

**UNIVERSIDADE DE PERNABUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**RETEXTUALIZAÇÃO, SALA DE AULA E PANDEMIA: UMA
PROPOSTA PARA RETEXTUALIZAR OS QUADRINHOS PARA TEXTO
FICCIONAL NARRATIVO ESCRITO**

**GARANHUNS
2021**

MARIA ETIENE COLARES DE MOURA

**RETEXTUALIZAÇÃO, SALA DE AULA E PANDEMIA: UMA
PROPOSTA PARA RETEXTUALIZAR OS QUADRINHOS PARA TEXTO
FICCIONAL NARRATIVO ESCRITO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. André A. Padilha Leitão

**GARANHUNS
2021**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Universidade de Pernambuco – UPE

M929r Moura, Maria Etienne Colares de

Retextualização, sala de aula e pandemia: uma proposta para retextualizar os quadrinhos para texto ficcional narrativo / Maria Etienne Colares de Moura, Garanhuns, 2021.

135 f.

Orientador: Prof. Dr. André A. Padilha Leitão

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2021.

Inclui bibliografia

1 GÊNEROS TEXTUAIS. 2 PRODUÇÃO TEXTUAL. 3 ENSINO FUNDAMENTAL 4 PRÁTICAS DE LEITURA. Leitão, André A. Padilha (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23th ed. – 407

Elane Cristina de Oliveira– CRB-4/1875

RETEXTUALIZAÇÃO, SALA DE AULA E PANDEMIA: UMA PROPOSTA PARA RETEXTUALIZAR OS QUADRINHOS PARA TEXTO FICCIONAL NARRATIVO ESCRITO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Letras, em ____/ ____/ ____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. André Alexandre Padilha Leitão
Universidade de Pernambuco –UPE
Orientador

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE
1º Examinador

Prof. Dr. Edmilson José de Sá
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA/ Universidade de
Pernambuco – UPE PROFLETRAS
2º Examinador

...ensinar língua não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre peixes. - Marcos Bagno.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis que enfrentei no decorrer desse curso, em particular a minha irmã Maria José e a meu cunhado Caetano.

A minhas filhas, razão do meu viver, de modo especial a Magaly, pelo abrigo acolhedor dos finais de semana e pela disponibilidade de ajuda sempre que precisei.

Aos meus professores de curso, especialmente a Dr. Fernando, pela empatia.

Ao meu orientador, Dr. André Padilha, pela paciência com minhas dificuldades intelectuais e pessoais e a meus avaliadores, Dr. Dennys Dikson e Dr. Edmilson Sá, pela rica contribuição para melhoria da qualidade deste trabalho.

A UPE pelo acolhimento e a CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa.

A Cláudio, colega de curso e estimado amigo, sem o qual eu jamais teria atingido a esse momento.

Aos colegas professores de Língua Portuguesa que contribuíram para tornar esse trabalho melhor, particularmente, as Professoras: Eliene Costa, Franciclê Lacerda, Francineide Ferreira e Gildene Ferreira.

À Profa. Sandra Alencar pelo apoio oferecido para a realização desse curso, enquanto Secretária Municipal de Educação, e a seu pequeno Henrique pelas HQs cedidas a quem acrescento um pedido de perdão pela subtração das prazerosas horas de leitura.

À equipe gestora da Escola Municipal São Francisco, em particular, à gestora Elisangela Bispo, pelo espaço concedido e pela acolhida; à Profa. Patrícia Joeny e a seus alunos do 6º ano “A” do ano de 2021, por contribuírem para construção deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Colégio Municipal Antonia Lócio da Cruz, pelos anos de caminhada juntos.

A cada colega do curso, por contribuir com meu crescimento pessoal, intelectual e humano, especialmente a Cícera Evangelista, pelo companheirismo nas viagens, a Raimundo e a Danielle pelas constantes ligações, demonstrando preocupação com o andamento do meu projeto.

Aos amigos e amigas que acreditaram e torceram por mim nessa empreitada.

E acima de tudo, meu agradecimento especial a Deus, pela vida, pela fé e por privilegiar-me com tantas pessoas maravilhosas: filhas, netos e bisnetos, irmã, cunhado e sobrinhos, professores, colegas de profissão e de curso, amigos e amigas.

RESUMO

Em uma sociedade letrada, a escrita está presente e se faz necessária nos mais variados contextos sociais tornando-se um bem social, segundo Marcuschi (2010), indispensável para o enfrentamento do dia a dia. Entretanto, o acesso a esse bem não se dá de forma igualitária para todos. Em virtude dessa realidade, considerável número de alunos chega à série inicial do terceiro ciclo do Ensino Fundamental (EF) – 6º ano - com um nível de leitura e escrita muito abaixo do esperado. Ciente dessa situação, uma proposta de intervenção foi elaborada e aplicada com o objetivo de contribuir para a melhoria da produção textual de alunos do 6º ano do EF de uma escola de rede pública do município de Bodocó - PE, através de uma prática interventiva focada no uso de recursos gramaticais e textuais convenientes à descrição de ambientes na retextualização da história em quadrinhos (HQ) para texto ficcional narrativo. A partir, principalmente, dos estudos de Marcuschi (2010), de Dell’Isola (2007) e de Dikson (2018), (2019), foi construído o referencial teórico sobre retextualização; através das produções de Koch (2008) e de Dell’Isola (2007), dentre outros estudiosos do assunto os conhecimentos sobre gêneros textuais foram aprofundados. Em Ramos (2013), (2017), Dionísio (2011), Dikson (2018, 2019) buscou-se a apropriação de conhecimentos sobre HQ; em Moisés (2007) e Gancho (2006); enriqueceu-se os saberes sobre tipologia narrativa; e no trabalho de Catharino (2007), estudou-se sobre o descritivo e sua presença nos textos narrativos, bem como o tratamento recebido por essa tipologia textual no Livro Didático de Língua Portuguesa. A par desses conhecimentos, definiu-se pela elaboração de uma sequência de atividades interventivas pautada nas propostas de Sequência Didática e de Ciclo de Ensino-Aprendizagem. Considerada quanto a natureza como uma pesquisa aplicada e situada quanto aos objetivos entre exploratória e descritiva, a metodologia usada nessa pesquisa compreendeu dois momentos, sendo um de caráter teórico quando se construiu uma proposta de atividades interventivas voltada para a produção do material investigativo e um outro momento prático, em que se vivenciou a proposta construída a qual, como previsto, deu origem ao material de análise desse estudo. Os resultados obtidos, ainda que não indiquem total eficácia da proposta, visto que a intervenção não deu conta da defasagem de aprendizagem apresentada por alguns estudantes, para outros o trabalho foi proveitoso, necessitando apenas de algumas adequações práticas em situação de aula online.

Palavras chaves: Retextualização, Tipologia Textual, Produção Textual, História em Quadrinhos, Texto Ficcional Narrativo.

ABSTRACT

In a literate society, writing is present and necessary in the most varied social contexts, becoming a social asset, according to Marcuschi (2010), indispensable to face daily life. However, access to this good does not happen equally to everyone. Because of this reality, a considerable number of students reach the initial grade of the third cycle of elementary education - 6th grade - with a level of reading and writing far below expectations. Aware of this situation, an intervention proposal was developed and applied with the objective of contributing to the improvement of the textual production of 6th grade students of a public school in the municipality of Bodocó - PE, through an interventional practice focused on the use of grammatical and textual resources convenient to the description of environments in the retextualization of comics for fictional narrative text. Based mainly on the studies of Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007) and Dikson (2018), (2019), the theoretical framework on retextualization was built; through the productions of Koch (2008) and Dell'Isola (2007), among other scholars on the subject the knowledge about textual genres was deepened. In Ramos (2013), (2017), Dionísio (2011), Dikson (2018, 2019), the appropriation of knowledge about comics was sought; in Moisés (2007) and Hook (2006), the knowledge about narrative typology was enriched; and in Catharino's work (2007), the descriptive and its presence in narrative texts was studied, as well as the treatment received by this textual typology in the Portuguese Language Textbook. Based on this knowledge, it was decided to develop a sequence of interventional activities based on the proposals of Didactic Sequences and of Teaching-Learning Cycle. Considered as applied research and situated as to the objectives between exploratory and descriptive, the methodology used in this research comprised two moments, one of theoretical nature when a proposal of interventional activities was built aiming at the production of the investigative material and another practical moment, when the built proposal was experienced which, as expected, gave origin to the material of analysis of this study. The results obtained, even though they do not indicate the total effectiveness of the proposal, since the intervention did not address the learning gap presented by some students, for others the work was fruitful, requiring only some practical adjustments in an online classroom situation.

Keywords: Retextualization, Textual Typology, Textual Production, Comics, Fictional Narrative Text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processos de retextualização (segundo Dell’Isola).	28
Figura 2	Poema-Cauda de Lewis Carroll	47
Figura 3	Estratégias do Programa Ler e Aprender	58
Figura 4	Sequência Didática	60
Figura 5	Apresentação da Situação	62
Figura 6	HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você	78
Figura 7	HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você	79
Figura 8	Atividade para produção de texto inicial	80
Figura 9	HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada	81
Figura 10	HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada	82
Figura 11	Produção Textual de Aluno (PT 6)	98
Figura 12	Produção Textual de Aluno (PT 7)	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Possibilidades de Retextualização	24
Quadro 2	Aspectos Envolvidos nos processos de Retextualização	26
Quadro 3	Esquema de Retextualização	27
Quadro 4	Aspectos Envolvidos nos processos de Retextualização Escrita- Escrita	32
Quadro 5	Fragmento 1 da PT 5	92
Quadro 6	Fragmento 2 da PT 5	93
Quadro 7	Fragmento 3 da PT 5	93
Quadro 8	Fragmento 4 da PT 5	94
Quadro 9	Fragmento 5 da PT 5	94
Quadro 10	Fragmento 1 da PT 9	105
Quadro 11	Fragmento 2 da PT 9	106
Quadro 12	Fragmento 3 da PT 9	106
Quadro 13	Fragmento 4 da PT 9	108
Quadro 14	Fragmento 1 da PT 10	107
Quadro 15	Fragmento 2 da PT 10	108
Quadro 16	Fragmento 3 da PT 10	108
Quadro 17	Fragmento 4 da PT 10	109
Quadro 18	Fragmento 5 da PT 10	109
Quadro 19	Retextualização da dupla PT1/PT7	111
Quadro 20	Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT1/PT7	111
Quadro 21	Retextualização da dupla PT2/PT6	111
Quadro 22	Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT2/PT6	112
Quadro 23	Retextualização da dupla PT3/PT10	113
Quadro 24	Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT3/PT10	113
Quadro 25	Retextualização da dupla PT4/PT9	114
Quadro 26	Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT4/PT9	114
Quadro 27	Retextualização da dupla PT5/PT8	115
Quadro 28	Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT5/PT8	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEA	Ciclo Ensino- Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
HQ	História(s) em Quadrinhos
LD	Livros Didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Produção Textual
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	22
2.1 A RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA COMO REFERÊNCIA PARA RETEXTUALIZAÇÃO DA ESCRITA PARA A ESCRITA.....	24
2.2 O PAPEL DA LEITURA NA RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	33
2.3 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DE TEXTO PARA RETEXTUALIZAÇÃO.....	35
2.4 REFORMULAÇÃO E REGULARIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	37
3 DISCUSSÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS.....	40
3.1 GÊNEROS DA TIPOLOGIA NARRATIVA.....	42
3.2 O TEXTO MULTIMODAL.....	45
3.3 A HQ NA SALA DE AULA.....	50
3.4 AS IMAGENS E CORES QUE REPRESENTAM OS AMBIENTES DA HQ E SUA RETEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO FICCIONAL NARRATIVO.....	52
3.5 GÊNEROS TEXTUAIS: A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA E O TRABALHO COM RETEXTUALIZAÇÃO.....	53
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1 RETEXTUALIZAÇÃO ESCRITA-ESCRITA: A BUSCA DE UMA ALTERNATIVA PARA PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA.....	57
4.2 RETEXTUALIZAÇÃO ESCRITA-ESCRITA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA.....	61
4.2.1 Plano de Atividades Sequenciais Interventivas.....	63
5 RETEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO HQ PARA O TEXTO FICCIONAL NARRATIVO: ANÁLISE DE DADOS.....	78
5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS.....	82
5.3 COMPARATIVO ENTRE AS PRODUÇÕES INICIAIS E AS PRODUÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	124
ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de leitura e de escrita tem se constituído, nos últimos anos, um dos principais desafios da escola. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB – (1986) relata, em seu artigo 32, inciso I, que o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação dos alunos, devendo para isso a escola desenvolver nesses a capacidade de aprender através do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Entretanto, tal dispositivo legal não tem sido suficiente para assegurar aos discentes um nível de aprendizagem de leitura e escrita que lhes garanta o acesso ao saber das diversas áreas do conhecimento, condição essencial para o exercício consciente da cidadania.

