* no texto final dos alunos as características básicas que compõem uma história em quadros.

A legenda, outro recurso próprio das HQs, também foi usada pela dupla, encontramos esse recurso em várias partes da história e como tal interliga os balões e situa o leitor em relação ao tempo e espaço das ações.

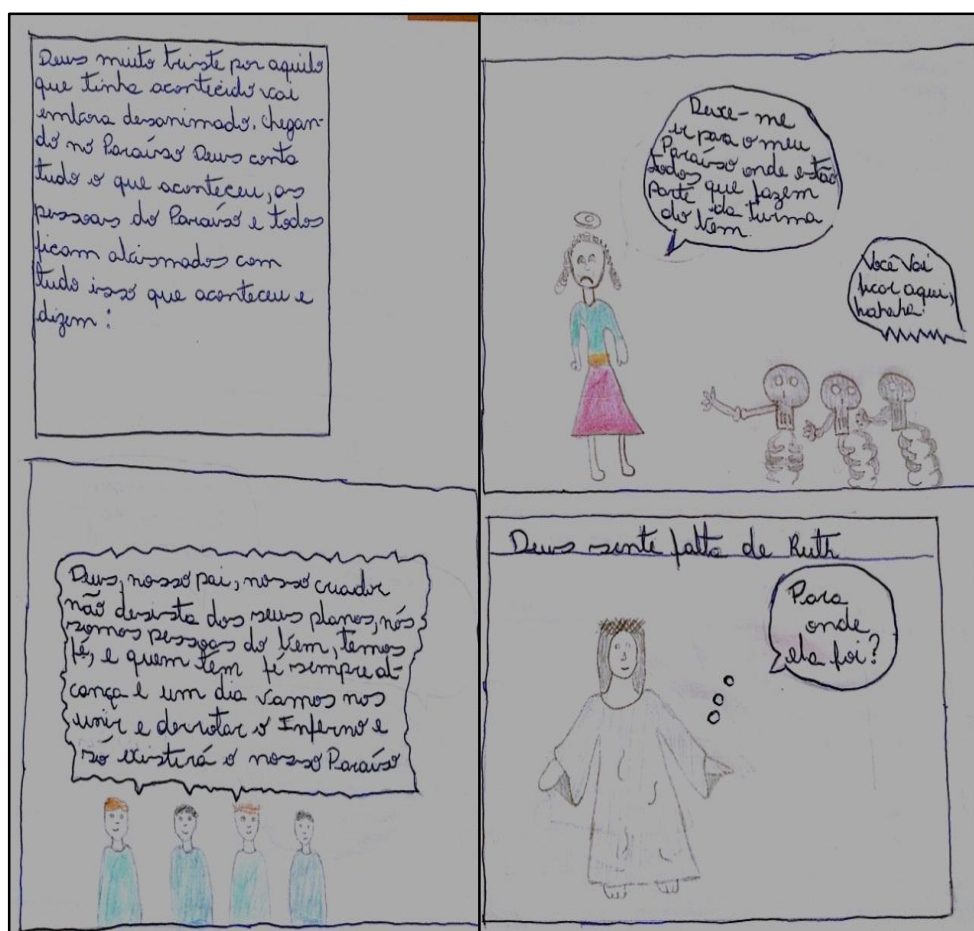
Figura 20: Conectores dos balões.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Durante as oficinas do gênero HQ, relembramos os tipos de balões e o que indicam sobre as diferentes situações do enredo. O nome dado ao balão, no qual mais de um personagem fala, é uníssono. O texto da D6 lançou mão desse recurso na história quando os anjos do inferno zombam de Ruth, dizendo "Você vai ficar aqui, hahaha". Também usam o balão-uníssono em outro momento da história em quadros: os anjos do céu invocam a misericórdia do Senhor no paraíso, conforme encontramos nos quadros a seguir:

Figura 21: Balão uníssono.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim como ocorreu nos textos anteriormente citados, os três aspectos intrínsecos à análise, a *retextualização*, *conferência* e a *identificação* foram contemplados na história da D6. As observações acima feitas levam-nos a explicar que as habilidades textuais dos alunos foram aperfeiçoadas; as duplas tiveram a capacidade não só de escrever uma narrativa inicial, mas também de compreendê-la e transformá-la em uma história em quadrinhos significativamente bem elaborada, clara e objetiva.

A transformação das narrativas em histórias em quadrinhos posteriormente apresentadas pela turma exigiu do aluno a transposição de conhecimentos escolares e de mundo. Uma reflexão mais profunda do texto base para escolher as partes fundamentais da narrativa e textualizá-las em HQ, domínio acerca das formas gramaticais apropriadas, relacionando a função de cada texto e os seus usos, desenvolveram ou aprimoraram capacidades linguísticas de escrever um texto ficcional coerente, com base num contexto vivido por eles.

As capacidades criativas e interpretativas também são vislumbradas na intervenção, os alunos foram desafiados a interpretar suas próprias produções com o intuito de escrever outro texto com estrutura totalmente diferenciada da produção inicial. Isso levou o aluno a conhecer mais de perto os gêneros propostos e refletir sobre eles, ainda destacamos que os envolvidos na pesquisa demonstraram prazer e apreciação ao que estavam executando. Dessa forma, observamos que são muitas as operações envolvidas na retextualização:

Os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado. (DELL'ISOL, 2007, p. 44)

As atividades executadas durante a intervenção demonstram o quanto a abordagem dos gêneros em sala de aula pode ser proveitosa mediante oficinas e um trabalho bem estruturado e estimulante. Os resultados foram muito satisfatórios não só na visão da professora intervencionista, como também na dos alunos participantes.

As seis retextualizações analisadas neste trabalho contemplam de modo significativo os três critérios de análise aos quais foram submetidas, isso demonstra que os alunos participantes compreenderam os gêneros estudados, a estrutura, função, forma etc. e assimilaram o que é, na prática, a retextualização.

Ressaltamos o quanto as atividades de produção textual com base na retextualização de gêneros podem ser produtivas e estimulantes. As dificuldades dos alunos para compreender e escrever textos podem ser minimizadas com esse procedimento, o qual se mostrou muito eficaz na intervenção, a produção final dos alunos comprova quão valioso é o processo da reflexão, interpretação, escrita e reescrita de textos por meio da retextualização.

Outro aspecto que destacamos, após as análises feitas, é o processo da compreensão do texto-fonte – entender o texto de partida – e dos gêneros retextualizados, mencionado em Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010). Essas etapas de produção se efetivam nos textos avaliados neste capítulo, pois mesmo a produção base sendo de autoria dos próprios alunos, estes precisariam interpretá-los minuciosamente para que não houvesse fuga ao tema. Nas atividades analisadas pudemos perceber que as produções finais seguiram não só a

formatação do gênero final proposto, mas também a manutenção do tema na reconstrução do texto. Não obstante, os textos finais dos alunos ajustaram-se critérios previstos para uma efetiva retextualização.

As oficinas e os direcionamentos dados pela professora intervencionista levaram os alunos a serem capazes de atuar como sujeitos que refletem e produzem textos para a esfera social. Sobre esses aspectos, vejamos o que Dell'Isola (2007, p. 40-1) adverte:

Precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores da nossa sociedade através dos textos que ela produz. Os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a 'realidade' social. A retextualização conduz a uma prática e envolve muito mais do que o desenvolvimento de habilidade de leitura e de escrita.

A prática desafiante da retextualização leva o alunado não só ao conhecimento sistemático da língua, mas também aos seus usos, de como os sujeitos manifestam a língua/linguagem por meio de textos na sociedade. Estamos inserindo-os nas mais diversas modalidades da língua, dos gêneros escritos ou mesmo orais – dependendo da condução e escolha dos gêneros trabalhados durante um processo de retextualização na escola (um professor pode, por exemplo, trabalhar com textos orais), ampliando a visão dos alunos sobre as práticas sociais, re/significando as produções dos discursos/textos veiculados.

A retextualização na sala de aula, como bem fala Dell'Isola (2007), é desafiante, o trabalho com o gênero de forma mais participativa proporcionou-nos exercitar e conhecer mais sobre a língua/linguagem, por isso destacamos a relevância dessa atividade em sala de aula.

Não vamos furtar a responsabilidade da escola de promover o conhecimento, pois “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos”. (PCN, 1998, p. 25). Portanto, cabe à escola propor atividades didáticas de modo que venha a oportunizar a construção do saber.

3.3 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA – PRODUÇÕES DE TEXTO NA SALA DE AULA

Iniciamos o nosso trabalho intervencionista fundamentados nas considerações que os PCNs (1998) destacam acerca do ensino de Língua Portuguesa o qual deve tomar como base textos orais ou escritos; pois, conforme o referido documento, o processo de escrever já não comporta mais as práticas de escrita superficial e mecânica, distante da realidade dos alunos, sem valor interacional, sem receptividade. Para tanto, inserir o estudo de leitura e produção de textos, os quais adentrem as reais necessidades dos alunos, torna-se urgente mediante o novo contexto educacional em que nos encontramos.

Com relação às atividades com a escrita na escola, Antunes (2003, p. 27) nos alerta que ainda podemos encontrar nesses espaços práticas “destituídas de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo (...)”. Sobre os aspectos da leitura, também comenta que ainda encontramos na escola práticas que se limitam ao estudo dos elementos superficiais ao texto, deixando de lado as múltiplas funções que o texto exerce. Portanto,

Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza, (...), não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitamos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. (ANTUNES, 2003, p. 37).

Incentivar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio da retextualização é, sem dúvidas, uma proposta desafiadora, como já colocado neste trabalho, mas também é, principalmente, estimulante para os alunos; capaz de modificar as velhas práticas decodificadoras de leitura e produção nas aulas de língua materna.

Nessa constante, destacada por Antunes (2003), elaboramos o projeto de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, na tentativa, ora acertada ora errante,

que decidimos enfrentar a nova realidade que, enquanto professores do ensino básico, precisamos intervir e alterar.

A proposta foi feita com base em Dell'Isola (2007), diversificamos apenas a relação do texto base, os alunos produziram e retextualizaram textos elaborados, interpretados, reescritos por eles mesmos. Essa modificação inicial foi vista como relevante no sentido de que, durante as oficinas, os alunos iriam produzir e escrever mais ainda, proporcionando momentos de reflexão acerca dos textos elaborados por eles. Mediante tal prática, estaríamos proporcionando à turma a interação e escrita de dois gêneros propostos na pesquisa.

Após terminarmos a intervenção, revisando os pontos relevantes e os que poderiam ter sido mais proveitosos durante os 10 encontros que tivemos com a turma, observamos que a realização das atividades de reescrita poderiam ter sido feitas minuciosamente, acrescentaríamos mais tempo e disposição para essa tarefa, pois mediante a falta de tempo e correria própria das atividades da escola (como o calendário de provas e outros), pouco aprofundamos as atividades de reescrita textual.

Por isso, propomos agregar à sequência didática da oficina, executada neste projeto, uma atividade mais extensiva e crítica envolvendo um re/olhar constante por parte de quem escreve e de quem conduz à escrita, no caso o professor.

Essa proposta é indubitavelmente provocante, mas faz-se necessária, pois, construir a maturidade intelectual do aluno como um indivíduo que reflete e é capaz de criticar sua própria produção descristaliza as atitudes de escrita mecânicas que ainda perpassam o universo escolar.

Escrever envolve “várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita”. (ANTUNES, 2003, p. 54). Assim, cada uma dessas etapas da escrita, as quais envolvem uma série de tomada de decisões e escolhas por quem escreve e também por quem orienta a escrita, tem sua função e sua importância na formatação da escrita final do texto.

Estamos diante de uma das questões políticas que envolvem a educação: mais tempo disponível e menos alunos na sala de aula para orientar as propostas textuais, isso se faz necessário, na verdade, urgente.

Constatamos que o professor não tem, ressaltamos isso mediante a realidade que observamos, condições estruturais, tempo e muito menos condições de acompanhar e realizar as atividades de reescrita com turmas lotadas, isso interfere diretamente na atuação do professor.

Claro que esses percalços não devem ser usados como desculpas para os professores, que se camuflam diante da presente realidade em avançar e mudar os caminhos da educação. É fundamental que o professor busque meios de enfrentar o problema e buscar oportunidades de superar os obstáculos, assumir a postura que nos é apropriada, de formar cidadãos reflexivos, participativos; que saiam da escola com condições de atuar e interferir na sociedade.

Para as tarefas de revisão de textos, destacamos a posição defendida por Antunes (2003), que nas ações revisionais dos textos devemos atribuir algumas tarefas aos alunos, tais como, coletivamente poderiam realizar práticas de análises, nas quais sinalizariam as possíveis alterações necessárias no texto. Essas ações não foram executadas na intervenção retratada neste trabalho, mas consideramos uma atividade de suma importância para a construção autônoma da escrita, do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos:

O que parece inaceitável é deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto. Assim, não se desenvolve no aluno a autonomia, que requer procura crítica, autoavaliação, (...) atitudes essenciais para quem empreende qualquer atividade não mecanicista. (ANTUNES, 2003, p. 163).

No âmbito dessas discussões, ainda consideramos que, por mais que não tenhamos executado a atividade de reescrita pormenorizada durante as oficinas, pois, como já dissemos, precisaríamos de mais tempo para desenvolver tal atividade; as etapas de planejamento, (mesmo precisando de alguns ajustes) escrita e reescrita dos textos foram contempladas na intervenção.

Com relação à feitura das histórias em quadrinhos feitas à mão, sem dúvidas, foi uma atividade interativa e muito proveitosa para os alunos, descobrimos talentos e múltiplas competências no decorrer das atividades aplicadas em sala. Conforme podemos observar na formatação do texto final dos alunos participantes desta pesquisa, os desenhos são bem representativos e condizentes com a linguagem

verbal dos balões, portanto, foi uma atividade interativa que despertou outras habilidades até então pouco exploradas nos alunos.

No entanto, evidenciamos que seria relevante desenvolver uma proposta de atividades em sala de aula, em que utilizemos o programa inicialmente cogitado nesta pesquisa – o Pixton –, para a feitura das histórias em quadrinhos, pois estaríamos diante de uma atividade interativa e estimulante para os alunos, com a qual também teríamos bons resultados, já que se trata de uma ferramenta com que normalmente os alunos se empenham bastante.

Computadores e internet fazem parte do novo contexto em que estão inseridos; por isso, faz-se bastante interessante agregar às práticas escolares trabalhos e atividades voltadas às novas tecnologias.

Aplicamos todas as etapas sugeridas neste trabalho de maneira bastante satisfatória, os resultados obtidos mostram-nos que o trabalho foi proveitoso, no entanto, também observamos que a experiência realizada com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II nos indicou algumas possíveis mudanças que poderíamos executar em outras oportunidades, tais como: mais carga horária para executar as atividades (não dedicamos mais tempo para a intervenção porque a escola tem outras atividades e um cronograma bimestral a cumprir), um trabalho mais minucioso com a reescrita dos alunos e uso do programa de história em quadrinhos, o Pixton.

A proposta inicial do texto-fonte ser escrito pelos alunos aponta-nos que optamos por uma prática que se mostrou muito interessante a qual repetiríamos em outros momentos de retextualização de gêneros escritos.

Por sua vez, a elaboração e o trabalho com a retextualização em sala de aula permitem-nos enfatizar que estamos diante de uma atividade interativa de muita importância para o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades textuais dos alunos. Essa proposta mostra-se eficaz e pode favorecer as práticas docentes no ensino da língua materna.

Para Dell'Isola (2007), autora em quem fundamentamos substancialmente a pesquisa apresentada, com a retextualização possibilitamos aos nossos alunos mais possibilidades de usos e interação com a linguagem e a língua.

Assim, ao fazer uso da retextualização, especificamente com o estudo dos gêneros, estamos diante de práticas que aprimoram as reais necessidades

sociocomunicativas dos estudantes. Segundo a autora citada, essas propostas apresentam-se como “um conjunto de procedimentos que estimulam os aprendizes a escrever de modo prazeroso, focalizando, em primeiro lugar, os propósitos comunicativos”. (DELL’ISOLA, 2007, p. 83)

Por essas reflexões acima levantadas, apresentamos que a retextualização é um procedimento que pode servir para intervenções e superar determinadas práticas superficiais de leitura e produção na escola, pois,

A origem da proposta está exclusivamente na ideia de que os conhecimentos da língua portuguesa sirvam para o uso, para a leitura e produção de texto de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos para realizarem tarefas de escrita, necessárias para a interação sociocomunicativa. (DELL’ISOLA, 2007, p. 83)

Estamos diante de uma transformação de textos que requer, dentre vários pontos que poderíamos elencar, compreensão prévia do gênero, leitura, interpretação, conhecimento dos elementos que compõem o gênero, escrita e reescrita textual, haja vista que, ao fazer uso de todos esses recursos, possibilitamos ao alunado condições de reconhecimento dos gêneros, de modo que saibam entendê-los, produzi-los e utilizá-los no seu dia a dia; portanto, por meio das análises feitas neste trabalho de intervenção, podemos apontar que a retextualização é uma prática da qual podemos obter excelentes resultados, especialmente na leitura, compreensão e produção de textos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências textuais dos alunos através das atividades de retextualização os resultados atingidos mostram-nos que os alunos foram capazes de ler, compreender e re/produzir textos. A escrita inicial da narrativa de aventura posteriormente transformada em história em quadrinhos revela-nos que os alunos conseguiram escrever de forma clara e eficaz, utilizando-se dos recursos da língua. Souberam elaborar seus próprios textos e organizar suas ideias de acordo com as características textuais do gênero solicitado, considerando os elementos da situação comunicativa.

Na produção das histórias em quadrinhos, os alunos apresentaram desempenho nas habilidades de leitura e interpretação do texto para além da decodificação foram capazes de construir e compreender o texto fonte e transformá-lo em outro. Desenvolveram, nessa textualização de um gênero para outro, as capacidades de escrita textual (mudanças na modalização do discurso, por exemplo) de manutenção temática e adequação ao novo gênero.

O percurso de execução das atividades seguiu as formatações explicitadas no segundo e terceiro capítulos desta dissertação as etapas de produção propostas durante as oficinas fluíram de modo satisfatório.

Os alunos, primeiramente, estudaram e produziram narrativa de aventuras, e posteriormente, retomaram os conceitos relativos às histórias em quadrinho – gênero privilegiado para o processo de feitura do texto final. A turma desenvolveu muito produtivamente as atividades propostas, demonstrou habilidades com a língua, capacidades interpretativas, de compreensão textual e criativas. Essas etapas foram primordiais para que a retextualização acontecesse de modo satisfatório.

Tínhamos como proposta conhecer/estudar os gêneros narrativa de aventura e história em quadrinhos e desenvolver o processo da retextualização dos gêneros, e, após a realização das oficinas (mesmo mediante os percalços e ajustes que citamos como necessários em outros momentos ou pesquisas) podemos destacar que os objetivos idealizados neste projeto foram atingidos, já que a metodologia por

meio da retextualização se mostrou uma ferramenta importante para o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades textuais dos alunos.

O conhecimento/estudo dos gêneros por meio da retextualização – espaço em que o aluno é o produtor do conhecimento e interage diretamente com o objeto estudado, permite-nos elencar que os alunos envolvidos na pesquisa foram capazes de produzir bons textos; a retextualização assume um lugar importante, eficaz e dinâmico para subsidiar o professor nas aulas de produção de texto. Conquanto, os dados obtidos servem para apontarmos que o trabalho com a transformação de um texto em outro, no qual se mantém o conteúdo temático e adequando-o ao formato do novo gênero, mostrou-se como um recurso profícuo para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Os apontamentos do processo de formulação do texto final dos alunos, no caso as histórias em quadrinhos, seguiram os pontos citados por Dell’Isola (2007): a retextualização, a conferência e a identificação. Os passos seguidos, na pesquisa, compreendem as tarefas mencionadas pela autora.

Sugerimos dar continuidade ao trabalho de atividades retextualizadoras na sala de aula. A temática não se esgota aqui, pois temos múltiplas opções de reflexões e análises com modalidades orais e escritas da língua, as práticas podem cada vez mais serem aperfeiçoadas e aplicadas.

As atividades de retextualização são importantes para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades textuais dos alunos, contribuem para a organização e compreensão de formulação e reformulação de textos veiculados em âmbito social, que estão diretamente ligados à função de cada texto e às situações de uso.

Diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, asseveramos que fizemos uma boa opção, os resultados obtidos e apontados levam-nos a acreditar que escolhemos uma prática capaz de envolver o aluno, e, além disso, de oportunizar a leitura e produção de gêneros diversos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (2011).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística** domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas da Linguística Geral**. Volume 1. Pontes: 1995

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ. **Narrativas**: Problemas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), p. 525-535. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf> Acesso: 08 Abril 2015.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES; Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa. 7. Ed. reform. São Paulo. Saraiva, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ANDRÉA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. **REtutular e reescrever, editar e revisar**: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas *on line* – Atemática – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982 – 2243.

DELL'ISOLA, Regina. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucerna 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In:

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro) p. 35-60.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual: memória e representação.** Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.225-233, 2012. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/59911-77348-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/59911-77348-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 11fev. 2015.

_____. **Coesão e coerência textuais.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; Koch, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: introdução.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Série Princípios – Como analisar narrativas.** 7ª Ed. 8ª Impressão. P. 1 – 43. Disponível em: <<http://colegiomilitarhugo.g12.br/novosite/usuario/didatico/922add62919935905b2e4c22be73fe6e.pdf>> Acesso: 08 Abril 2015.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa.** Coleção das práticas de leituras. 3. Ed. Volume 7. Lisboa: Arcádia, 1979.

GERALDI, José Wanderley. **Portos de passagem.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 22.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

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

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MENON, Odete Pereira da Silva. O que é as HQs? *IN*: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (orgs). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística para o Ensino da Língua Portuguesa**. Natal/RN: EDUFRN, 2013. (Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino; v. 5)