Assim sendo, nossa preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita deve-se ao fato de observar o considerável número de alunos que chega à série inicial do terceiro ciclo do Ensino Fundamental (EF) – 6º ano - com um nível de leitura muito abaixo do esperado, principalmente, no que diz respeito à compreensão de leitura. Paralelo ao *déficit* de leitura, percebe-se a dificuldade na escrita, observando-se no ato de produção de texto a presença de inadequações estruturais quanto ao tipo/gênero a ser produzido, além de desvios ortográficos preliminares que já deveriam ter sido superados em séries anteriores.

Diante dessa situação escolar, a maioria dos professores de Língua Portuguesa (LP) sentem-se angustiados e impotentes, sendo que a principal queixa ouvida nos discursos desses profissionais quanto alguns alunos do 6º ano do EF é que esses discentes concluem o 2º ciclo – 4º e 5º anos - e chegam à série inicial do 3º (6º Ano) com a habilidade leitora muito abaixo do desejável, o que é corroborado por Kleiman (2002, P. 15) quando, em um relato de suas experiências com professores, declara: “*Os meus alunos não gostam de ler*’ é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre os professores. E um dos primeiros comentários a serem feitos, quando ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para perguntas ou esclarecimentos”, ao que ela afirma argumentar: “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. [...] para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais justamente porque ela não faz sentido.” (2002, p.15-16).

De acordo com Rojo e Moura (2013, p. 236), “Temos indicadores claros da insuficiência, em especial na escola pública, para inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade. [...] Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares”. Vale ressaltar que no 6º ano de escolaridade, os alunos se deparam com textos bem mais extensos que exigem uma maior capacidade compreensiva, de inferência, de

reconhecimento de intencionalidades implícitas dos autores, dentre outras habilidades e que o baixo nível de letramento desses estudantes nessa fase escolar gera, não só nos discentes como também nos professores, uma verdadeira desmotivação: por parte dos primeiros por não se sentirem capazes o suficiente para atender o que lhes é exigido pelas propostas, livros didáticos e professores; por parte dos últimos (os professores) por não conseguirem dar conta adequadamente do que se apregoa ser sua função naquele ano/série, uma vez que a proposta/livro didático está muito além da capacidade de seus aprendentes.

Fazer adequações das propostas/livros didáticos, recorrendo a práticas pedagógicas mais ousadas que contribuam para superação do desnível dos alunos, seria a postura ideal dos docentes de LP, porém, grande número desses profissionais padece de um certo nível de acomodação, cujas causas vão desde as políticas educacionais vigentes no país até aquelas de ordem pessoal, mas que não serão aqui abordadas por não serem o foco de interesse deste trabalho. Apenas se expõe a seguir como se manifesta essa acomodação na visão de Lapo e Bueno (2003, p. 84):

[...] o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhoras para o ensino, [...] o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, porém executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.

Como extensão do que expomos até aqui, apresenta-se outra situação: um número considerável de alunos do 6º ano revela grande resistência à produção de texto. Com certeza um fato está relacionado ao outro; ainda que nem sempre quem lê goste de escrever, reconhece-se que quando a competência leitora é muito baixa a capacidade de escrita também o é. Quanto a essa competência, dois objetivos de escrita expressos nos PCNs de LP (1997, p.80) preveem que os alunos devem, ao final da 5ª série do EF:

produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados; escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases; (BRASIL, 1997, p. 80)

Distantes estão alguns alunos de atingirem esses objetivos, uma vez que até a utilização da escrita alfabética ainda constitui uma dificuldade para esses estudantes. E foi com o intuito de contribuir para a melhoria dessa realidade que optamos por desenvolver nossa pesquisa na área de produção de texto, acreditando que com essa tarefa descobriremos caminhos para uma melhor atuação nessa área do ensino da LP.

Verificando que as crianças, ao se depararem com os textos longos e bem mais complexos no início do 3º ciclo do EF, sintam-se desestimuladas e até mesmo desanimadas diante da leitura e da produção de texto, e que a leitura de textos menos densos e mais ilustrados contribuiria para que elas lessem com mais interesse e assim produzissem textos mais bem elaborados e mais significativos, decidimos trabalhar com gênero história em quadrinhos (HQ), visualizando em sua retextualização para texto ficcional narrativo a possibilidade de elevação do nível de escrita dos estudantes de 6ª ano.

Certamente, o simples fato de os alunos lerem a HQ não seria suficiente para essa elevação, entretanto se buscou desenvolver essa atividade inserida em uma proposta que contemplou o divertido, sem deixar de lado a construção do conhecimento e o estímulo à reflexão sobre as peculiaridades dos gêneros textuais estudados (HQ e texto ficcional narrativo), comparando-as entre si, visando despertar o interesse dos estudantes pela leitura, favorecendo assim, a compreensão dos textos lidos. Para isso foi realizado o trabalho de retextualização do gênero textual HQ para texto ficcional narrativo em uma turma de 6ª da Escola Municipal São Francisco, no bairro São Francisco, na cidade de Bodocó – PE.

O trabalho, que teve como objetivo geral contribuir para a melhoria de produção textual de alunos do 6º ano do EF de uma escola de rede pública municipal de ensino através de uma prática interventiva focada no uso de recursos gramaticais e textuais convenientes à descrição de ambientes, na retextualização da HQ para texto ficcional narrativo. Os objetivos específicos foram: 1. Verificar como os estudantes apresentam as imagens alusivas aos ambientes (tempo e espaço) ao realizar retextualização da HQ para texto ficcional narrativo; 2. planejar e realizar intervenções pedagógicas favoráveis à aprendizagem e uso de recursos linguísticos e textuais na retextualização de HQ para texto ficcional narrativo; 3. analisar produções textuais dos alunos realizadas após prática das atividades de intervenção e comparar as estratégias de retextualização utilizadas nestas últimas e nas produções iniciais quanto ao uso dos recursos linguísticos morfofossintáticos e textuais para descrever os ambientes da HQ.

Em virtude da amplitude e complexidade do tema em foco, necessário se faz uma delimitação dos aspectos a serem abordados neste trabalho. Dessa forma, as questões investigativas consideradas são: a) Que recursos linguísticos morfofossintáticos e textuais os alunos de 6º Ano do EF utilizam no processo de retextualização de uma HQ para um texto ficcional narrativo ao descrever os ambientes, que nas HQs são representados, na maioria das cenas, **por** imagens e cores? Os discentes, nesta atividade, mencionam locais e tempos, objetos, eventos naturais, dentre outros elementos, e qualificam-nos/caracterizam-nos, fazendo uso de recursos linguísticos e textuais adequados? b) Em que medida uma intervenção pedagógica

poderá melhorar as produções textuais dos alunos, no que se refere a utilização de recursos linguísticos morfossintáticos e textuais próprios da tipologia textual descritiva?

A resposta hipotética para os primeiros questionamentos é que a maioria dos discentes de 6º Ano do EF não fazem uso de quaisquer recursos linguísticos e textuais para descrever ambientes, limitando-se a transcrever as falas das personagens e a narrar as ações dessas, desconsiderando os tempos e espaços onde tais ações acontecem ao retextualizar uma HQ para um texto ficcional narrativo; quanto ao segundo questionamento, a hipótese é a de que uma intervenção pedagógica devidamente sistematizada melhoraria as produções de retextualização de HQ para texto ficcional narrativo, com relação ao uso de recursos linguísticos morfossintáticos e textuais convenientes à descrição dos ambientes.

Essa pesquisa quanto a abordagem é reconhecida como qualitativa, quanto a natureza como aplicada. No que se refere aos procedimentos adotados, este trabalho é reconhecido como uma pesquisa ação. A metodologia compreendeu dois momentos distintos: o primeiro, com um caráter teórico, embasou-se na orientação franco-suíça de Schnuewly e Dolz (2004) e na perspectiva australiana de ciclo de ensino de Martin e Rose (2012) para a construção de um instrumento didático-pedagógico que possibilitasse a produção do material de pesquisa para confirmação ou refutação das hipóteses levantadas no início deste trabalho. No segundo momento, ocorreu vivência de uma proposta interventiva construída a partir do que foi compreendido no estudo teórico mencionado, o qual gerou todo o material de pesquisa analisado nesse trabalho.

O trabalho aqui apresentado adota o seguinte formato: uma introdução, onde se expõe as razões que motivaram a realização da pesquisa, bem como os questionamentos e hipóteses que nortearam seu desenvolvimento, objetivos e metodologia; a sessão 1 que faz uma busca de compreensão teórica do processo de retextualização, através de um percurso histórico dos estudos realizados neste campo de conhecimento linguístico, dos mais remotos para os mais recentes. Ainda se buscou nessa sessão compreender os fenômenos didático-pedagógicos relacionados ao processo de retextualização, quais sejam: a leitura e a compreensão de texto e as operações de reformulação e regulação do processo de retextualização.

Na sessão 2, abordou-se o tema gêneros textuais, com ênfase na tipologia narrativa e no texto multimodal, especificamente a HQ, seu uso em sala de aula, bem como os ambientes nela presentes e sua retextualização em um texto ficcional narrativo, através do uso do descritivo.

Na sessão 3, enfoca-se a metodologia adotada para a construção do corpus desta pesquisa, a qual apresenta um caráter didático-pedagógico. Após estudos sobre Sequência Didática (SD) e Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA) se elaborou um plano sequencial de

atividades de intervenção, o qual foi vivenciado em aulas online em uma turma de 6º ano da Escola São Francisco, localizada no bairro de mesmo nome, na cidade de Bodocó – PE, entre os meses de fevereiro e março de 2021.

A sessão 4 apresenta os resultados da análise das produções dos alunos, de acordo com os critérios previamente estabelecidos, comparando esses resultados com as hipóteses levantadas.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais, onde se expõe os avanços que o trabalho proporcionou, suas limitações, sua aplicabilidade e as adequações necessárias para isso.

2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Doxey e DeRiz (2003, p. 35) “pela leitura o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar”. Partindo dessa afirmação, entende-se que aquele que pretende realizar uma pesquisa em determinada área do conhecimento não poderá fazê-la sem inicialmente aprofundar-se, através da leitura dos escritos produzidos por estudiosos, dos assuntos relacionados ao tema a ser pesquisado.

Assim sendo, algumas leituras foram indispensáveis à proposta que aqui se apresenta, tais como: Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007), e Dikson (2019), Matêncio (2012), tratando esses do tema retextualização; Mendonça (2010) e Dikson (2018), Ramos (2013) com relação à compreensão da história em quadrinhos, enquanto gênero textual possível de ser trabalhado na escola; Dionísio (2010) oferecendo orientação quanto ao uso da multimodalidade na prática docente; os estudos de Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004), Rose (2016), Martin (2016), trabalhos relacionados a gêneros textuais e produção de gêneros textuais. Ainda mereceram atenção os estudos de Paulo Freire (1989), Kleiman (2002, 2009), além de Koch (2008), quando trata do ato de ler com compreensão, habilidade necessária para a realização de uma retextualização.

Para desenvolver um trabalho sobre retextualização nada é inicialmente tão importante quanto a apropriação do termo, identificando seu significado e uso, sua origem, bem como a atenção recebida no decorrer do tempo. Vale a princípio um esclarecimento quanto a equivalências e possíveis diferenças entre os termos refacção, reescrita e retextualização.

Segundo Bazarim (2018), refacção são as mudanças realizadas em um texto pelo próprio autor, sem que haja intervenção de um mediador; enquanto a reescrita são as mudanças que se faz no texto, a partir da intervenção de outro(s); sendo, por fim, a textualização o processo de transformação de uma modalidade ou de um gênero textual em outro que envolve a refacção e/ou a reescrita, havendo nessa transformação operações de substituição, inclusão, supressão e reordenação.

Nessa perspectiva, Matêncio (2002) a partir da análise das variáveis de Marcuschi (2010) assim se posiciona quanto a diferença entre a retextualização e o ato de reescrita:

Ora se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudanças de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo - o que seria o caso na reescrita -, mas de produzir novo texto (p. 112-113)

De acordo com Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007), a retextualização é algo presente no cotidiano da sociedade. Nesse contexto, Marcuschi (2010, p. 48) afirma que as:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo [...]. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Respaldado nesse pensamento de Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007, p. 37) discute que:

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. Por exemplo, em uma reunião de condomínio debatem-se vários assuntos que culminam na produção de um regulamento a ser afixado na entrada do imóvel (um texto oral foi retextualizado em um texto escrito); [...]

Nesse intento, o questionamento que se faz é: quando e como esta atividade linguística despertou o interesse de pesquisadores enquanto prática favorável à aprendizagem de produção de texto?

Marcuschi (2010, p. 46), em nota de rodapé, informa que: “a expressão retextualização foi empregada por Neuza Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre tradução de uma língua para outra”. De fato, a autora citada assim se manifesta em sua obra *Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual*: “a produção do original é desta forma uma textualização, uma ‘mise en texte’ e a produção da tradução é uma retextualização, produção de um novo/mesmo texto em uma língua diferente daquela em que foi originariamente concebido: [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 8).

Além disso, é válido destacar o que salienta Dikson (2019) sobre a ausência de trabalhos sobre esse tema, ao afirmar que: “realizando diversos levantamentos e pesquisas [...], pouco encontramos sobre o tema em questão [...]” (DIKSON, 2019 p. 19). O estudioso menciona Bilger e Teberosky (1991), cujo trabalho sobre escolarização de adultos faz referência ao processo de refacção de textos orais para textos escritos e apresenta o trabalho de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), no qual aparecem os termos refacção e reescrita; bem como o de Abourre, Fiad e Sabinson (1991), que trata das mudanças que ocorrem ao se escrever um mesmo texto de outra forma.

Para Dikson (2019), esses trabalhos são evidências do surgimento do que hoje se caracteriza como retextualização. Ainda segundo o autor, aqui no Brasil, mesmo que, como aponta Marcuschi (2010), Neusa Travaguia (1993) tenha feito uso destes termos em sua tese de doutorado, o trabalho que ele considera obra inaugural de estudos sobre retextualização no

Brasil, é o livro intitulado “Retextualização da fala para a escrita” do próprio Marcuschi (2004), que serviu de referência para as obras de Dell’Isola (2007), Matêncio (2012), de Dikson (2019) e para outros estudiosos do tema.

Diante das considerações acima, percebe-se que é na produção de Marcuschi (2004) que os que têm interesse pelo tema foram/vão buscar referências para suas abordagens, ou naqueles que nele se referenciaram, mesmo que essas abordagens sejam diferentes daquela feita pelo autor que trata da retextualização do texto oral para o texto escrito. Por isso, para realização deste trabalho também buscamos a apropriação do trabalho de Marcuschi (2004), através de um estudo de sua obra e de obras daqueles que o tomaram como norte para seus estudos, especificamente, Dell’Isola (2007) e Dikson (2019) que tiveram seus trabalhos voltados para a retextualização do texto escrito para outro texto escrito, procurando, dessa forma, entender como esses dois autores usaram os conhecimentos produzidos pelo autor inaugurador dos estudos do tema no Brasil.

2.1 A retextualização da fala para a escrita como referência para retextualização da escrita para a escrita

Sendo a retextualização o processo através do qual uma modalidade/gênero textual é transformada em outra, Marcuschi (2010) apresenta quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para escrita, da escrita para a fala. Para demonstrar como a retextualização se concretiza no cotidiano da sociedade, o pesquisador elaborou o quadro abaixo reproduzido:

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48)

Quadro 1. Possibilidades de retextualização					
1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i>	(conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i>	(texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito	→	resumo escrito)

Marcuschi (2010, p. 54) destaca a importância de quatro variáveis envolvidas no processo de textualização: “o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade”.

O propósito ou objetivo da retextualização diz respeito à finalidade da transformação a ser operada. Segundo Marcuschi (2010, p.54) afirma que “[...] uma retextualização não é

indiferente aos seus propósitos e objetivos. Um texto oral transcrito ao ser talhado para publicação ou para simples utilização como nota pessoal em sala de aula, por exemplo, receberá tratamentos diferenciados”.

Quanto à relação entre o produtor e o transformador, pode-se ter duas situações: a retextualização feita pelo próprio autor do texto original ou feita por outra pessoa. No primeiro caso, “as mudanças são muito mais drásticas e, frequentemente, o autor despreza a transcrição (ou gravação) da fala e redige um novo texto” (MARCUSCHI, 2010 p. 54). No segundo caso, quando a retextualização é feita por outra pessoa, esta “[...] terá mais ‘respeito’ pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma” (MARCUSCHI, 2010, p.54).

Levando em consideração a relação tipológica, quando a retextualização se dá de um texto pertencente a um gênero para outro do mesmo gênero, as modificações são menores do que quando esta ocorre de um gênero para outro. A esse respeito, assim se expressa Marcuschi (2010, p. 54):

[...] a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito [...] produz modificações menos drásticas do que de um gênero para outro, por exemplo, uma entrevista de um cientista concedida a um jornalista e passada para o jornal em forma de um artigo de divulgação científica.

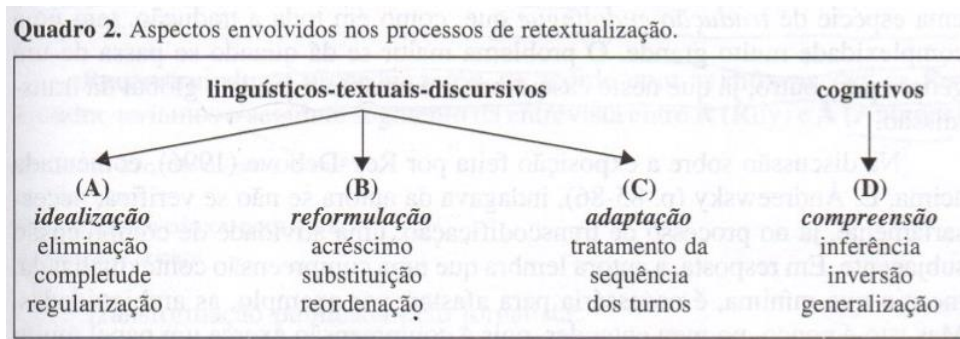
No que tange aos processos de formulação, na retextualização da fala para escrita Marcuschi (2010, p. 54-55) afirma que: “relativamente aos processos de formulação, temos algo muito complexo [...] Trata-se da questão das estratégias de produção vinculadas a cada modalidade. Observe-se que quando se escreve [...], tem-se sempre a possibilidades de rever [...]”. Apesar dessa complexidade, é graças à possibilidade de revisão que o trabalho com retextualização torna-se um recurso didático favorável à aprendizagem de produção textual. Sobre o processo de reescrita, o estudioso diz que inicialmente são usadas algumas estratégias de regulação linguística elementares relacionados a correção intuitiva, surgindo mais adiante operações relacionadas a reordenação cognitiva e transformações.

Nesse processo de reescrita (que vai além da transcodificação processada na transcrição inicial da fala), entram em ação algumas estratégias de regulação linguística. [...] Posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita [...] (MARCUSCHI, 2010, p.55)

Além de apontar as possibilidades de retextualização e as variáveis envolvidas no processo de retextualização, Marcuschi (2010) aponta dois aspectos observáveis nesse

processo: os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os aspectos cognitivos. Os primeiros dizem respeito a: operações e processos de natureza linguísticos-textuais-discursivos, atuando mais especificamente no código; operações de citação, que envolvem atividades não corriqueira, podendo haver uso de recursos metalinguísticos, segundo o autor, “em nada inofensivo” (MARCUSCHI, 2010, p.69).

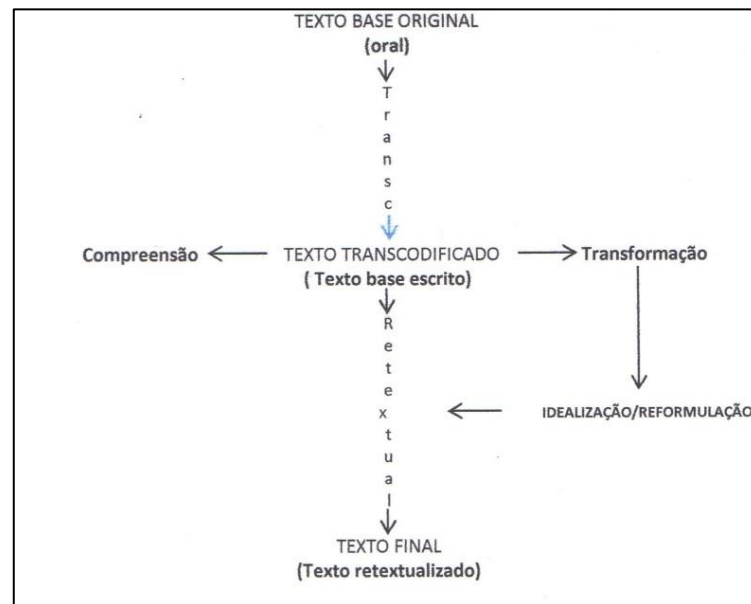
Os segundos, aspectos cognitivos, têm a ver com as operações cognitivas que apesar de serem as mais complexas são as menos trabalhadas, embora estejam presentes em todas as outras operações. No quadro reproduzido a seguir, o autor aponta as operações relacionadas a cada um desses aspectos e as estratégias a elas equivalentes.



Fonte: Marcuschi 2010, p.69

Para fazer compreender como a retextualização favorece a aprendizagem de produção de texto, Marcuschi (2010 p. 69), em seu trabalho sobre retextualização da fala para escrita, apresenta um diagrama do fluxo de ações envolvidas no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 72) que pode ser resumido, mais ou menos, assim: tem-se um texto base (oral) que passa por um processo de transcrição, dando origem a um texto transcodificado. Esse texto transcodificado precisa ser compreendido, a fim de que se processe sobre ele as transformações que resultarão no texto final, isto é, a retextualização.

É nesse processo que ocorrerão as operações que darão conta de alguns aspectos linguísticos-textuais-discursivos – idealização e reformulação - não dando conta, porém da adaptação (também aspecto linguístico-textual-discursivo) nem dos aspectos cognitivos – relativos à compreensão. O esquema abaixo procura dar conta do resumo acima apresentado:

Quadro 3: Esquema de retextualização

Fonte: A Autora (2021)

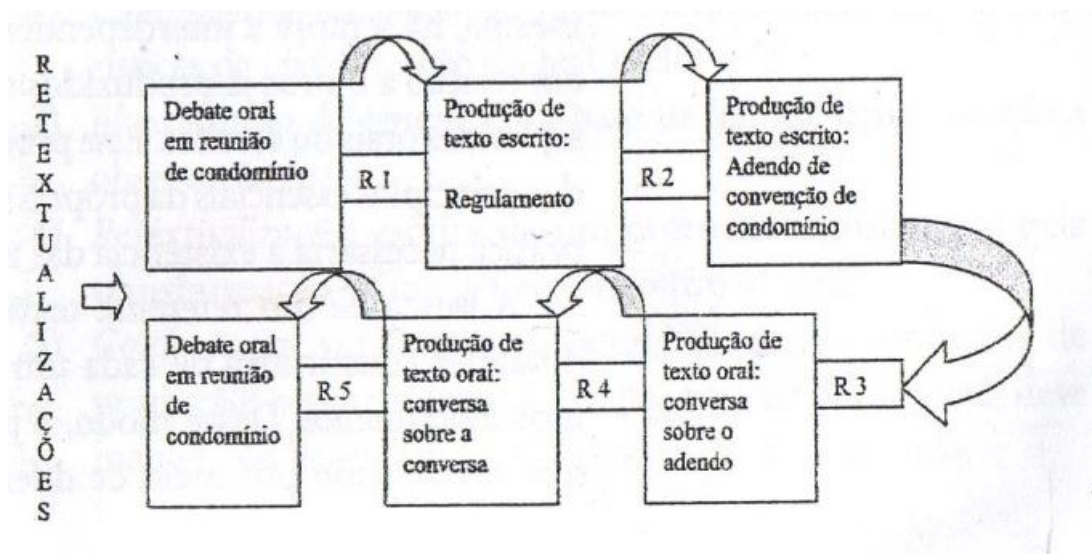
Vale esclarecer que o esquema acima pretende representar a compreensão da proposta do processo de retextualização de Marcuschi (2010), que trata da retextualização de um texto falado para um texto escrito.