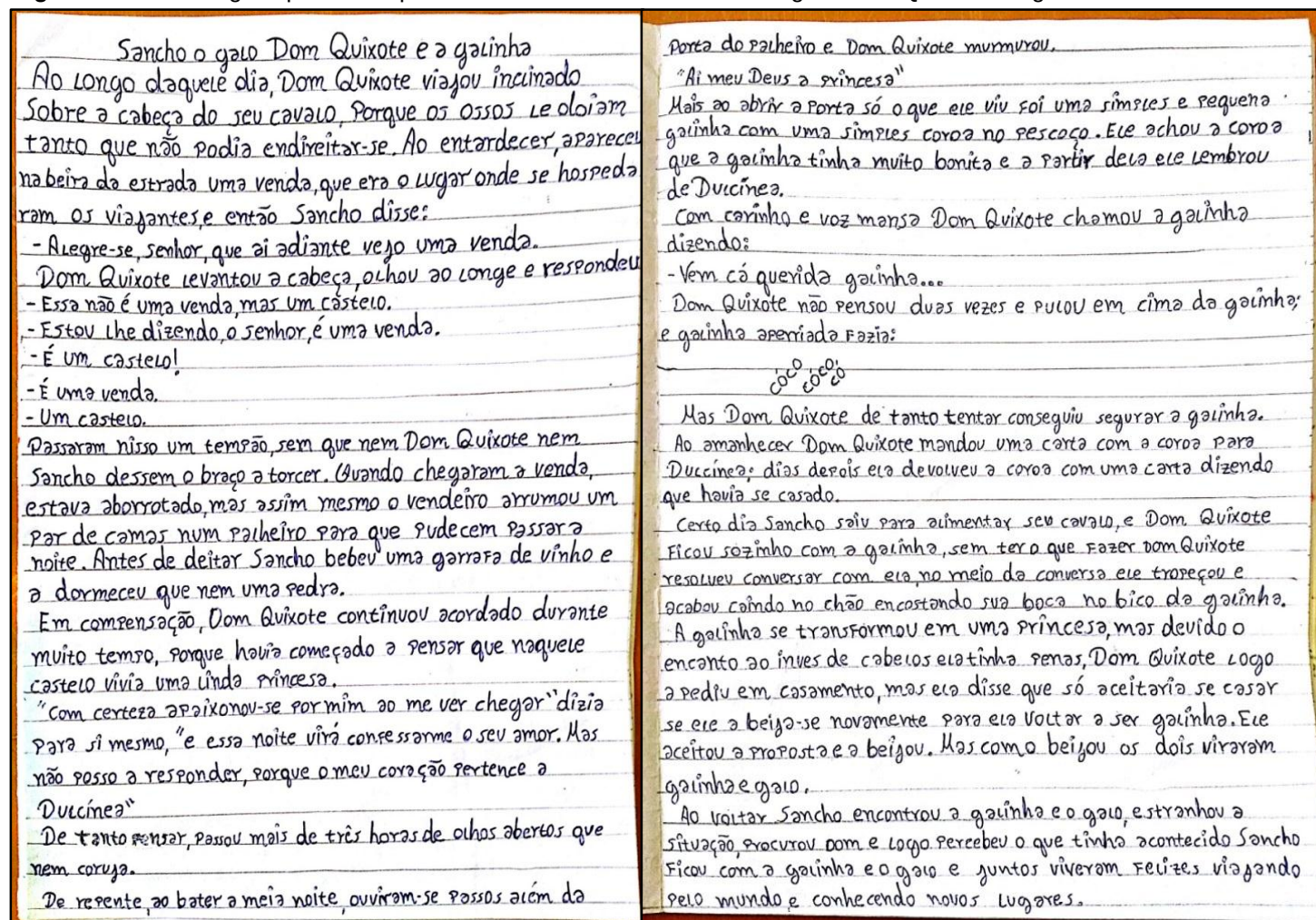
PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**: I. Objetivos teóricos. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-24.

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Laussane, 1916.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Secnenaye. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANEXO I

Figura 22: Texto original produzido pelos alunos denominado Sancho o galo Dom Quixote e a galinha.



ANEXO II

Figura 23: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (1).

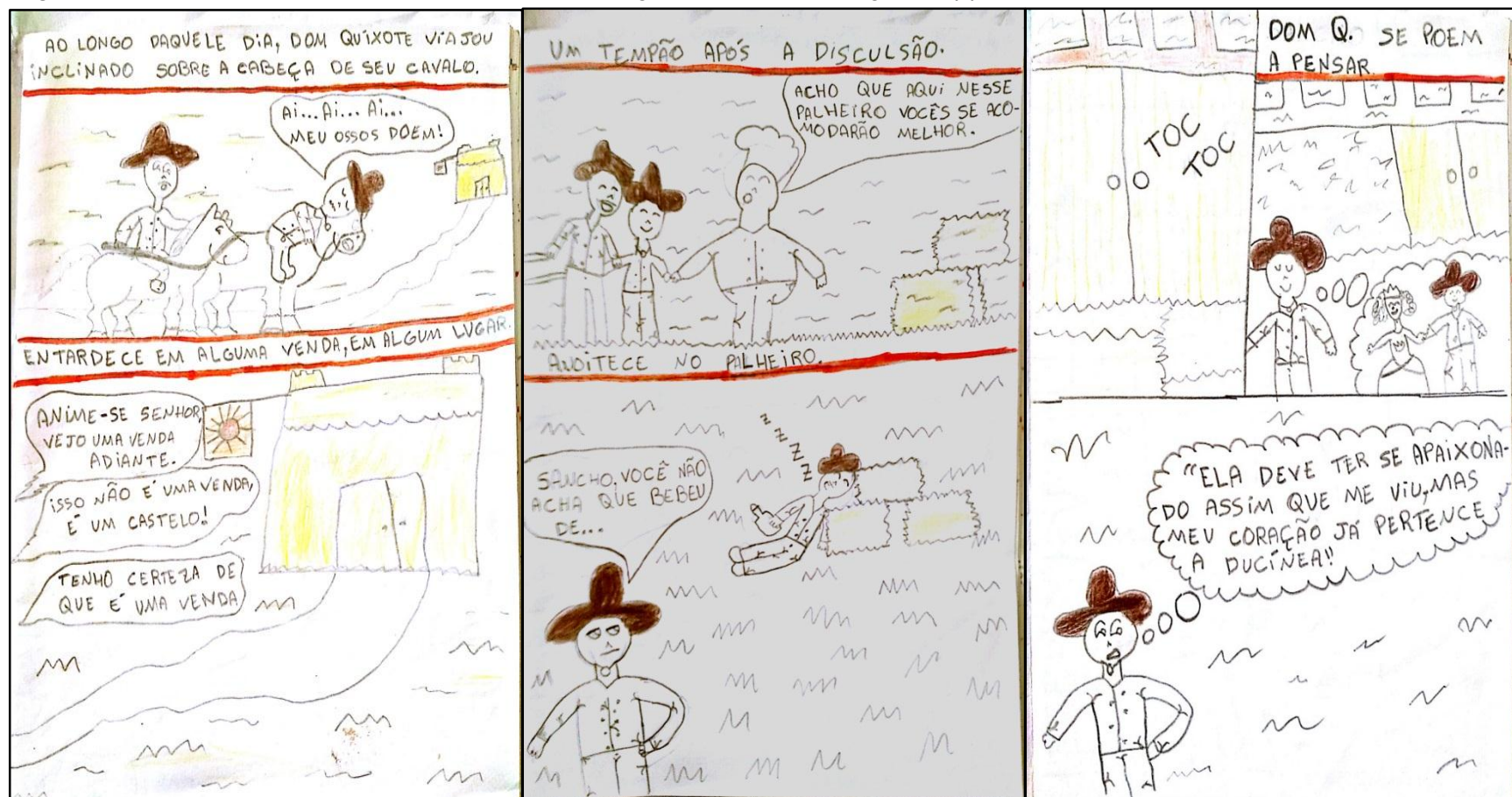


Figura 24: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (2).



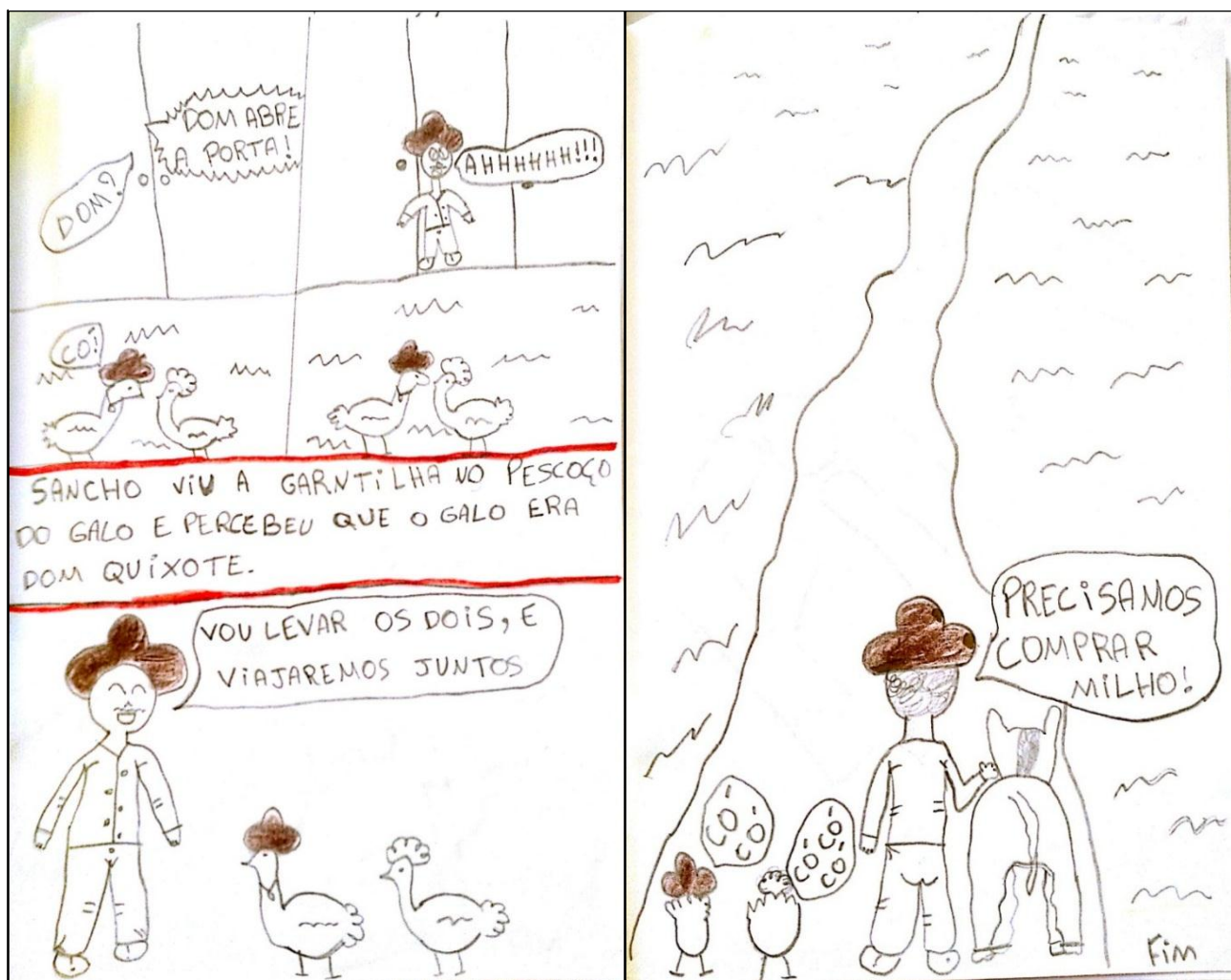
Figura 25: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (3).



Figura 26: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (4).



Figura 27: Texto-final retextualizado da narrativa Sancho o galo Dom Quixote e a galinha (5).



ANEXO III

Figura 28: Texto original produzido pelos alunos denominado A Fênix.

* A fênix. A fênix nessa história não é um pássaro, é sim um ser humano, um humano, como todos os outros, com a diferença de que como a fênix ela possui uma fúria. Uma fúria que não é mais de vitória, mas é completamente diferente, pois só existe um único vilão, a própria fênix. Na história ela tenta ser além de seu poder, tenta controlá-lo, mas nem tudo sai como planejado. Era uma vez uma menina chamada Grace, ela foi abandonada pelos pais e vivia em solidão, foi odiada por pessoas arrogantes que sempre se batiam, ela resolveu fugir e isso foi o começo de um ódio, pois, como todos nós ela possuía poderes que fazem se explodirem de um tempo e ficando fora de controle. Do passar do tempo ela morava distante de tudo com medo de si mesma, pois não podia chegar perto de ninguém sem que o machucasse, mas há um tempo havia um cientista observando-a e achou um jeito de controlar com ela, não usou formulários e nem nada para machucá-la,	mas apenas duas palavras de carinho e conforto, e resolveu ajudá-la. Ele fez e inventou vários formulários para ela, operam de muitos dispositivos que geram confusão na cidade. Ela não tinha culpa de nada, era apenas a fênix enfurecida e angustiada por todos sofrimentos que havia passado. Anos se passaram e depois de vários tentativos o cientista conseguiu tirar a fênix dela, porém, nem todos os poderes foram removidos, os se libertam da fúria que há dentro, o poder que havia dentro dela deu um nome, que ela o chamou de "A Combina", passou em diversos nomes, pois Grace percebeu que não gostava de ser chamada pelo nome que seus pais punham, queria ter um nome de heróica, porque sabia ela ia enfrentar o inimigo, mas chegou à conclusão que só tinha um nome o nome que viveu nela por anos, que mudou dela. "A fênix" agora era uma palavra além de vingança, mas	com ela a própria combina, não tinha a mesma fúria, mas acreditava que venceria. Ela finalmente decidiu ir à cidade, ver os pessoas de que sempre se escondiam de ela. Ao chegar em um dia decidiu se divertir, tentou destruir toda a estrutura por si, mas aqueles monstros só a faziam lembrar de seus pais, chamando sua de um bar, em um bar viu a "A Combina" que lutavam, os pessoas comemoram para perto mas não acreditavam no que estavam vendo, a combina de que estava sobre seu poder, "A fênix" ainda continuava em seu corpo, ela chamava se lembram de seu passado, isso despertou uma fúria que com força total a levou "A Combina" que desapareceu para sempre. Grace continuou sua vida, fez curso e trabalhou, mantendo uma parte da fúria em seu corpo, mas os monstros sobre a lembram e eterna e o que ela passou jamais será esquecido.
--	---	--

ANEXO IV

Figura 29: Texto-final retextualizado da narrativa A Fênix (1).