O modelo de operações elaborado por Marcuschi (2010) refere-se a atividades de idealização (eliminação, completude e regulação) e de reformulação (acréscimo, substituição e regulação). Dessa forma, das operações abaixo enumeradas, as que vão de 1 a 4 seguem a regras de regulação e idealização; as demais seguem regras de transformação, sendo essas últimas as que realmente processam a retextualização.

1ª Operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações, partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização linguística); 2ª Operação: introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia); 3ª Operação: retirada de repetições, redundâncias, paráfrase e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística); 4ª Operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção); 5ª Operação: introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude); 6ª Operação: reconstrução de estrutura truncada, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita); 7ª Operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégias de substituição visando a uma maior formalidade); 8ª Operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa); 9ª Operação: agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégias de condensação) (MARCUSCHI, 2010, p. 75).

Explorada a proposta de Marcuschi (2010) sobre retextualização da fala para a escrita, nos debruçamos sobre o que produziu Dell’Isola (2007) sobre o tema retextualização. A pesquisadora concorda com Marcuschi (2010) quanto às possibilidades de retextualização (da fala para a escrita, da escrita para a escrita, da escrita para a fala e da fala para a fala). O esquema reproduzido abaixo, ilustra situações nas quais um mesmo texto pode passar por diversos processos de retextualização na visão de Dell’Isola, dando origens a textos de gêneros diferentes.

Imagem 01: Processos de retextualização (segundo Dell’Isola).



Fonte: Dell’Isola, 2007

Dentre as possibilidades de retextualização elencadas por Marcuschi (2010), diferente do autor que trabalhou a retextualização da fala para a escrita, Dell’Isola (2007) desenvolveu sua pesquisa levando em consideração a retextualização da escrita para a escrita, como indica o título de sua obra: *Retextualização de gêneros escritos* (DELL’ISOLA, 2007).

Quanto as variantes consideradas por Marcuschi (2010) no processo de retextualização - o propósito ou objetivo, a relação entre o produtor-transformador; a relação tipológica; os processos de formulação - Dell’Isola (2007, p. 43) descarta a segunda variante - a relação entre o produtor-transformador” -, visto que na proposta de Marcuschi o produtor do texto original é o falante, elemento inexistente na proposta de Dell’Isola (2007, p. 43). Dessa forma passam a ser consideradas na proposta de Dell’Isola: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação tipológica entre os gêneros trabalhados e o processo de formulação típicos de cada modalidade.

Sobre o propósito ou objetivo da retextualização em situação de sala de aula a estudiosa destaca que este “[...] é previamente determinado pelo professor que vai apresentar o texto de

origem (ou texto de partida) e propor a finalidade da transformação” (DELL’ISOLA, 2007, p.43), o que exige que os alunos compreendam as peculiaridades, tanto do gênero do texto-base quanto do gênero do texto-fim, percebendo as semelhanças e diferenças entre eles, reconhecendo assim as adequações que se farão necessárias, principalmente no que se refere ao nível de linguagens de ambos: do texto base e do texto fim. Esses são procedimentos a serem trabalhados em sala de aula e que o professor precisa ter planejado previamente.

Quanto à relação tipológica entre os gêneros trabalhados deve ser levado em consideração que no processo de retextualização escrita-escrita, para serem feitas as adequações exigidas pelo texto faz-se necessário eliminar algumas formas linguísticas e introduzir outras, fazer substituições e reorganizações. Dell’Isola assim se posiciona:

[...] É importante considerar a configuração de cada gênero, pois estamos diante de uma transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito [...] nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística (2007, p. 43).

No que diz respeito ao processo de formulação típica de cada modalidade, Dell’Isola (2007, p. 44) referindo-se a reescrita de texto escrito para texto escrito diz:

No que se refere à formulação, é preciso considerar as estratégias de produção vinculadas a cada modalidade. [...] Os processos de formulação resultam de operações que além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado (ou texto final).

As operações a serem realizadas no novo texto para que se processe a reformulação necessária serão definidas pela modalidade escolhida. Assim: retextualizar um texto do gênero conto para o gênero HQ para o gênero poema ou para o gênero notícia requer, além de estratégias diferentes, o uso de palavras e recursos linguísticos apropriados a cada um desses gêneros.

Observe-se que, ainda que a variável de Marcuschi (2010) “relação entre o produtor do texto original e o transformador” tenha sido descartada por Dell’Isola (2007), visto que a autora destaca que o conteúdo do texto original deve ser respeitado. A esse respeito ela escreve: “o texto não será refeito pelo autor original, por isso, estabeleceu-se que, no processo de retextualização, seja respeitado o conteúdo original e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir” (p. 43).

É preciso destacar que Dell’Isola (2007), ao considerar as três variáveis – propósito e objetivo, relação tipológica e formulação típica da modalidade – as considera a partir da

compreensão do texto de partida (texto base). Tal atividade não é vista da mesma forma por Marcuschi (2010), uma vez que esse afirma: “[...] para transformar é necessário compreender o texto. Contudo uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento” (p.86). Vale aqui reafirmar que Marcuschi (2010) trata da retextualização da fala para escrita e Dell’Isola (2007) apresenta suas considerações a partir da retextualização da escrita para a escrita.

Vejamos algumas abordagens de Dikson (2019) sobre o tema retextualização, em sua obra “Da escrita para a escrita: Aspectos e processo em retextualização”. Assim como Dell’Isola (2007), Dikson (2019) reconhece as quatro possibilidades de retextualização sugeridas por Marcuschi (2010). Dessas possibilidades, diferindo de Marcuschi (2010) que analisou a retextualização da fala para a escrita, o estudioso desenvolveu seu trabalho, como fez Dell’Isola, pesquisando a retextualização da escrita para a escrita.

Quanto as variáveis sugeridas por Marcuschi (2010), a exemplo de Dell’Isola (2007), Dikson (2019) descartou a 2^a variável – relação entre o produtor do texto original e o transformador – mantendo apenas as três eleitas por Dell’Isola (2007): o propósito ou objetivo da retextualização, a relação tipológica entre os gêneros trabalhados e o processo de formulação típicos de cada modalidade.

Com referência ao propósito e objetivo da retextualização, Marcuschi (2010) diz que não se pode ser indiferente a ele. Nesse sentido, Dell’Isola (2007) chama a atenção para o fato de que, em situação de sala de aula, é o professor que previamente define esse propósito; Dikson (2019) vem acrescentar que “[...] o professor precisa deixar os objetivos claros” (p. 31).

Levando em consideração a relação tipológica, para Marcuschi (2010), quando se opera uma retextualização de um gênero textual para outro ocorrem mudanças mais significativas do que quando se retextualiza um texto para outro do mesmo gênero. Dell’Isola (2007) reforça esse fato, chamando a atenção para importância da configuração dos textos: do texto base e do texto fim, o que é corroborado por Dikson (2019) quando afirma: “[...] a relação tipológica entre o gênero textual original e o texto retextualizado diz respeito à configuração de cada gênero, pois haverá transformações substanciais no retexto de um gênero escrito para um outro diferente gênero escrito (2019, p. 30).

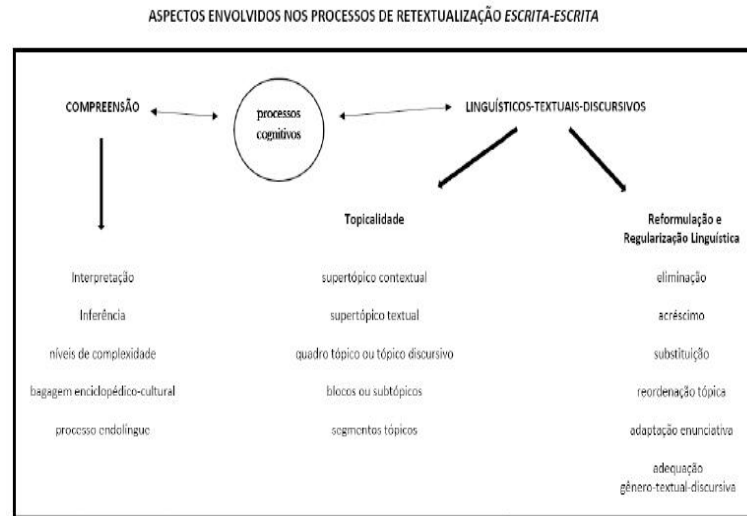
Nesse intento, Marcuschi (2007) reconhece que é no processo de formulação que acontecem as transformações, sendo estas transformações o processo mais complexo da retextualização. Para Dell’Isola (2007) essa variável tem a ver com as operações de estruturas discursivas, lexicais, de estilo, de ordenação típica etc. mas envolvem também as ordenações cognitivas que caracterizam o gênero fim: trata-se da transformação propriamente dita.

Segundo Dikson, essa variável leva em consideração as “[...] estratégias necessárias de produção vinculadas a cada um dos gêneros trabalhados (DIKSON, 2019, p. 30), cabendo ao professor a difícil tarefa de auxiliar o aluno na formulação do texto final (DIKSON, 2019, p. 31).

Como já mencionado, Marcuschi (2010) ao traçar as operações que se processam na retextualização, faz isso levando em consideração aspectos linguísticos-textuais-divinculados a estratégias de idealização e reformulação, ao considerar a retextualização da fala para fala; Dell’Isola (2007), sobre retextualização da escrita para a escrita enfatiza a importância da leitura e compreensão. Ao tratar dos aspectos envolvidos na retextualização do texto escrito para o texto escrito, Dikson (2019) apresenta um diagrama no qual se destacam os aspectos compreensão e linguístico-textual-discursivo entrecruzados pelo processo cognitivo dos quais ele enumera três blocos:

- (1) O primeiro está diretamente ligado à atividade cognitiva de compreensão [...].
- (2) o segundo liga-se às atividades cognitivas dos linguísticos-textuais-discursivos, esta sendo representado pelas questões centrais da topicalidade [...].
- (3) o terceiro bloco, assim como o anterior, está relacionado aos processos cognitivos dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos, especificamente aos pontos concernentes à reformulação e regulação da língua [...] (DIKSON, 2019, p.33)

Na verdade, em todos os blocos apresentados pelo pesquisador da retextualização de escrita para escrita pode ser observada a presença da cognição, como é possível ver no quadro reproduzido a seguir.

Quadro 4: Aspectos Envolvidos nos Processos de Retextualização Escrita-escrita

Fonte: DIKSON, 2018.

Como visto, os estudiosos Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007) reconhecem quatro possibilidades de retextualização, e Dikson (2019, p.26) também as reconhece, mas em nota de rodapé considera a possibilidade de outros movimentos. Dentre as quatro possibilidades, Marcuschi (2010) aborda a retextualização na perspectiva da fala para a escrita e Dell’Isola (2007) e Dikson (2019) abordam-na na perspectiva da escrita para a escrita. Como os dois últimos autores – Dell’Isola (2007) e Dikson (2019) – nossa abordagem neste trabalho é na perspectiva escrita-escrita. Entretanto, algumas considerações precisam ser feitas, visto, que a proposta aqui trabalhada trata da retextualização do gênero HQ para o gênero ficcional narrativo.

Levando em conta que a HQ envolve diferentes códigos que vão do visual ao verbal escrito, esse gênero apresenta certas peculiaridades que o diferem dos demais. Ramos (2013), assim se manifesta:

Enxergar uma história em quadrinhos como texto implica trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. É algo que vem sendo chamado de multimodal ou multissemiótico (p. 105).

Por isso, considerando a proposta deste trabalho, além da retextualização dos códigos verbais há de se levar em conta a possibilidade de retextualização dos códigos não verbais, isto é, dos elementos iconográficos presentes nas HQs que precisam ser verbalizados no novo texto. Quanto as quatro variáveis de Marcuschi (2019), neste trabalho, assim como o fizeram Dell’Isola (2007) e Dikson (2019), desconsiderou-se a segunda variável que diz respeito a

relação entre o produtor do texto original e o transformador, mantendo as três variáveis consideradas pelos pesquisadores da retextualização da escrita para escrita.