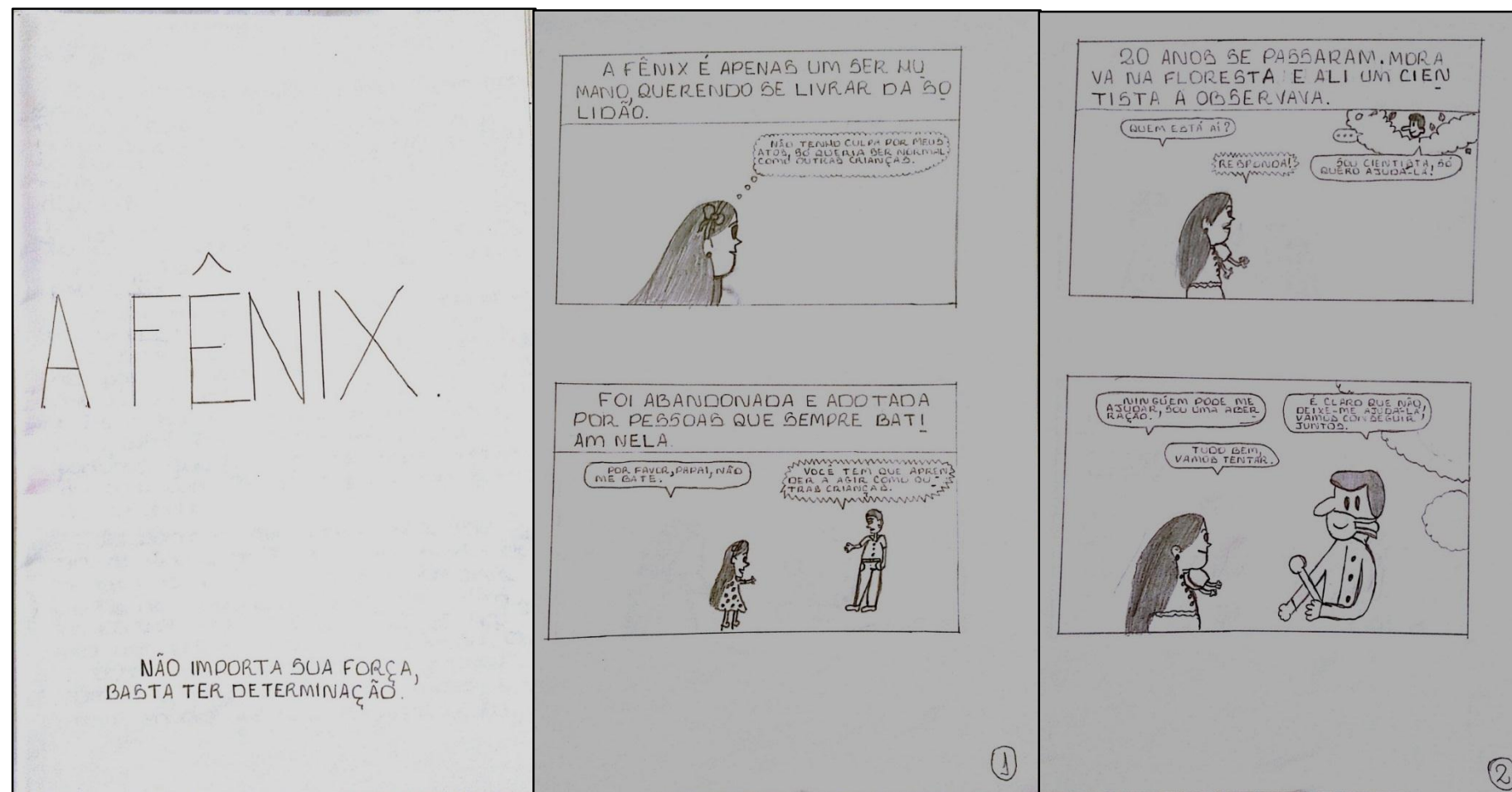
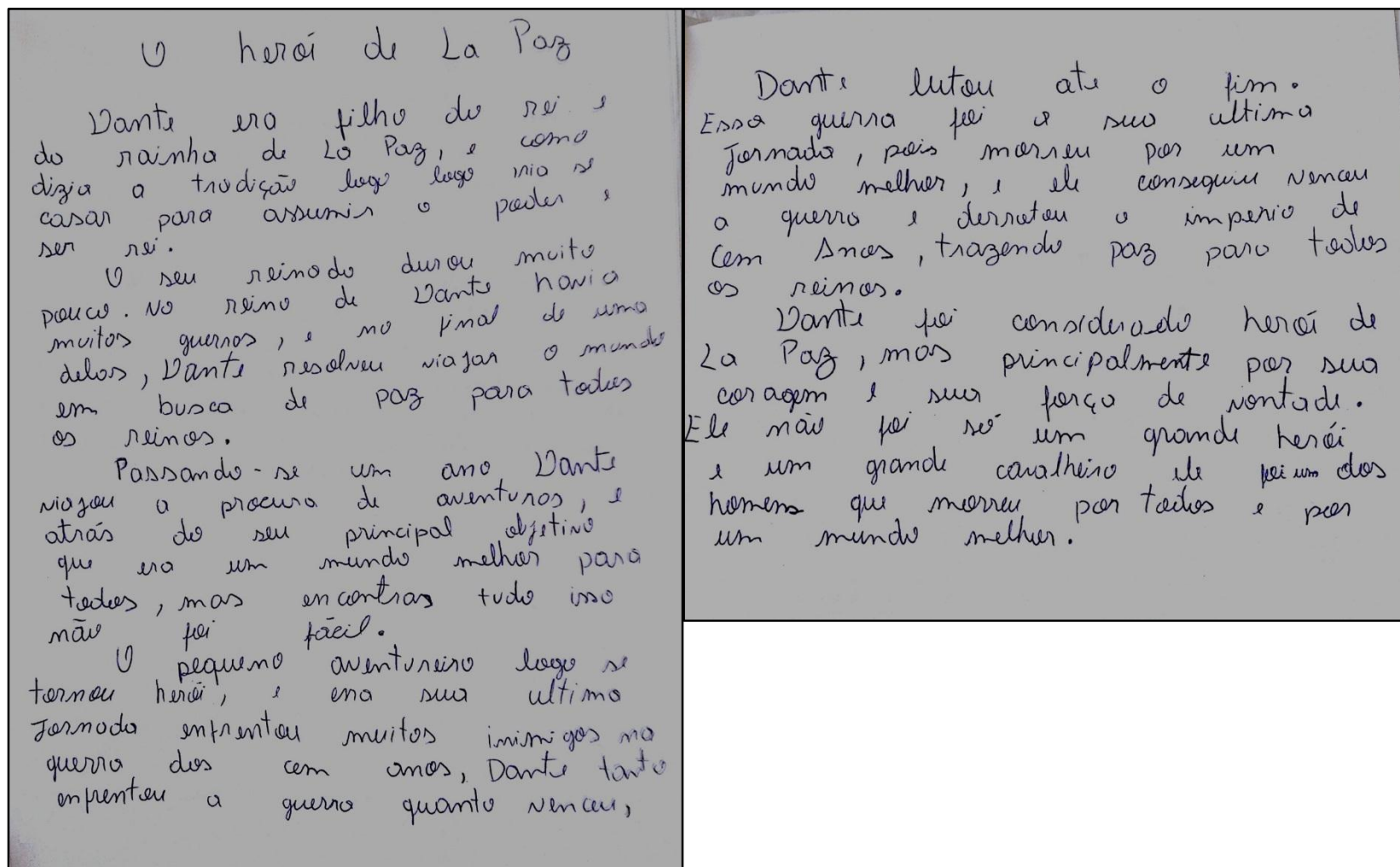


Figura 30: Texto-final retextualizado da narrativa A Fênix (2).



ANEXO V

Figura 31: Texto original produzido pelos alunos denominado O herói de La Paz.



ANEXO VI

Figura 32: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (1).



Figura 33: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (2).

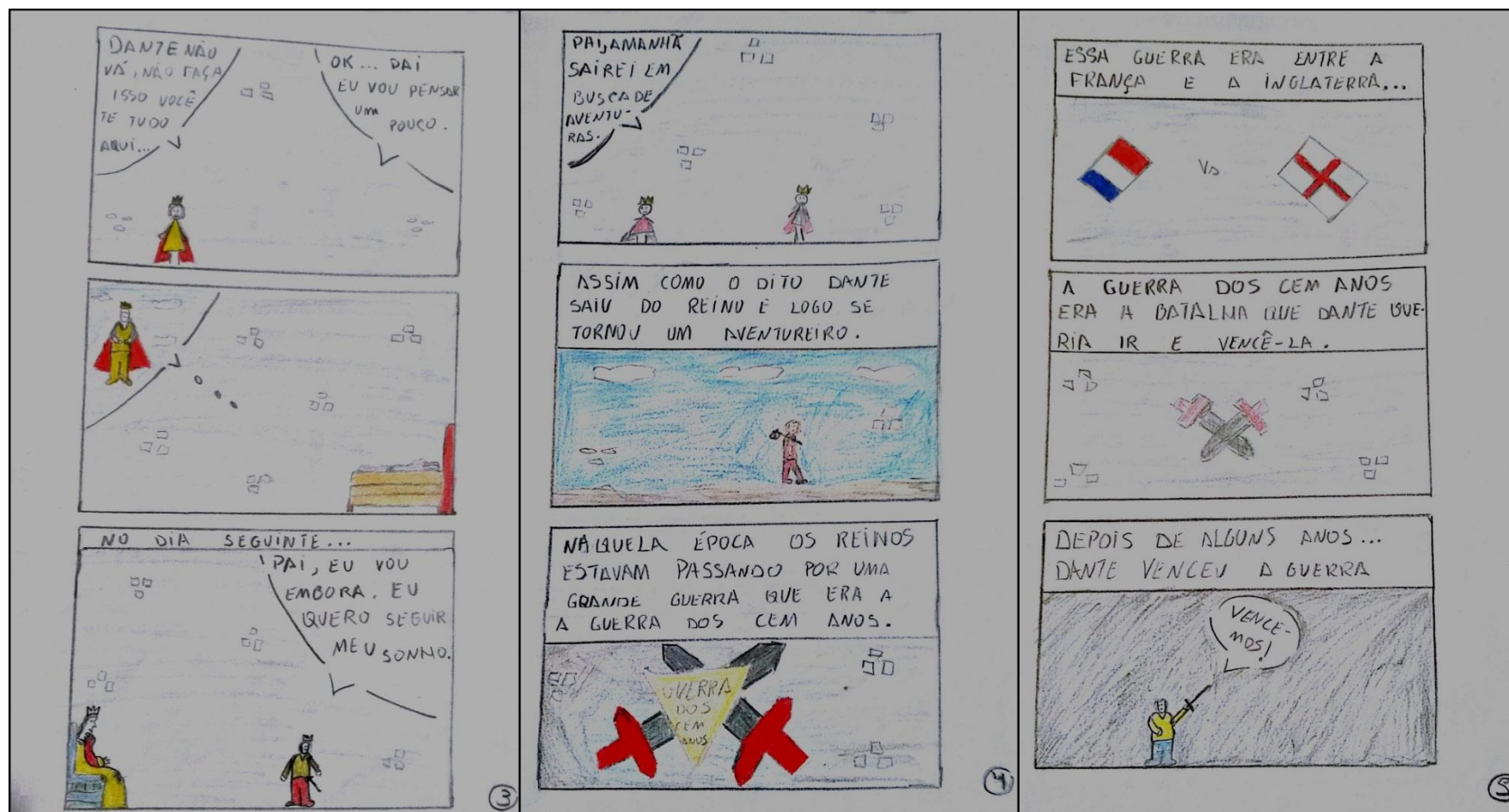
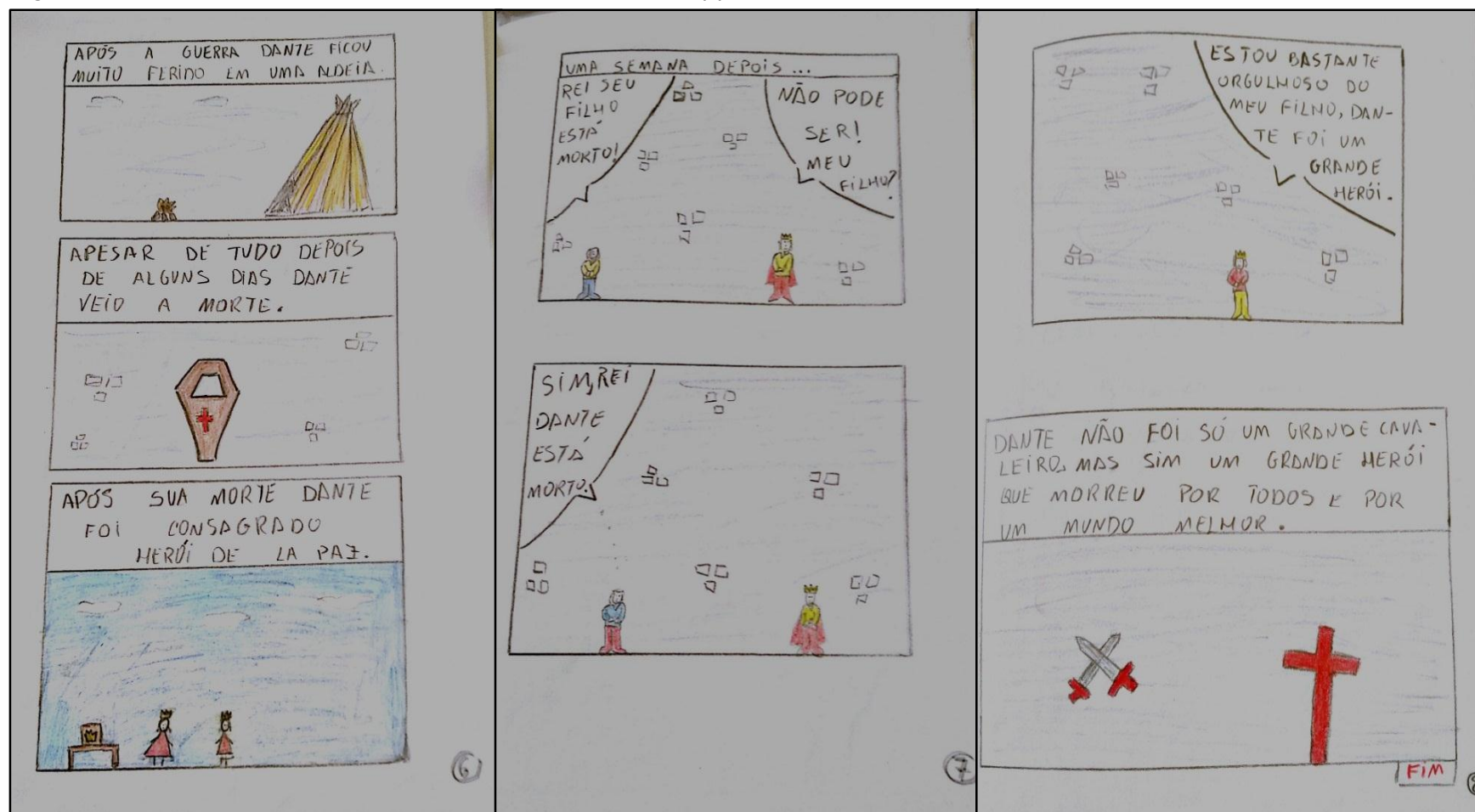


Figura 34: Texto-final retextualizado da narrativa O herói de La Paz (3).



ANEXO VII

Figura 35: Texto original produzido pelos alunos denominado Serena (1).

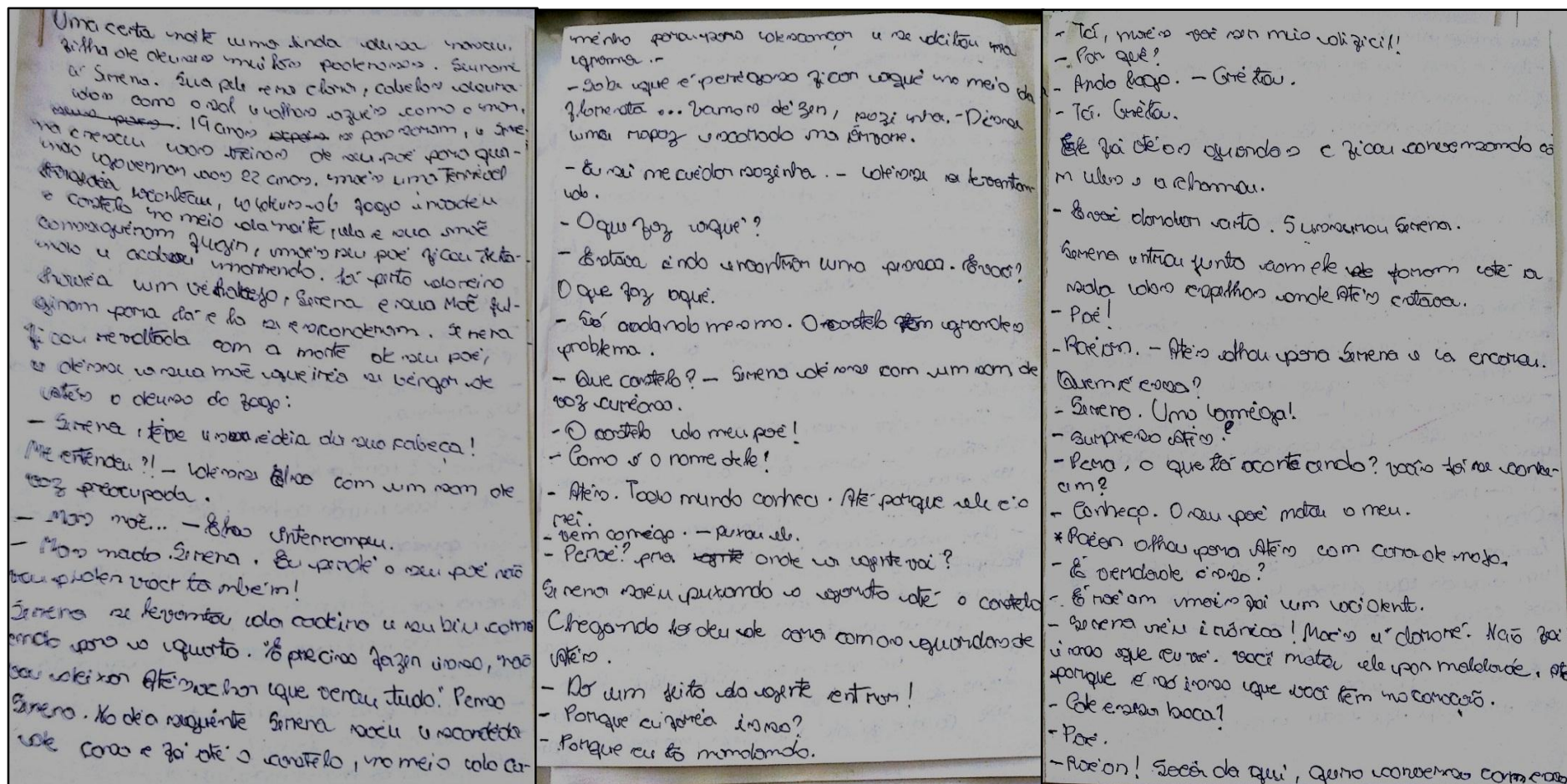
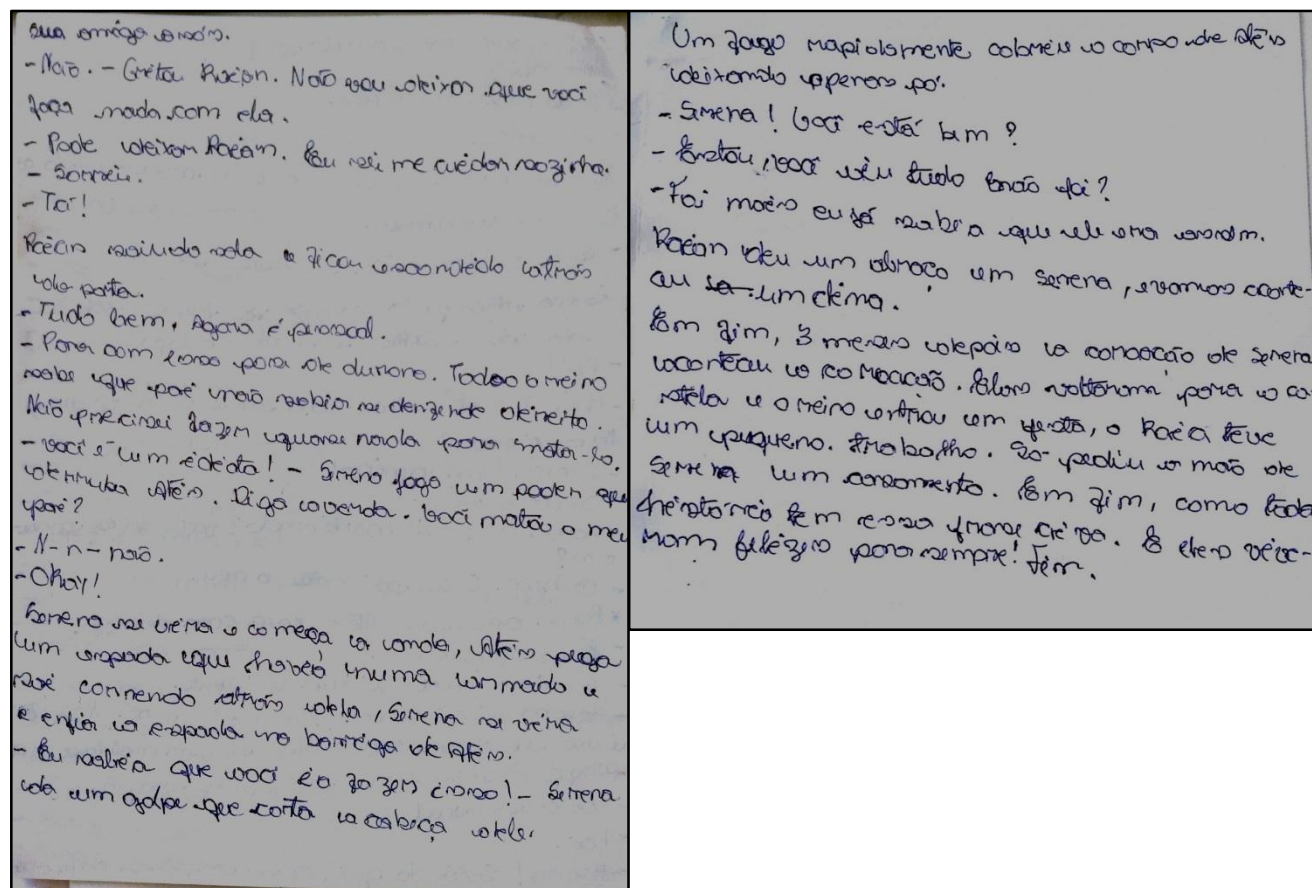


Figura 36: Texto original produzido pelos alunos denominado Serena (2).