Desse modo, em nossa proposta, com relação a variável objetivo ou propósito, tem-se uma HQ a ser retextualizada para um texto narrativo; no que se refere a variável tipologia textual, estão envolvidos nessa retextualização dois textos narrativos onde o texto base tem a peculiaridade de ser um texto multimodal; o processo de formulação do novo texto requer transformações substanciais, pois embora se trate de retextualização entre textos do mesmo gênero (narração), a presença do iconográfico e a linguagem própria da HQ exigem uma reorganização do texto, bem como uma readequação linguística.

Os aspectos que nos propomos considerar são os linguísticos textuais discursivos relacionados à reformulação e regularidade linguística como demonstra Dikson no quadro “aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita” reproduzido anteriormente nesta sessão.

A partir do que explica Marcuschi (2010) e do quadro dos aspectos envolvidos no processo de retextualização da escrita para escrita de Dikson (2019), consideramos que uma HQ deverá ser lida e compreendida, mesmo que minimamente, e que essa passará por reformulações/regulações linguísticas em que eliminações de imagens, acréscimos de palavras, reorganizações tópicas, adaptações enunciativas, adequações gênero textuais discursivos, além de verbalização de nomes e qualidades, ressignificações deverão acontecer.

2.2 O papel da leitura na retextualização de textos escritos

Já está evidente que a compreensão de texto é uma variável fundamental na retextualização de um texto escrito para outro escrito, cabendo aqui fazer uma breve reflexão sobre a leitura e seu impacto sobre esta atividade, uma vez que a habilidade leitora é decisiva à compreensão do texto escrito. Ao definir as variáveis a serem consideradas no processo de retextualização da escrita para a escrita, Dell’Isola assim se expressou: “A partir da leitura e compreensão do texto de partida, o aluno deverá considerar, pelo menos, três variáveis relevantes nesse processo de retextualização de gêneros textuais” (2019, p. 43). Dikson (2019) também ressalta a importância dessa atividade para a retextualização. Foi por essa razão que o tema mereceu, neste trabalho, pelo menos uma breve revisão do que alguns estudiosos pensaram e disseram sobre ele.

Para Paulo Freire (1981), a leitura implica sempre em percepção crítica, interpretação e reescrita do lido. Assim sendo, quando o ato de ler limita-se a decodificação, sem as competências crítica e interpretativa do que foi lido, a prática de leitura perde sua importância, seu significado. Construir significado é, no pensar de Freire (1981), reescrever o lido, o que coincidentemente é a perspectiva deste trabalho ao reconhecer que a leitura não acontece de forma mecânica a partir da decodificação de signos linguísticos, ainda que sem essa competência linguística ela não se realize. Reforçando essa ideia, o autor afirma:

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de designá-lo, nem é leitura real, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1981, p 12).

O ato de ler requer do seu praticante muito mais do que a decifração das letras, a decodificação das palavras; requer que a leitura seja uma atividade na qual, segundo Kleiman (2002, p. 20) “[...] resignificamos a palavra, apoiados na nossa experiência prévia[...]”. A autora faz referência a duas concepções de leitura que norteiam as práticas autoritárias de leitura em sala de aula: a leitura como decodificação e a leitura como avaliação, mas sugere uma prática alternativa, na qual o professor apresenta-se como mediador entre o aluno e o autor.

Assim, “nessa mediação, ele pode fornecer modelos para atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predição, perguntas, comentários” (KLEIMAN, 2002, p. 27).

Sob essa ótica, Koch (2008) identifica três concepções de leitura: uma focada no autor, outra cujo foco é o texto e uma terceira concepção que tem como foco a interação autor-texto. É sobre essa terceira concepção que a autora vem dizer:

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (2008, p.11)

Assim, Freire (1989), Koch (2008) e Kleiman (2002) criticam a visão de leitura centrada tão somente na decodificação das palavras que compõem o texto e/ou do sentido dessas, bem como na estrutura do texto. Koch (2008), em sua terceira concepção de leitura, não descarta a importância do domínio dos elementos linguísticos presentes no texto, mas acrescenta a esses o conhecimento prévio do leitor.

Kleiman (2002), referindo-se à prática de leitura em sala de aula, sugere uma mediação docente que possibilite a superação de práticas autoritárias de leitura, através de estratégias que oportunizem ao aluno a predição, a aferição, o comentário etc. Ambos os autores apontam a

importância da leitura em uma perspectiva de superação de práticas tradicionais centradas na decodificação e na memorização. Dessa forma, a leitura precisa ser pensada em uma perspectiva que vá além da decodificação dos signos linguísticos e da memorização e somente assim ela é entendida na perspectiva do trabalho aqui proposto.

O processo de retextualização não é indiferente à compreensão do lido, ainda que Marcuschi afirme que não é necessário um “compreender bem”, Dell’Isola, como já mencionado, reconhece a importância da atividade de leitura para o processo de uma retextualização, enquanto Dikson (2019, p. 35-36) assim se manifesta a esse respeito: “conhecer os signos linguísticos (previamente), estar dentro da conjuntura do letramento necessário à leitura de determinado texto, sabendo a qual gênero pertence [...] são, como se observa, questões imprescindíveis à ação de construção de significado”.

Na verdade, a compreensão é necessária para o processo de retextualização, ainda que, necessariamente não se exija uma “boa compreensão”, como esclarece Marcuschi em nota de rodapé, entretanto essa se torna difícil se a competência leitora for muito baixa.

2.3 A importância da compreensão de texto para retextualização

Considerando que Dell’Isola (2007) e Dikson (2019) reconhecem a compreensão do texto-base como fator de grande importância no processo de retextualização, necessário se faz uma maior exploração do assunto para melhor posicionar-se diante da realização de um trabalho com esta estratégia de ensino de LP.

Segundo Kleiman (2009), ao esforço que o leitor faz a fim de recriar o sentido do texto é o que se identifica como compreensão do texto. “A compreensão [...] tem sido várias vezes descrito como o esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 29).

Para essa autora, dois caminhos favorecem a busca da coerência textual: a ativação dos conhecimentos prévios e o estabelecimento de objetivo e propósito da leitura. Essa última indicação remete a uma das variáveis de Marcuschi (2010), corroborada por Dikson 2019 e por Dell’Isola (2007), tendo em vista ser o objetivo ou propósito a primeira variável apontada por esses pesquisadores.

Sobre coerência textual, Koch (2008) assim se expressa:

[...] A coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação

com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência (2008, p. 184).

De acordo com Kleiman (2009): “há evidência inequívoca de que nossa capacidade de processamento e de memorização melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (p. 30). Dessa forma, quando se leva em consideração na atividade de retextualização o objetivo ou propósito, essa variável contribui significativamente para a compreensão do texto-base. Assim ao mesmo tempo em que uma proposta de retextualização apresenta-se como uma atividade favorável à produção de texto, tem muito a contribuir para compreensão leitora do aluno.

Marcuschi (2010), tratando de retextualização da fala para escrita, diz: “[...] dois falantes só interagem na suposição de uma certa compreensão mútua, um indivíduo só pode retextualizar na suposição da compreensão do texto original” (2010, p. 70). Esse autor vincula a compreensão aos aspectos cognitivos que se manifestam nas operações de inferência, inversão e generalização realizadas pelo leitor.

Para Dell’Isola (2019, p. 43), “a compreensão é a atividade onipresente” no processo de retextualização. A autora, ao apresentar sua proposta de trabalho com retextualização do texto escrito para outro texto escrito, divide-a em duas etapas: na primeira, estão incluídas a leitura e a compreensão de texto; a segunda contempla a produção de textos escritos.

Quanto à primeira etapa, a pesquisadora, assim escreve: “Cabe ao aluno ler, compreender e identificar as bases que possibilitam o conhecimento do gênero do texto que leu antes de realizar a segunda etapa” (DELL’ISOLA, 2007, p.42), sendo a segunda etapa a produção textual – retextualização de textos escritos.

Dikson (2019, p. 44) assim se expressa a esse respeito:

[...] quando o assunto é esse trabalho de inserir sentido no plano de coerência com texto, leitura de texto, escrita de texto: compreender o que se lê/ se ouve e ser compreendido no que se escreve/se fala é primordial [...] o primeiro movimento antes da realização de quaisquer tipos de produção de texto escrito

Ainda segundo o pensamento de Dikson (2019, p. 46-48), os processos e operações envolvidos no procedimento de compreensão seriam: a interpretação, a inferência, os níveis de complexidades do texto lido, a bagagem enciclopédico-cultural, o processo endolingue.

A interpretação, conforme Dikson (2019, p. 46), é a operação que consiste em:

[...] i) apresentar possibilidades de significação; ii) deslocar e estabelecer sentidos; iii) explicar análises críticas patentes e subjacentes no texto; iv) entender e captar conhecimentos e pluralidades das múltiplas intenções possíveis ao texto; e v) exercer reflexão discursiva dos processos sócio-histórico-culturais que subjazem ao texto.

Sobre a inferência, embora para o autor seja muito sutil a linha que a separa da interpretação, pois esta última pode se dar a partir da primeira, no seu trabalho a inferência vai ser entendida como: “i) um ato ou efeito de deduzir algo por meio de raciocínio; ii) possibilidade de ilação; iii) raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de premissas e de indícios” (DIKSON, 2019, p. 46). Quanto aos níveis de complexidade, tal operação está intimamente relacionada ao texto-base escolhido e sua complexidade, a qual [...] funcionaria no sentido do estabelecimento (ou não) da coerência entre os componentes textual-discursivos que necessitam funcionar entre si [...]” (DIKSON, 2019, p. 46-47). A bagagem enciclopédico-cultural,

[...] seria todo conhecimento que se adquire em nossa vida, nos mais plurais e diversos lócus sócio-histórico que possamos ter contato. Ou seja, a bagagem cultural do leitor (aluno, no nosso caso) é fator decisivo no papel da compreensão ou não do texto-base [...]” (DIKSON, 2019, p. 47).

O processo endolíngue estaria ligado a interpretação do texto-base e ao planejamento do texto-fim, quer seja mentalizado, rascunhado ou discutido.

Essa ação, em processo endolíngue, estaria, dessa maneira ligada diretamente ao texto-base e ao planejamento – seja mental, em rascunho, em discussão, etc – no que concerne à interpretação; e ligado ao texto-fim situado no gênero proposto enquanto atividade escolar, a retextualização. (DIKSON, 2019, p. 48).

2.4 Reformulação e regularização linguística

Marcuschi (2010), ao considerar os aspectos linguísticos-textuais-discursivos desdobrados em três subconjuntos: idealização, reformulação e adaptação. A partir dos subconjuntos idealização e reformulação, o autor elaborou nove operações que denominou “Modelos das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito”, as quais são aplicáveis a retextualização da fala para a escrita, podendo ser adaptadas à retextualização da escrita para a escrita.

Segundo Dell’Isola (2007), relatando sua experiência com o trabalho de retextualização da escrita para a escrita, na passagem de um gênero textual para outro, as operações de retextualização que acontecem seguem os mais diversos tipos de estratégia. De acordo com a autora:

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 (ou texto-fim) (DELL’ISOLA, 2007, p. 44).

Dikson (2019) também elaborou um quadro intitulado “Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita” (p.32). De acordo com esse quadro, o processo de retextualização envolve, além do aspecto de compreensão, os linguísticos-textuais-discursivos, entrecruzados pelos processos cognitivos.

Os aspectos linguísticos-textuais discursivos têm duas vertentes: a topicalidade e a reformulação e regularidade linguística, sendo alvo do nosso interesse os fenômenos linguísticos que ocorrem na reformulação e regularidade linguística, os quais, no processo de retextualização da escrita para a escrita, manifestam-se através de seis operações: a eliminação, o acréscimo, a substituição, a reordenação tópica, a adaptação enunciativa e a adequação gênero-textual discursivo.

Cabe aqui uma explanação de como, segundo esse estudioso, esses fenômenos são operacionalizados. Para ele, a eliminação se dá quando, no texto-fim, o apagamento de elementos linguísticos-textuais que aparecem no texto-base. Assim podem acontecer ser apagados no texto-fim expressões, frases, signos semióticos, parágrafos, etc.; o acréscimo acontece quando se inclui no texto-fim termos linguísticos-textuais-discursivos, tais como: expressões, frases, signos semióticos, parágrafos, etc. discursos necessários ao novo formato do texto; a substituição ocorre quando se troca um recurso linguístico textual presente no texto base por outro, no texto fim, tais como: expressões, termos, frases, signos semióticos, parágrafos, etc. (DIKSON, 2019, p. 71-72)

Levando-se em conta as ações transformadoras de um texto em outro; a reordenação tópica é a modificação da estrutura da topicalidade do texto-base no texto-fim; a adaptação enunciativa é a utilização dos mais variados recursos linguísticos-textuais-discursivos a fim de ajustar a estrutura do texto-base à estrutura do texto-fim; a adequação gênero-textual-discursivo é uma operação ligada diretamente ao professor que, quando em sala de aula, realiza um trabalho significativo e consistente sobre os gêneros do texto base e do texto fim.