ANEXO VIII

Figura 37: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (1).

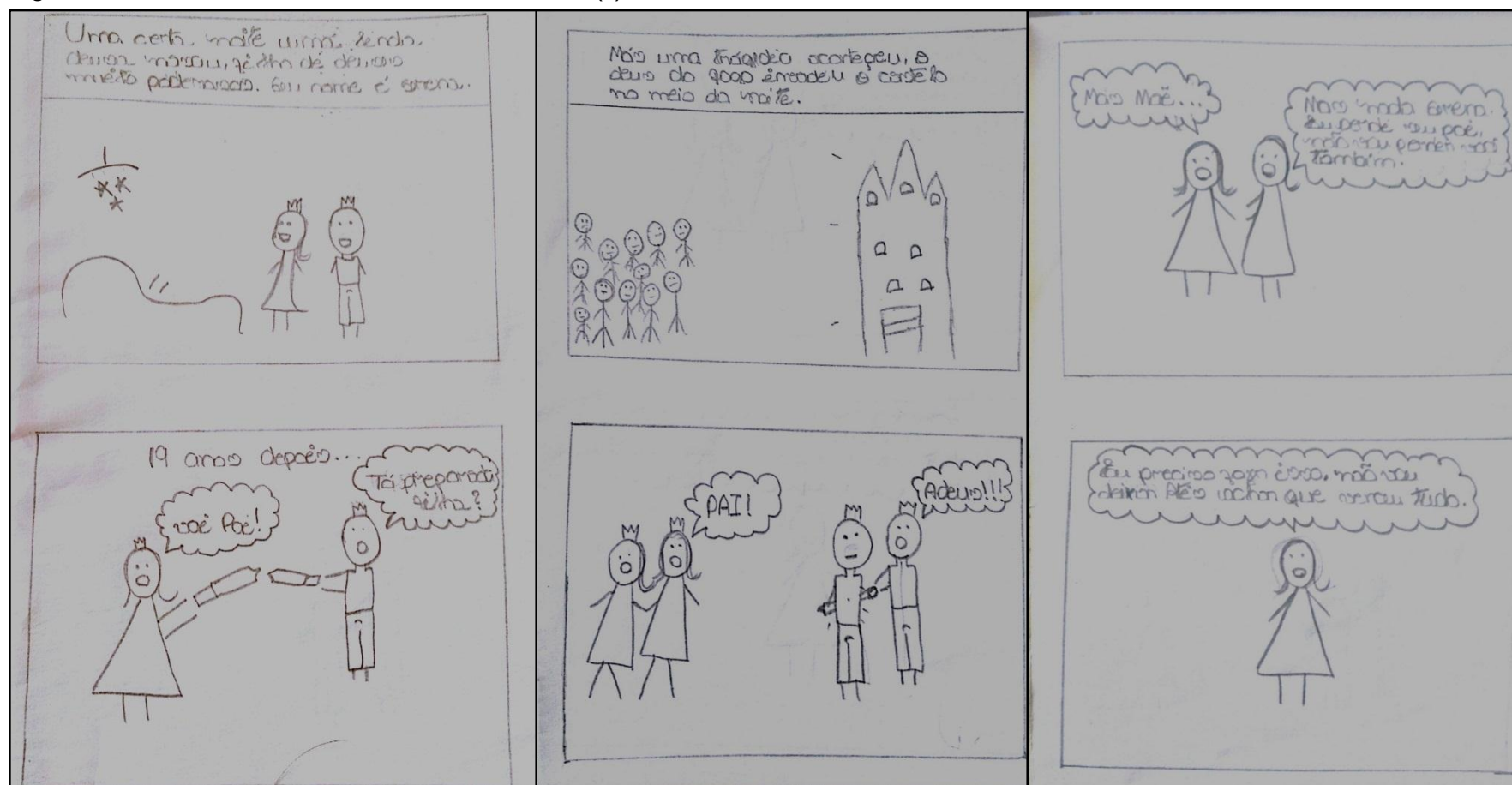


Figura 38: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (2).



Figura 39: Texto-final retextualizado da narrativa Seneca (3).



Figura 40: Texto-final retextualizado da narrativa Seneca (4).



Figura 41: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (5).

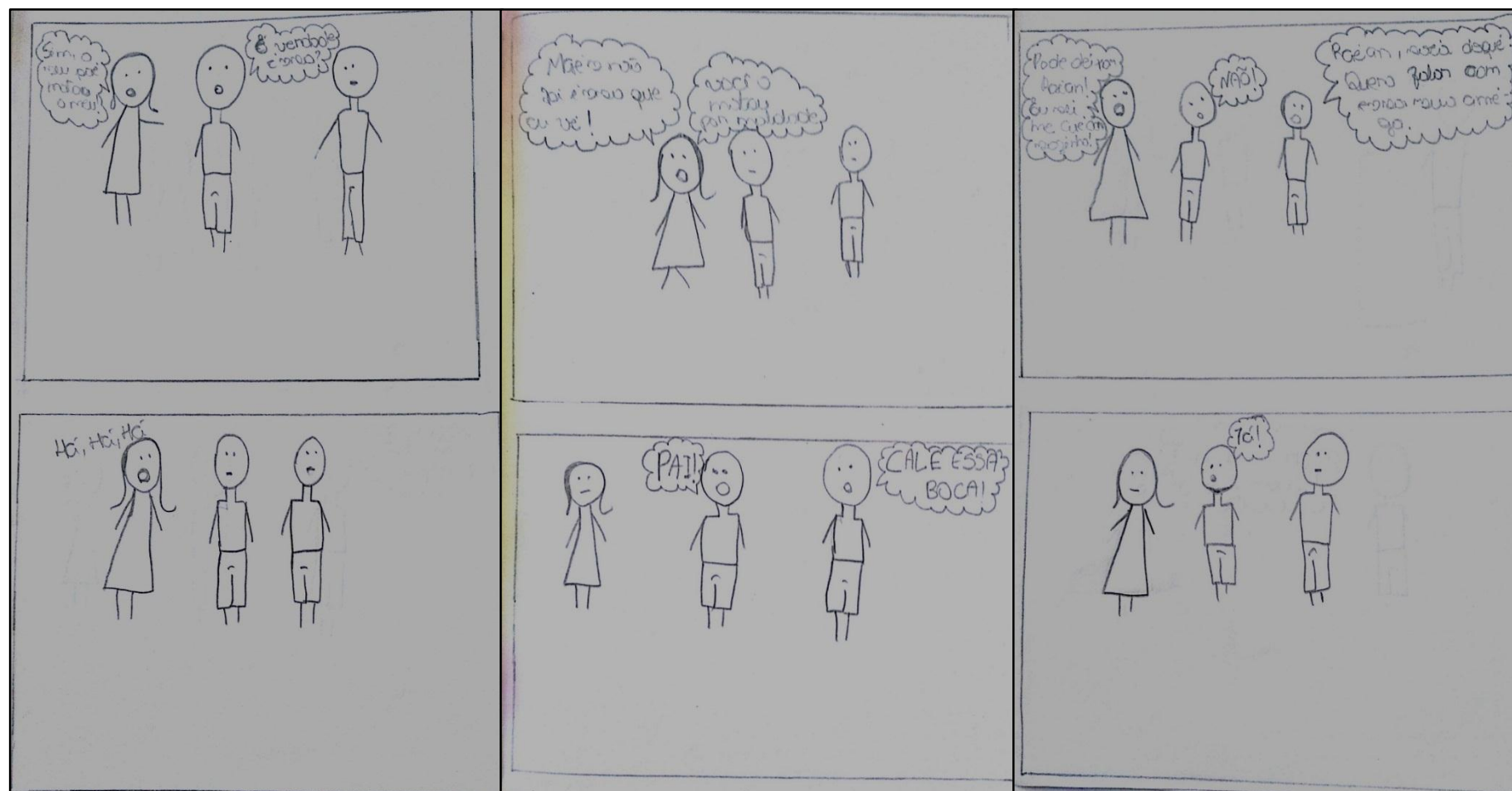


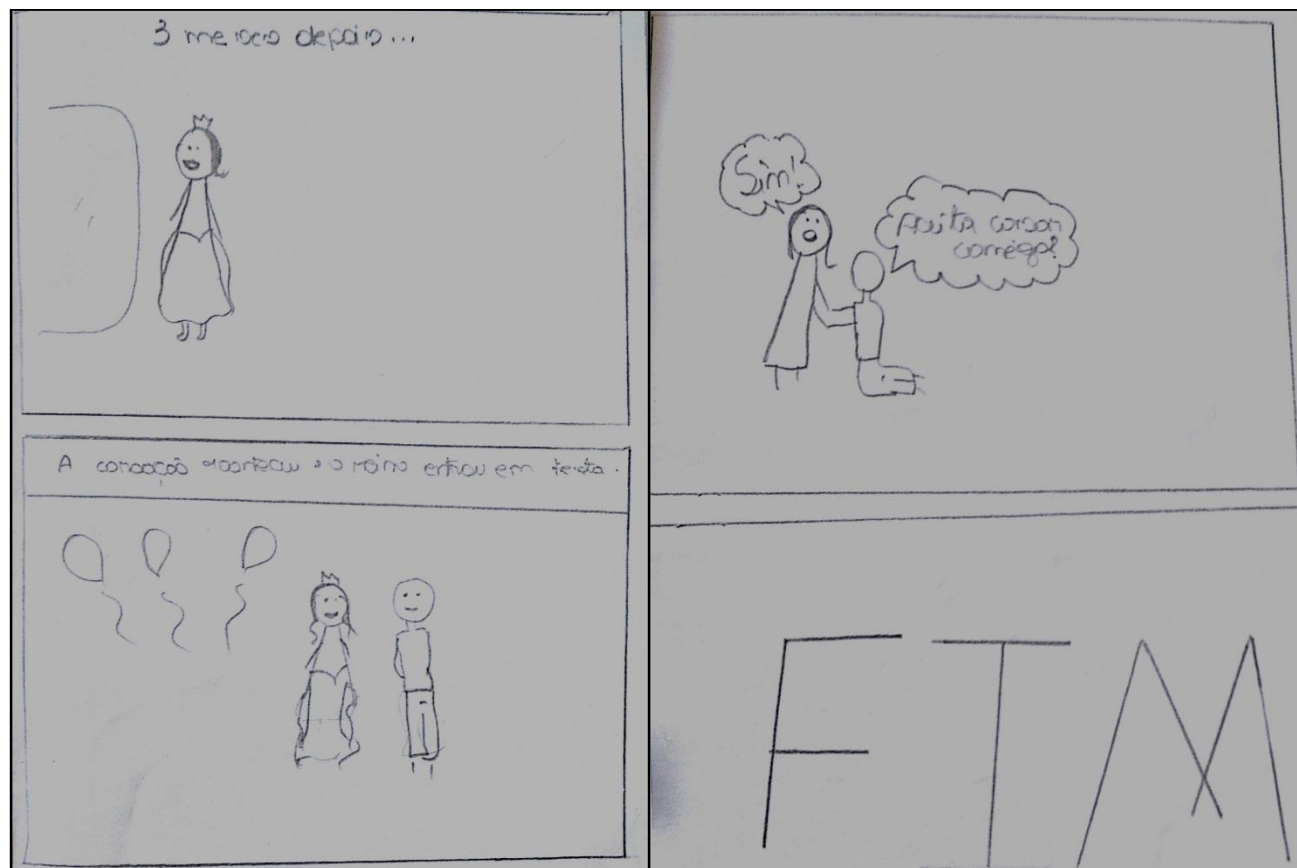
Figura 42: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (6).



Figura 43: Texto-final retextualizado da narrativa Senera (7).



Figura 44: Texto-final retextualizado da narrativa Seneca (8).



ANEXO IX

Figura 45: Texto original produzido pelos alunos denominado Os verdadeiros heróis (1).

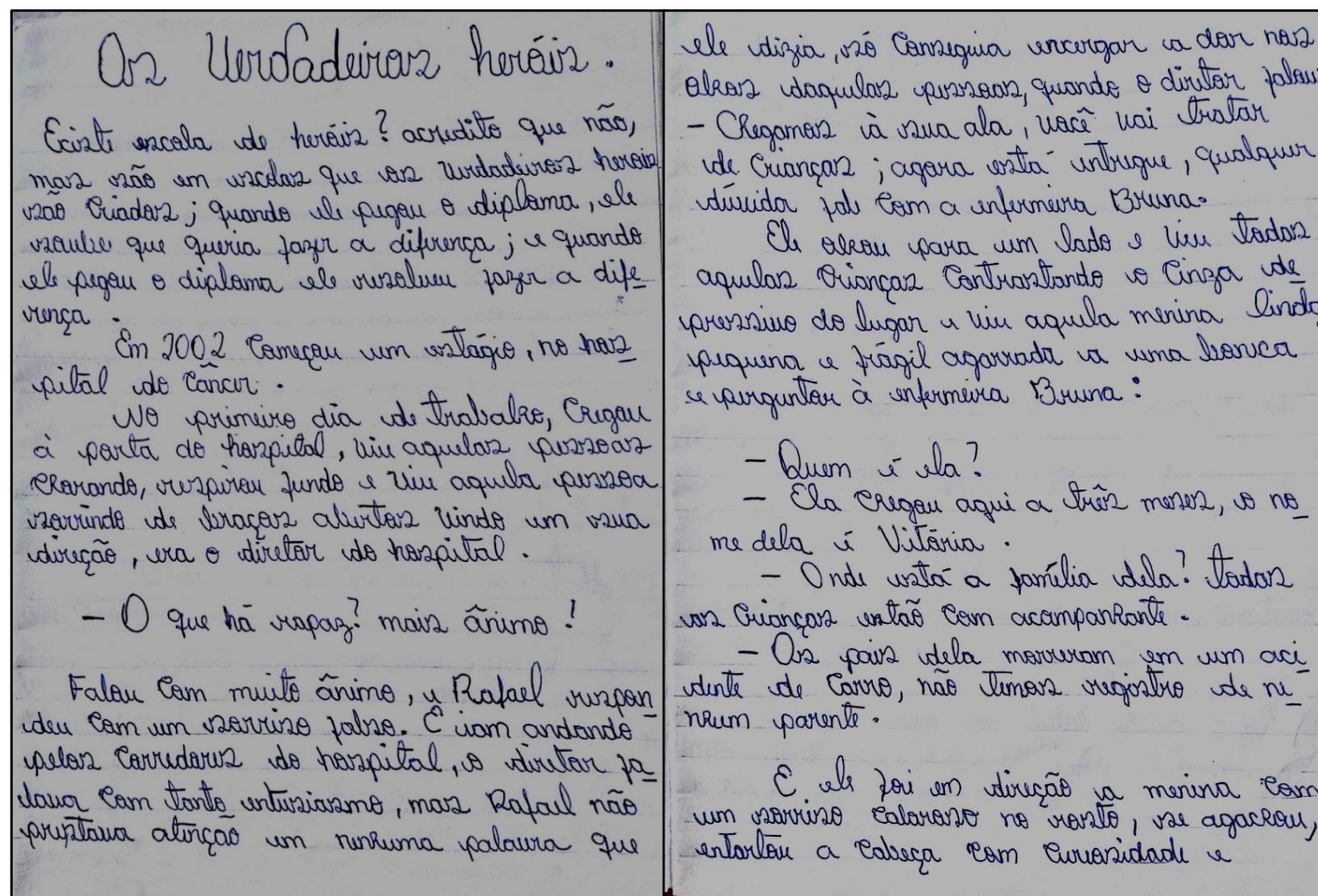


Figura 46: Texto original produzido pelos alunos denominado Os verdadeiros heróis (2).

perguntou : - Qual seu nome linda? A menina com olhar embelezado respondeu com voz infantil : - Vitória . E ele perguntou com a mesma curiosidade : - Quantas anos você tem? - 8. - Essa menina é sua? - É, minha mãe que me deu, gostava muito dela . E ele puxou do bolso dois pirulitos, abriu um e pôs na boca, entregou o outro a ela, mas acitou :	- Já te deu se me der um beijo . E ela embelezada, deu um beijo na bochecha dele. E o Dr. Rafael saiu distribuindo doces a todas as crianças . Tornando aquele Circo deslumbrante, com transtão com um mar de sorrisos, e as vizinhas contendo sendo todas as dias . O tempo passou e um certo dia a vontade de saúde daquela menininha chamada Vitória havia piorado, e o Dr. Rafael ficou bastante preocupado . E cada dia que se passava, ela se piorava mais e mais . (Dr. Rafael) : - Vamos ter que operá-la . Após três semanas a operação foi realizada, mas ela não resistiu e faleceu . Deja um herói, faça a mudança que quer ver no mundo, faça alguém feliz !
--	--

ANEXO X

Figura 47: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (1).



Figura 48: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (2).

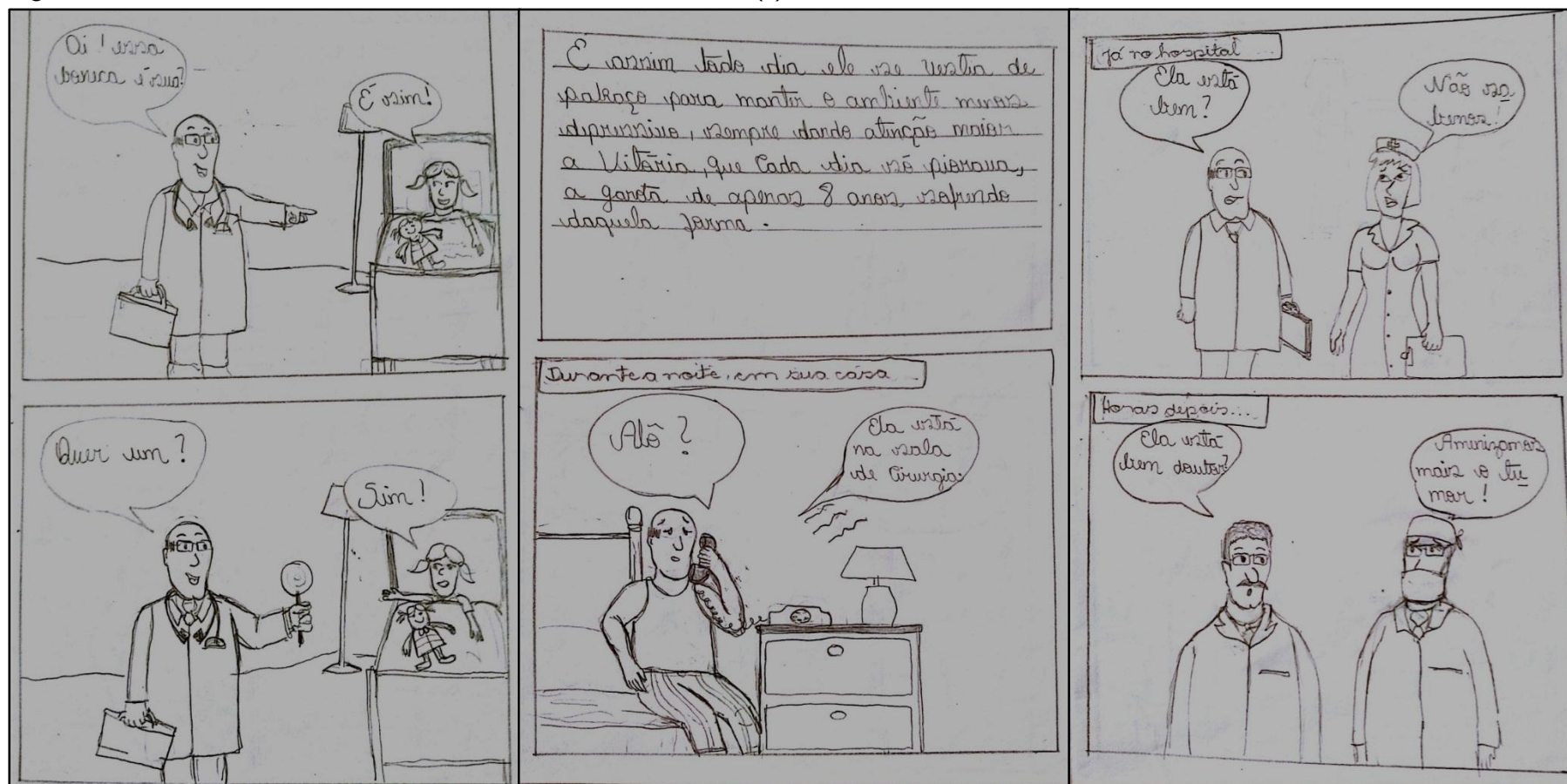
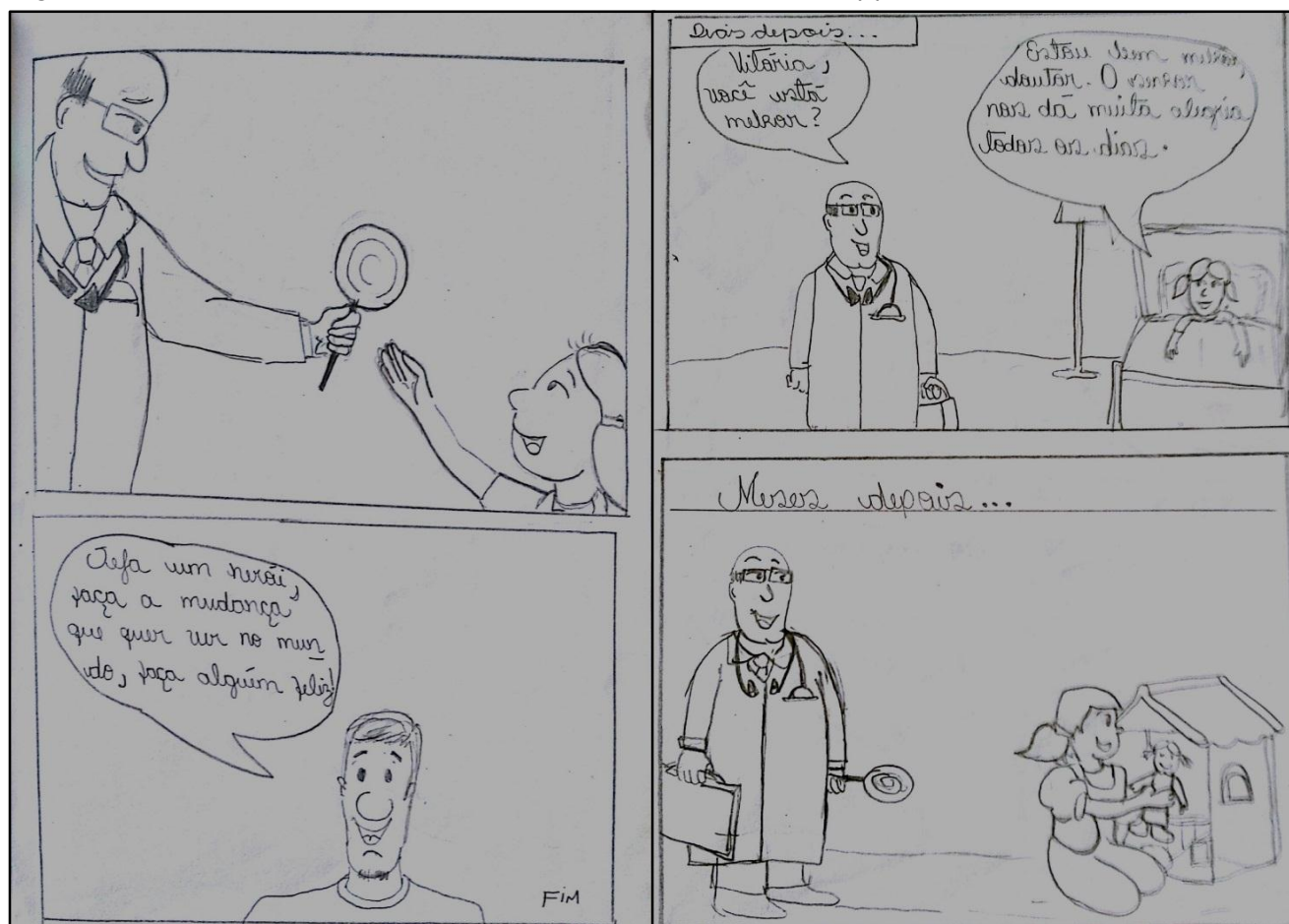


Figura 49: Texto-final retextualizado da narrativa Os verdadeiros heróis (3).