Expostas as ideias básicas dos estudiosos do tema, restam-nos algumas considerações quanto ao uso dessas no desenvolvimento deste trabalho, no que se refere a aspectos a serem considerados na retextualização da HQ para o texto narrativo ficcional.

À vista dos aspectos abordados por Marcuschi (2010), há de se considerar que seu trabalho é voltado para retextualização da fala para a escrita, sendo possível sua adaptação em uma proposta de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito.

Dell’Isola (2007) para trabalhar retextualização da escrita para a escrita com turmas do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e de Graduação, fez adequações da proposta de

Marcuschi (2010) e vivenciou experiências de retextualização de textos escritos diversos para outros textos escritos.

Dikson (2019), referenciado no que produziu Marcuschi (2010) sobre retextualização da fala para a escrita e no relato de experiência de Dell’Isola (2007) sobre retextualização da escrita para escrita em turmas de EF, Ensino Médio e Graduação, desenvolveu um trabalho no qual nos referenciamos para o desenvolvimento de nossa proposta. Isso porque consideramos, primeiro que a produção de Dikson (2019) sintetiza o pensamento de dois grandes pesquisadores sobre o tema; segundo porque, visto que seu trabalho aborda a retextualização da escrita para a escrita na perspectiva de ler textos escritos e retextualizá-los para HQ, a experiência desse autor está bem mais alinhada a nossa, que é a leitura de HQ para retextualizá-las para texto ficcional narrativo.

Considerando o que propôs Dikson (2019) quanto aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos, para retextualizar uma HQ para um texto narrativo será preciso: eliminar signos semióticos próprios da linguagem da HQ; a medida que essas eliminações acontecem, devem ser operacionalizadas substituições desses signos por frases e parágrafos; nessa substituição podem ocorrer acréscimos de informações a fim de manter a coerência do texto; as adaptações enunciativas se darão a medida que diálogos, falas, vozes, sons, onomatopeias vão sendo eliminados, no gênero-fim; a adequação gênero-textual-discursivo vai requerer que se trabalhe com os alunos as peculiaridades do gênero HQ e do gênero ficcional narrativo a fim de que os alunos consigam efetivar as adequações necessária na passagem do gênero-base para o gênero-fim.

Essas operações podem acontecer na retextualização de uma HQ para um texto ficcional narrativo, porém, nosso olhar se deterá nas estratégias vinculadas aos fenômenos linguísticos-textuais que atuam no sentido de descrever os ambientes das HQs, os quais são materializados através de imagens e cores, devendo no texto fim, ser verbalizado por meio das operações descritas.

A sessão seguinte vai aprofundar o tema gêneros textuais, destacando a tipologia narrativa, a HQ, enquanto texto multimodal, e sua presença em sala de aula, bem como, a forma como o descritivo é tratado na escola e no LD, além de como ele se manifesta na HQ e do tratamento a ser dado a essa manifestação não verbal numa retextualização para texto ficcional narrativo.

3 DISCUSSÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Considerando que o foco deste trabalho é a retextualização da escrita para escrita, seria impossível apropriar-se desse processo sem uma compreensão mais significativa dos gêneros textuais escritos, uma vez que o processo de retextualização exige daquele que se propõe realizar essa tarefa o uso de estratégias diversas de compreensão de texto, assim como, o reconhecimento do gênero a ser retextualizado a fim de se fazer as adequações necessárias no novo texto.

Ao tratar sobre gêneros textuais, Koch (2008) destaca que em nosso cotidiano produzimos, lemos e ouvimos textos diversos. Ao referir-se a essa variedade de textos existentes, a autora assim se expressa:

E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que os estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sócio comunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição que, em muitas vezes, resultam em outros gêneros, novos gêneros” (KOCH, 2008. p. 101).

Isso acontece porque um gênero textual antes de ser um fato linguístico é um fato social o que lhe possibilita dinamicidade e fluidez, uma vez que a sociedade está em constante mudança exigindo de seus membros adequação a seus diversos contextos no ato comunicativo. Já que a comunicação se dá através de textos e que esses são moldados para atender as necessidades sociocomunicativas dos falantes, esses falantes (re)criam tantos gêneros textuais quantos as carências sociocomunicativas exijam.

Entretanto, Marcuschi (2011), mesmo reconhecendo a dinamicidade dos gêneros textuais e que esses não podem ser visto como modelos estanques nem como estruturas rígidas, esclarece que eles têm uma identidade. A esse respeito o pesquisador escreve:

Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas [...] (p. 18).

Para Dell’Isola (2007, p. 17), “Gêneros textuais (doravante GTs) são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” Por serem eventos históricos e sociais, continua a autora “[...] os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas” (DELL’ISOLA, 2007 p. 17).

Assim considerados, os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, dizem respeito à forma, ao conteúdo, à intencionalidade comunicativa etc., refletindo todo processo sociocomunicativo.

Quanto ao tratamento que a escola dá aos gêneros textuais, há de se admitir que existem bons livros no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que tratam a questão dos gêneros de forma adequada, ao menos, porém pesquisas realizadas sobre a abordagem de gênero nos livros didáticos dão conta de que esse trabalha pouco a tipologia textual, voltando-se prioritariamente ao texto literário.

Embora existam estudos voltados para a análise dos gêneros, muitos ainda estão voltados para a estrutura do texto, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita, tão importante para a vida e para a futura comunicação profissional (2007 p. 24),

Diariamente os professores de Língua Portuguesa são desafiados a trabalhar com gêneros textuais, inclusive com a produção escrita destes. Conciliar as diversidades de gêneros que circulam na sociedade com a atividade escrita constitui um desafio ainda maior para esses profissionais. Tal problemática é reconhecida por Dell’Isola (2007, p. 29), quando ao referir-se a sua proposta de retextualização como uma atividade a favor do ensino de produção de textos escritos, diz:

Confiantes que esse desafio deve ser compartilhado e certos da urgência de apresentar tarefas para que os alunos pratiquem a escrita produzindo gêneros textuais, elaboramos um conjunto de procedimentos que estimularam os aprendizes a escrever de modo prazeroso, focalizando, em primeiro lugar, os propósitos comunicativos e, deixando em segundo plano, os aspectos linguísticos.

Os gêneros textuais precisam ser vistos como objeto de ensino, fato que ainda não está plenamente concretizado na escola, ainda que desde 1980, o texto venha sendo reconhecido como importante elemento a ser considerado no ensino de LP.

O texto inicialmente foi visto como objeto de uso favorável ao desenvolvimento do hábito de leitura, à produção de texto e à análise linguística, mas não como objeto de ensino. Posteriormente, como pretexto para o ensino da gramática normativa e da gramática textual. Finalmente, após várias críticas feitas aos tratamentos dados a esse elemento da LP, ele passa a ser focado em sala de aula, considerando-se sua funcionalidade e seu contexto de produção e de leitura.

O texto foi então tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção de texto, de análise linguística [...]. Mais tardiamente, começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. [...] O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento forja-se a ideia de disciplina como uma área sobretudo procedimental e não conceitual.

[...] por força das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas das propriedades dos textos passam a ser referenciadas no ensino [...]. A partir dessa perspectiva, havia o que ensinar sobre texto – suas forma globais e locais – e estes alçam-se a objetos de ensino dos eixos procedimentais. (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 8-9).

Considerados enquanto prática social por todos os estudiosos aqui citados, os gêneros textuais fazem parte do cotidiano humano, merecendo, por isso, ter seu ensino assegurado no espaço escolar. Ainda que se reconheça, como Koch (2008, p. 101), que sua multiplicidade na sociedade crie tamanha variedade de gêneros orais e escrito que se torna difícil sua classificação, Dell’Isola (2007, p. 17) reconhece que os gêneros textuais têm “características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais” o que corrobora o pensamento de Marcuschi (2011, p. 18) ao afirmar que é possível o reconhecimento de uma identidade e que isso impede o uso de formas lexicais e formais aleatórias.

Reconsiderando a citação de Dell’Isola (2007, p. 29), na qual ela diz compartilhar uma proposta de produção de texto que trabalha a retextualização de gêneros textuais escritos para outros gêneros escritos, como possibilidade de enfrentamento do desafio escolar de trabalhar com gêneros textuais, particularmente no que se refere a produção de textos escritos, em nossa proposta também, os gêneros são vistos como elementos favoráveis ao ensino de produção de texto. A autora focaliza essa prática na perspectiva da comunicatividade, já que elegeu os aspectos da compreensão em sua experiência, deixando os aspectos linguísticos em segundo plano. Nosso trabalho tem sua preocupação maior voltada para os aspectos linguísticos, uma vez que se trata de uma proposta de retextualização do gênero HQ para o gênero ficcional narrativo. Desse modo, trazemos para o primeiro plano os aspectos linguísticos-textuais, especialmente aqueles relacionados à descrição dos ambientes, representados nas HQs por imagens e cores. Tais recursos estariam relacionados ao emprego de substantivos, adjetivos, advérbios de tempo e de lugar.

3.1 Gêneros da tipologia narrativa

Sabe-se que os textos apresentam diversidades em virtude de suas condições de produção, mas que também apresentam regularidades, já que esses são produzidos com características semelhantes em situações semelhantes. Assim se expressam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97): “os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades”.

Um texto pode ser classificado quanto a sua estrutura específica, levando-se em consideração certas formalidades das regras gramaticais ou quanto a sua finalidade, situação comunicativa, etc. Considerando a estrutura linguística, identificam-se cinco tipologias textuais: a narração, a descrição, a dissertação, exposição e a injunção. Marcuschi, buscando demonstrar a diferença entre tipos de texto e gêneros textuais, assim escreve a respeito de tipo textual:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, semânticos, tempo verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (2022, p. 22)

Quanto à classificação tipológica de um texto, Marcuschi chama a atenção para o fato de serem os traços linguísticos nele predominantes que definem suas tipologias. Segundo o autor:

[...] entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. [...] Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base (2002, p. 27).

Dentre as tipologias textuais, merece aqui um recorte, a fim de deter-nos na tipologia narrativa, em virtude de ser ela um dos objetos de interesse de estudo deste trabalho – a retextualização da HQ para texto ficcional narrativo.

A narração, historicamente, é a tipologia textual mais antiga, pois os homens da caverna já registravam suas experiências cotidianas nas paredes. Narrar é, pois, contar uma história real ou fictícia, através da escrita, do desenho, de ambos - da escrita e do desenho - e da fala. São gêneros do tipo narrativo: o romance, a novela, o conto, a crônica, a fábula, dentre tantos, como afirma Gancho (2006, p. 7): “modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas [...]”. Segundo a autora, são partes de uma narrativa: o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador.

A existência de um narrador é condição essencial para que exista um texto narrativo. “[...] O narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e, portanto, só existe no texto.” (GANCHO, 2006, p. 30). São dois os tipos de narradores: o de terceira pessoa, conhecido como narrador observador, cujas características principais são a onisciência e a onipresença; e o de primeira pessoa que tem seu campo de visão limitado, não podendo, portanto, ser onisciente nem onipresente.

Enredo é “o conjunto de fatos de uma história” (GANCHO, 2006, p. 11) que tem sempre um conflito como elemento determinador de suas partes. As questões fundamentais quanto ao enredo são: sua estrutura e sua natureza. Quanto a estrutura interna do enredo há de se considerar a verossimilhança, termo usado por Aristóteles, segundo Gancho (2006), para designar a empatia do público com a obra ficcional. “assim, chamou essa peculiaridade de verossimilhança e a definiu como lógica interna do enredo que o torna verdadeiro para o leitor (GANCHO, 2006, p.12).

Quanto a estrutura externa do enredo, ainda de acordo com Gancho, (2006, p. 13-14), são quatro as partes a saber:

Exposição (ou introdução ou apresentação): coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, as personagens, as vezes, o tempo e o espaço. [...]; Complicação (ou desenvolvimento): é parte do enredo no qual se desenvolve o conflito [...]; Clímax: é o momento [...] De maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. [...]; Desfecho (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer, configurando-se num final feliz ou não. [...]

As personagens são seres fictícios que realizam as ações do enredo. O que caracteriza a personagem do enredo é o seu agir. “se um determinado ser é mencionado na história por outros personagens, mas nada faz direto ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não o considerar personagem” (GANCHO, 2006, p. 18).

O tempo em que os fatos se desenvolvem em uma história de ficção é o tempo fictício. Segundo Gancho, (2006, p. 24) “os fatos de um enredo estão ligados aos tempos em vários níveis” - histórico, de duração da história, tempo cronológico, tempo psicológico. É preciso compreender que a época em que se passa a história pode não ser a mesma em que a obra foi publicada, e que uma história pode durar um tempo curto ou prolongar-se por anos. “para identificar o tempo-época ou a duração, deve-se fazer um levantamento dos índices de tempo, pois tais referências representam marcação de tempo; [...]” (GANCHO, 2006, p. 25). Para Moisés (2007), existem dois tipos de tempo: o cronológico ou histórico e o psicológico ou metafísico. O tempo cronológico “corresponde a marcação das horas, minutos e segundos no relógio, de acordo com o tempo físico ou natural, disposto em dias semanas, meses, anos estações, ciclo lunares etc. [...] É linear horizontal, como linha reta, segundo um ‘antes’ e um ‘depois’” (MOISÉS, 2007, p.102).

Espaço é o local onde acontecem os fatos da narrativa. Para Gancho, (2006, p. 27), “o termo espaço, de modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história [...]”. Segundo a mesma autora, para dar conta de outras características espaciais que envolvem os personagens, há de se falar em ambiente. Para Moisés (2007), os acontecimentos de uma

narrativa podem se dar em um espaço urbano ou rural e a maior ou menor importância desse espaço está relacionada com outras características da narrativa: “na verdade, a frequência, intensidade e densidade com que o lugar geográfico se impõe no conjunto de uma obra ficcional está em função de suas outras características” (MOISÉS, 2007, p. 107)

Como se pode perceber, ambiente é o espaço acrescido de certas características, no qual os personagens vivem a história narrada. “Para se caracterizar o ambiente, levam-se em consideração os seguintes aspectos: época (em que se passa a história); características físicas (do espaço); aspectos socioeconômicos; aspectos psicológicos, morais, religiosos”. (GANCHO, 2006, p. 30).

A linguagem usada na narrativa permite distinguir pelo menos dois níveis de linguagem: o que retrata a fala do narrador e o que representa a(s) fala(s) da(s) personagem(ns) as quais vão variar “[...] de acordo com as condições socioeconômicas de seu meio, a idade, o grau de instrução e ainda a região em que vivem.” (GANCHO, 2006, p. 37)

Ainda sobre ficção narrativa, Moisés (2007, p. 114) trata dos recursos narrativos, a saber: o diálogo, a descrição, a narração e a dissertação, dentre os quais merecem destaque, neste trabalho, a narração e a descrição. O primeiro recurso constituiu-se o foco de exploração desta seção e o segundo – a descrição - deve ser explorado numa subseção específica desta sessão.

No que concerne ao tema deste tópico – tipologia narrativa -, Marcuschi, ao salientar que o que define uma tipologia textual é predominância de determinada sequência, evidencia que nos gêneros envolvidos no processo de retextualização que nos propomos trabalhar, o predomínio é de sequências narrativas tanto na texto-base (HQ), como no texto-fim (texto ficcional narrativo) a ser produzido (retextualizado).

Com relação às partes da narrativa enunciadas nesta subseção, voltamos nossa atenção para aquelas relacionadas aos ambientes, constituídos pelo tempo e o espaço. Em HQs, esses elementos da narrativa se manifestam através dos desenhos e cores que caracterizam os ambientes. No processo de retextualização, no momento da produção textual escrita, os elementos iconográficos deverão ser transformados em palavras, frases, expressões linguísticas, fazendo-se uso da tipologia descritiva, ainda que esta não vá prevalecer no texto-fim, pois isso o descaracterizaria enquanto texto narrativo, porém será essa tipologia não prevalecente que se constituirá o foco de atenção da nossa proposta de trabalho.

3.2 O texto multimodal

Uma vez que a atenção de nosso trabalho sobre retextualização está focada nos elementos iconográficos que compõem o cenário no qual se desenvolvem os acontecimentos das HQs, torna-se de grande valia uma compreensão dos textos multimodais, o que os caracteriza e como e onde se manifestam.

Compreende-se por texto multimodal aquele que apresenta mais de um código semiótico, sendo assim considerado, a tirinha, a HQ, a charge, dentre tantos outros. No contexto atual, segundo Dionísio (2011, p.136), “Uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens”.

Ler e compreender textos multimodais, bem como produzi-los, passa a ser, nos dias atuais, uma necessidade crucial, uma vez que os avanços tecnológicos, ao modificar as relações sócias, modificaram também as formas de comunicação entre os seres humanos, oferecendo a essas maiores possibilidades e mais rapidez na comunicação, mas também exigindo dessas competências mais diversificadas quanto a apropriação e uso dos recursos tecnológicos disponibilizados.

Ainda segundo Dionísio (2011), sendo o agir do homem na sociedade um fenômeno multimodal, os gêneros textuais, falados e escritos, também o são. Assim se expressa a autora a esse respeito:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavra e gesto, palavra e entonação, palavra e imagem, palavra e tipográfico, palavra e sorriso, palavra e animação etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Em se tratando do texto escrito, vale ressaltar que sua multimodalidade não deve ser considerada somente quando esse apresenta recursos visuais, tais como; fotografias, desenhos, dentre outros. De acordo com Dionísio (2011, p. 141):

[...] ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografia, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria disposição gráfica no papel ou na tela do computador.

Para ilustrar sua explicação, a autora apresenta o texto poema-cauda de Lewis Carrol, poema concretista, traduzido por Augusto de Campos (1986,130-131), cuja disposição gráfica, como é possível observar na imagem seguinte, tomando o formato de uma cauda de gato/rato, pode ser caracterizado como um texto multimodal.

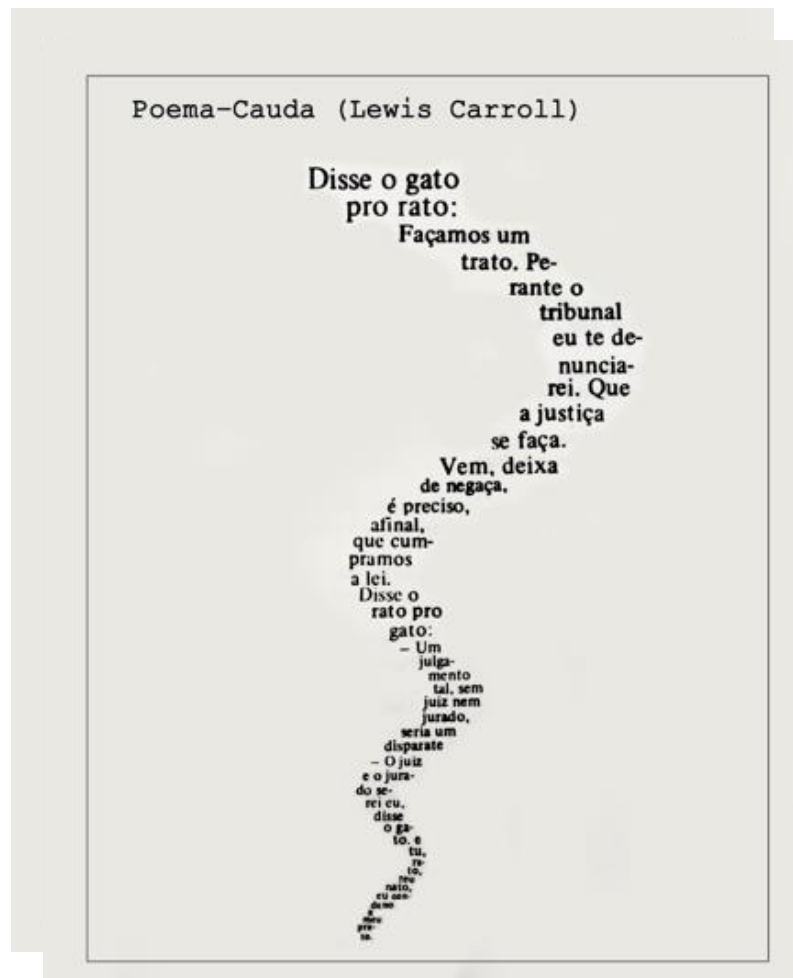


Imagem 2: Poema-Cauda, de Lewis Carrol.

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/48495187> 2021

A HQ é formada pelo cruzamento de literatura e imagem (BRANDÃO, 2016) e com tal é um gênero textual multimodal pertencente ao tipo narrativo, mas que pode apresentar características de outros tipos textuais, tais como: descritivo, argumentativo, injuntivo, uma vez que Marcuschi (2002) afirma que um gênero textual pode comportar diversos tipos de texto.

De acordo com Cirne (apud MENDONÇA, 2010, p.211), “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas.” Entretanto, a própria Mendonça reconhece a incompletude dessa definição: “[...] tal definição é oriunda de uma percepção semiótica e, portanto, deixa de salientar questões pertinentes ao modelo teórico dos gêneros textuais perspectiva por nós adotada.” (2010, p. 211).

Mesmo que não seja a historicidade das HQs o foco interesse deste trabalho, contextualizar historicamente os eventos sociais constitui um excelente recurso para compreensão de determinado tema. Assim compreendido, reconhecemos que o fato de o homem primitivo ter feito uso do desenho para comunicar-se fez com que alguns estudiosos afirmassem que as HQs tiveram início com o uso das pinturas rupestres. É fato que durante milênios o desenho foi usado como recurso de comunicação por diversas civilizações. Entretanto,

[...] Embora se possam encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, os precursores desse gênero, tal como o conhecemos hoje, surgiram apenas na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e de Topffer. Os autores salientam que, no fim do século XIX, com o menino amarelo (yellow kid), desenhado por Richard Outcault e publicado semanalmente no Jornal New York World, nascia o primeiro herói dos quadrinhos. (IANONNE e IANONNE apud MENDONÇA, 2010, p. 210)

Com a consolidação dos jornais no século XX, a HQ expandiu seu alcance e sua diversificação e passou a circular em publicações próprias, os gibis, assim como no meio virtual. (MENDONÇA, 2010, p. 210). Enquanto recurso educacional favorável ao processo de aprendizagem dos alunos, o uso das HQs é recente. Até os anos 1970, segundo Mendonça (2010, p. 218), era raro a presença desse gênero nos livros didáticos de LP, havendo um avanço considerável na década de 1990, ainda que figure em seções menos importantes dos referidos livros.

Atualmente, nas provas de avaliação externas como Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), são incluídas questões onde as HQs em sua versão reduzida – as tirinhas –, aparecem como textos a serem interpretados, apesar de sua pouca exploração em sala de aula.

Como já mencionado, a HQ é um texto multimodal, por isso sua leitura precisa estar inserida nas atividades escolares, já que representa um rico recurso para trabalhar com multimodalidade na escola, uma vez que Dionísio (2011, p. 136), aponta que atualmente uma pessoa é considerada letrada quando domina as muitas formas de linguagem. E é isso que a HQ pode possibilitar aos estudantes, em virtude de sua riqueza de signos verbais e não verbais.

Tendo reconhecido a HQ como texto multimodal pertencente à tipologia narrativa, passamos a pensá-la na perspectiva de gênero, procurando desvendar suas peculiaridades como tal. Assim pensado, esse gênero se revela tão complexo quanto ao seu funcionamento discursivo que categorizá-lo requer um grande esforço de sistematização. Mesmo assim, Mendonça (2010, p.210) propõe: “[...] procuraremos apenas caracterizar as HQs, sem pretensão

de estabelecer uma tipologia”, porém mais adiante, essa mesma autora classifica a HQ quanta a tipologia como pertencente ao gênero narrativo, em virtude da predominância da sequência narrativa presente nesse gênero, reconhecendo, porém, a existência de sequência de outros tipos textuais, como acontece com qualquer outro gênero (MENDONÇA, 2010, p. 211).

Ao tratar dos mecanismos e recursos tecnológicos usados na narrativa das HQs, Mendonça (2010, p.211) compara-os aos utilizados no cinema e nos desenhos animados, destacando que enquanto nesses todos os desenhos são exibidos em movimento na tela, nas HQs acontece uma seleção de quadros a serem exibidos, cabendo ao leitor a tarefa de preencher as lacunas deixadas entre esses, e assim, construir/reconstruir um sentido para o texto.