ANEXO XI

Figura 50: Texto original produzido pelos alunos denominado A conquista do bem (1).

A CONQUISTA DO BEM 	A Conquista do Bem Era uma vez em um certo lugar Chamado Paraíso, onde tudo era muito bonito tinha pessoas sábias, e entre essas pessoas existia um lugar muito ruim chamado Inferno o qual tinha um anjo do mal. O anjo do mal resolve ir para a cidade do bem atentar os habitantes de lá, chegando lá ele avista uma mulher que parece ser fraca. O anjo do mal fala coisas ruins para Ruth como: matar, roubar, beber, não amar ao próximo, etc. Ruth diz: O caminho certo é para o bem e o que tu estás fazendo não é nada do bem. E o anjo do mal insiste em levá-la para o Inferno, Ruth diz: Deixe-me ir para o meu Paraíso, onde estão todos que fazem	parte da turma do bem, e os anjos do mal falam: Você vai ficar aqui, hahaha, e lá no paraíso Deus sente falta de Ruth e pensa: Para onde ela foi???, lá no inferno Ruth começa a fazer coisas ruins e fala: estou começando a gostar desse lugar, dias se passam e Deus sai a procura de Ruth e a encontra no Inferno e fala: Porque tu fizeste isso? Só te ensinei coisas boas, e você sabe o que tu estás fazendo? Coisas ruins, e Ruth responde: Deus, me desculpa mas agora cheguei aqui e quero ficar, aqui é meu novo lar, pode ir para o seu Paraíso. Deus muito triste por aquilo que tinha acontecido vai embora desanimado. Chegando no Paraíso e todos ficam alegrados com tudo isso que aconteceu e dizem:
---	--	---

Figura 51: Texto original produzido pelos alunos denominado A conquista do bem (2).

Deus nosso pai, nosso criador
não desista dos seus planos, nós
somos pessoas do bem, temos
fi, e quem tem fi sempre
alcança e em dia vamos nos
unir e derrotar o inferno.

Meses se passam e Deus enviado
com sua turma do bem tentar
resgatar todos daquele lugar.
Chegam lá e começa uma pequena
discussão entre bem e mal.

Deus fala: Venham todos comigo,
você não gosta do meu paraíso.
Anjo do mal responde: Não gosto
esse velho, fiquem comigo, e Deus
novamente fala: Você devem plantar
o bem e sair desse lugar,
façam o seguinte venham comigo
e serão felizes.

Deus termina de falar e todos
vão para o Paraíso, pois como Deus
disse, eles serão felizes, chegando
no Paraíso eles fazem uma pequena
oração, e lá no inferno o Anjo do
Mal começa a sentir dor e morre no
próprio fogo. Lá em frente todos
viveram felizes para sempre, pois
estavam com seu rei "Deus" no
seu paraíso.

ANEXO XII

Figura 52: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (1).

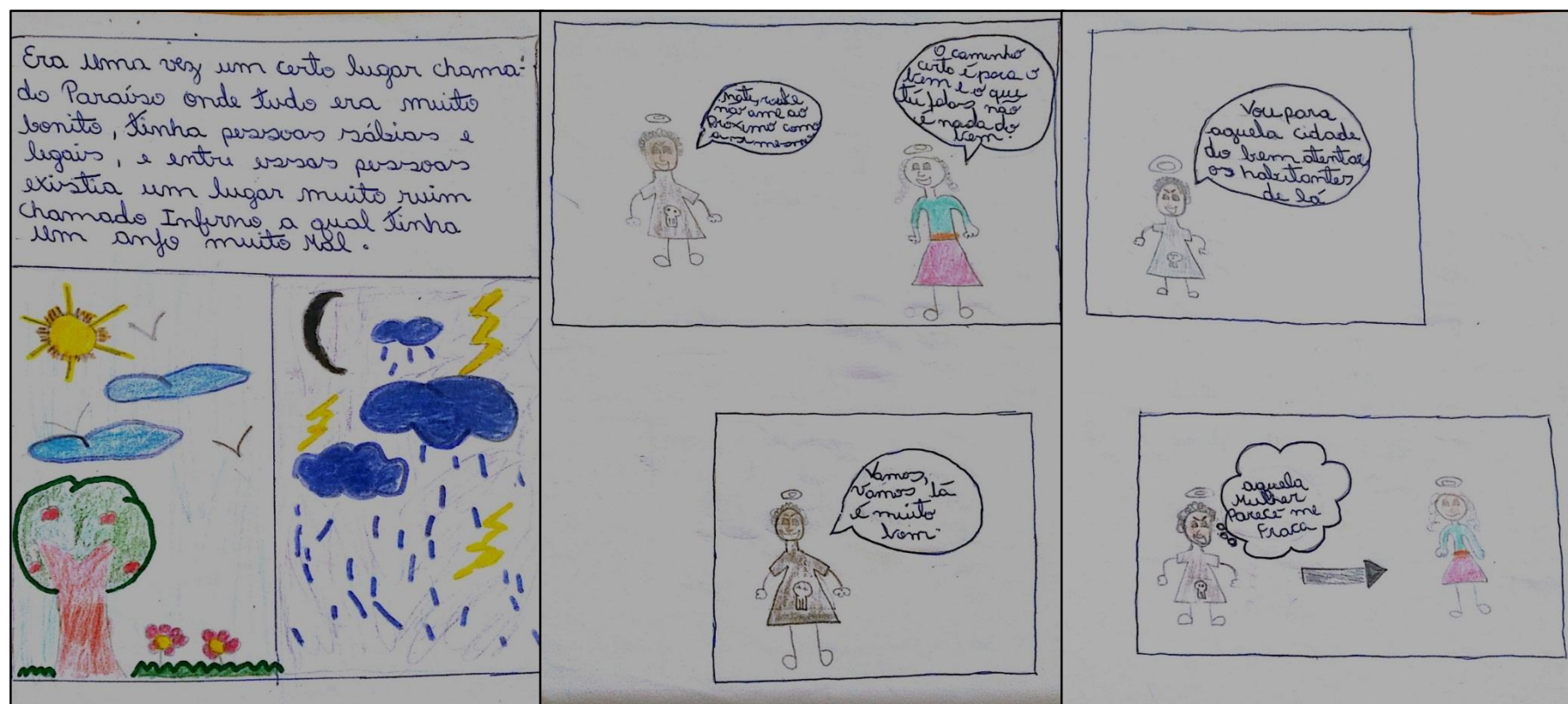


Figura 53: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (2).

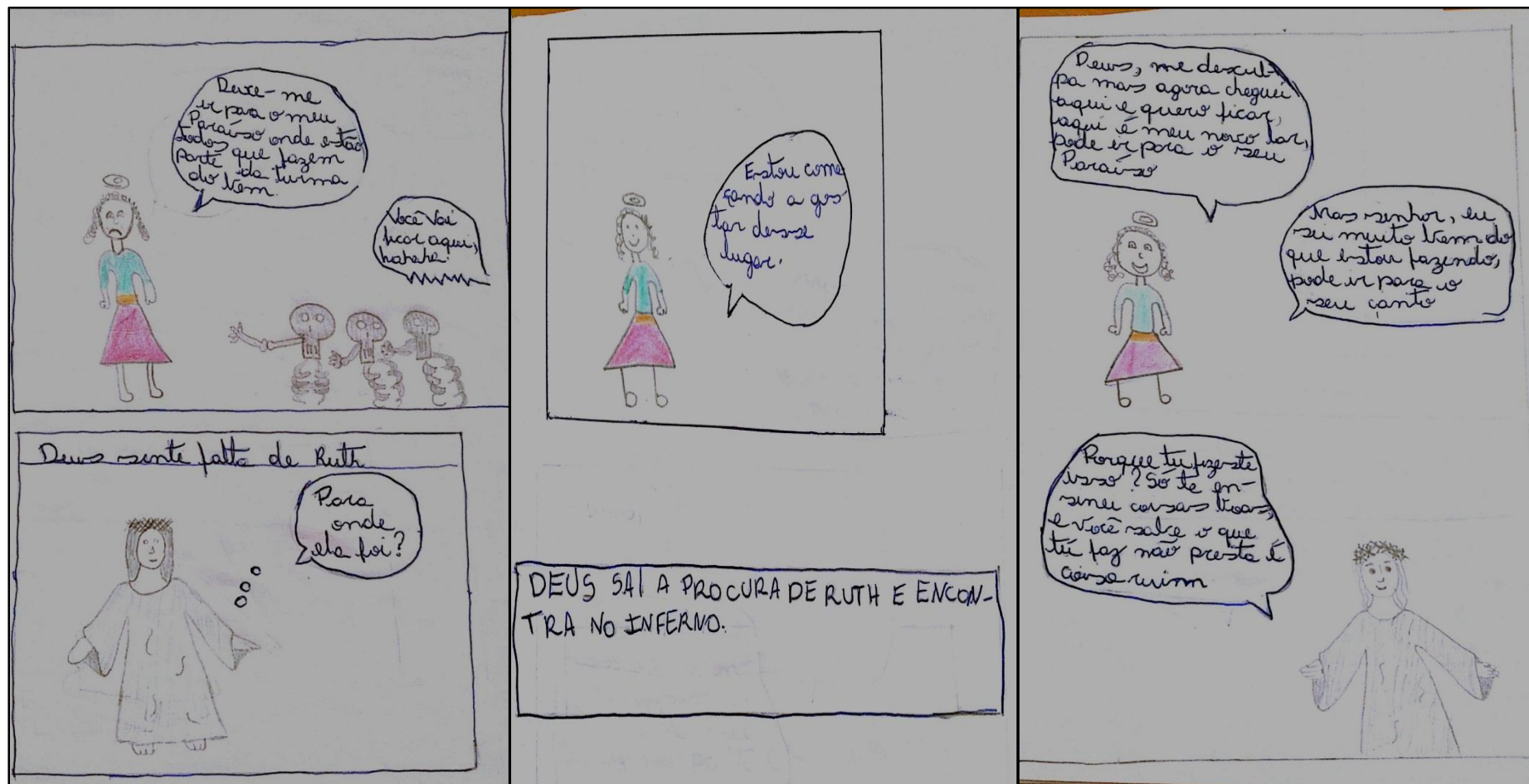


Figura 54: Texto-final retextualizado da narrativa A conquista do bem (3).