No que se refere à relação fala e escrita, ainda que as HQs se realizem através da escrita, essas reproduzem em balões a fala das personagens. Assim Mendonça (2010, p. 211-212) analisa esse fenômeno linguístico: “[...] as HQs realizam-se por meio da escrita, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares, etc.”

Quanto ao domínio discursivo, Mendonça, (2010, p.212) considera que, embora Marcuschi (2002) sugira a HQ como discurso jornalístico por levar em consideração apenas o meio de circulação do gênero, ela reconhece que alguns desses gêneros podem ser categorizados como literários.

No que diz respeito as semioses envolvidas, as HQs são constituídas de um rico material – texto e desenho – o qual requer do leitor o esforço contínuo para desvendamento da funcionalidade desses elementos (texto e desenho) e assim (co)construir o sentido do que foi lido.

Para Mendonça (2010, p. 215),

Podemos caracterizar provisoriamente a HQ como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal.

Outro fenômeno linguístico observável na HQ é a intertextualidade tipológica, através da qual se pode perceber a presença de um gênero em outro. Assim, a utilização das HQs em campanhas educativas constitui-se um exemplo disso (MENDONÇA, 2010, p. 214).

Ramos (2013) defende que as HQs compõem um hipertexto, “[...] um campo maior que abarca elementos comuns dos diferentes gêneros autônomos dos quadrinhos, entre os quais o cartum, as tiras, a charge e tantos outros” (p.105).

A HQ e os demais gêneros autônomos dos quadrinhos têm em comum o uso de códigos próprios dessa linguagem. Segundo Ramos (2013), os quadrinhos, nas suas versões mais variadas, têm “[...] suas peculiaridades, mas unidas por elementos comuns: tendem a ser narrativas, mesclam os códigos verbal escrito e visual e se valem de uma linguagem própria, a dos quadrinhos (balões, apêndices, quadro, onomatopeias, linhas de movimento ou cinéticas etc) (p. 104).

Do que estudamos sobre HQ até aqui, é possível reconhecê-la como um texto multimodal, pertencente à tipologia narrativa. É reconhecida como um hipergênero já que representa um campo maior no qual se inclui outros gêneros autônomos dos quadrinhos. No que se refere à fala das personagens, esta é apresentada de forma escrita dentro de balões e através de outros códigos que, associados aos códigos verbais escritos, constituem a linguagem dos quadrinhos.

Ao afirmar que “O domínio de leitura de textos e da linguagem em suas diferentes modalidades é uma das habilidades esperadas dos estudantes, do ensino médio”, Ramos (2013, p. 105) reforça a nossa convicção de que um trabalho de retextualização de HQ para texto ficcional narrativo tem muito a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

3.3 A HQ na sala de aula

A HQ está presente no universo do leitor jovem desde a primeira década do século XX. Ramos (2013, p. 106 –107) afirma: “Segundo levantamento, tais produções são lidas por 36% das crianças entre 5 e 10 anos, por 33% de quem tem entre 11 e 13 anos e por 27% na faixa etária entre 14 e 17anos.” A pesquisa Retratos da leitura no Brasil, publicada em 2012, aponta Maurício de Sousa como o 6º, entre os 25 escritores mais admirados do Brasil (FAILLA apud RAMOS, 2013, p. 106). Repetida a pesquisa em 2016, essa apresentou índices menores, porém, representativos. Desse modo, detectou-se que das crianças entre 5 e 10 anos 29% leem HQ, dentre as que têm entre 11 e 13 anos, 21% demonstram essa preferência leitora e, entre as de 14 a 17, 21% são leitoras de HQ (RAMOS, 2017, p. 175)

Apesar de os dados acima mostrarem que crianças e jovens se identificam com leitura de HQs, estas não têm tido a merecida relevância no repertório textual da escola. Mendonça (2010) comenta: “Apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora da sala de aula, as HQs ainda não foram incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha [...]” (2010, p. 218). A causa disso estaria relacionada com o uso e a temática da HQ. “De fato, o entretenimento como meta principal e o humor como ‘tom’ de boa parte das HQs podem ter

levado a tal estado de coisas” (MENDONÇA, 2010, p. 218). Acredita-se que essa ideia tenha advindo do pensamento de que a leitura de HQ facilita uma construção de sentido sem muito esforço intelectual, visto que os diferentes elementos semióticos presentes nesse gênero tornam sua leitura mais fácil mesmo para aqueles que apresentam um baixo nível de letramento. Por conta disso, “[...] A escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam” (MENDONÇA, 2010, p. 218).

Não se trata de a HQ ser um texto de fácil apreensão ou não, mas de um gênero cujos recursos multimodais despertam mais interesse nos discentes, já que o ato de ler se torna mais prazeroso em virtude das imagens e cores.

Essa ideia de que a leitura de HQ facilita a construção de sentido, sem que o aluno precise esforçar-se para isso não se confirma diante do que se expôs na subseção anterior. O que escreveu Ramos quanto a leitura de HQs reforça o que anteriormente enunciamos:

Há camadas de informações a serem processadas. As mais superficiais são as apresentadas no texto. As demais são sugeridas e compreendidas por meio de conhecimentos prévios e de mundo, atrelados ao contexto em que o texto é apresentado. Embora pareçam equivocadamente simples, as histórias em quadrinhos condensam uma gama alta de informações a serem recuperadas no ato da leitura (2013, p.116).

Para Dikson, “[...] não parece ser viável, hoje, as HQ serem esquecidas ou deixadas de lado pela escola e pelos professores como se não existissem ou fossem inúteis ao professor” (2018, p. 49). Ainda segundo o autor, a HQ tem espaço garantido na escola, inclusive nos PCNs e nos LD de LP do ensino básico, tanto pública como particular.

Ao se considerar a HQ enquanto recurso favorável à produção de texto, temos como referência os trabalhos de Dikson (2018, 2019). No primeiro o desafio consistiu em fazer os alunos produzirem textos orais e escritos a partir da leitura de HQs; no segundo, o desafio é inverso: produção de HQs a partir da leitura de textos diversos.

Segundo esse pesquisador:

Ter quadrinhos como aporte e suporte, dentro do trabalho com leitura e produção de texto, significa adotar um gênero que carrega inúmeras possibilidades didáticas para o aprimoramento e aquisição de recursos linguísticos – orais, escritos e de leitura – pelos alunos, em especial quando se trata do ensino básico, mas especialmente o fundamental (DIKSON, 2018, p.48).

Em função das considerações elencadas até aqui quanto a utilização de HQ em sala de aula, é possível reconhecer como uma iniciativa acertada o trabalho de retextualização de HQ para texto ficcional narrativo escrito que propomos, visto que, como pode comprovar Dikson

(2018) e (2019), esse gênero constitui um excelente recurso para trabalhar produção de texto na escola.

3.4 As imagens e cores que representam os ambientes da HQ e sua retextualização no texto ficcional narrativo

Considerando a perspectiva deste trabalho: retextualização de HQ para um texto ficcional narrativo escrito em prosa, não há como realizá-lo sem a devida compreensão dos gêneros textuais nele envolvidos, uma vez que no produto final da retextualização, os elementos não verbais devem ser verbalizados e que essa verbalização, no que se refere a ambientes, se dará através da descrição desses. Assim compreendido, nada mais coerente do que a apropriação dessa tipologia, suas especificidades, bem como os tratamentos dados ao assunto no decorrer do tempo, tanto quanto a abordagens teóricas quanto metodológicas.

Como já referenciado na subseção 2.1, Marcuschi (2011) identifica cinco tipos de textos, podendo um gênero comportar todos eles, ou alguns deles, sendo que a sequência que mais prevalecer no texto o caracterizará tipologicamente. Antunes (2010) reafirma esse pensamento quando escreve: “Convém ainda advertir que os tipos e gêneros não são categorias dicotômicas, antagônicas, mantêm uma relação complementar [...]” (2010, p.44) na relação tipos-gêneros. Ainda adverte a escritora que “[...] os tipos são marcados por características linguísticas e estruturais, como por exemplo, o modo de relação lexical, a escolha dos tempos verbais” (ANTUNES, 2010, p.43).

Segundo trabalho realizado por Catharino (2007), são poucos os estudos sobre texto descritivo. Assim a autora se expressa: “Enquanto o narrativo e o argumentativo sempre foram objetos de pesquisa, o descritivo ficava em segundo plano, sempre como mero apoio para o narrativo” (CATHARINO, 2007, p.43) Para a pesquisadora, as principais pesquisas sobre o tema aconteceram na França com Genette (1966), Hamon (1972) e Adam (1992). Aqui no Brasil, a estudiosa destaca os trabalhos de Neis (1986), Fávero e Koch (1987) e Marquesi (2004 [1990]).

Citando Marquesi (2004 [1990]) e Houaiss (2001), Catharino (2007) estabelece a diferença entre descritivo e descrição: o primeiro refere-se a “[...] um tipo de texto organizado em regras e categorias que definem suas superestruturas” (CATHARINO, 2007, p.43), e o segundo “[...] é o ato ou efeito de descrever, representar os seres” (CATHARINO, 2007, p.43). Após uma análise teórica do pensamento de vários autores sobre o descritivo, principalmente de Marquesi (2004 [1990]), Catharino (2007) reconhece que o descritivo, mesmo sendo uma

tipologia textual vista somente como apoio da tipologia narrativa, tem “[...] um esquema textual definido por características próprias” (p.65). E esse é nosso foco de interesse, isto é, o descritivo como apoio do texto narrativo e o como ele é trabalhado na escola e empregado pelo estudantes na retextualização da HQ para texto ficcional narrativo.

O Livro Didático (LD), que “[...] constitui-se como um dos instrumentos básicos de organização do trabalho do professor em sala de aula [...]” (CARTACHO, 2007, p. 71), não aborda o descritivo como organizador do gênero discursivo, preocupando-se mais com o conteúdo temático, o estilo, a gramática. Catharino (2007), analisou três coleções de LP de 5ª a 8ª série (hoje 6º a 9º ano) e observou que muito pouco desses livros abordaram o descritivo quanto a sua estrutura composicional.

Como já se sabe, a HQ, em virtude de nela prevalecer sequências narrativas, insere-se na classificação tipológica de texto narrativo, ainda que essa sequência se manifeste através de signos verbais e não verbais. Entretanto, percebe-se nesse gênero que os ambientes onde os eventos (sequências narrativas) acontecem são representados por imagens e cores, devendo essas se realizarem no texto escrito através do emprego de recursos linguísticos próprios da tipologia descritiva.

3.5 Gêneros textuais: a produção escrita na escola e o trabalho com retextualização

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1998), documento que orienta o ensino de LP (assim como o das demais disciplinas) e referência Bases Curriculares de estados e municípios, bem como os documentos mais recentes da educação nacional, fundamentam-se teoricamente, segundo Lopes-Rossi (2011, p. 9), “na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) e como comenta Rojo (2000: 9), em ‘releituras didáticas’ feitas por pesquisadores do Grupo de Genebra”. Segundo os PCNs de LP “é por meio da escrita de outros que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas referências, tornando suas as palavras dos outros” (BRASIL, 1998, p. 77).

As palavras acima apontam para a importância do trabalho com produção escrita a partir, não só da leitura de determinado gênero textual, mas também de sua compreensão e de uma análise das características desse gênero, a fim de que o estudante construa referências e a partir delas produza seus próprios textos. De acordo com Marcuschi, “[...] os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação” (2011, p.23), podendo essa reação ser, inclusive, a produção de textos modelados naqueles mesmos gêneros.

Lopes-Rossi (2011) aponta que o professor interessado em uma proposta com gêneros discursivos, considerando essa tal proposta, tanto no que diz respeito à leitura, quanto a produção escrita, enfrenta duas dificuldades: uma é quanto a caracterização desses gêneros e a outra com relação aos modelos de produção textual apresentados nos Livros Didáticos (LD).

Quanto a caracterização dos gêneros discursivos, a autora assim se expressa:

Há escassez de caracterização de gêneros discursivos aplicáveis ao ensino. Gêneros literários e alguns gêneros empresariais já foram bastante estudados, porém, muitos outros carecem de uma análise que os considere sob aspectos linguísticos, textuais, gráficos e discursivos, numa dimensão que realmente possibilite ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p.79).

Antunes ao referir-se ao trabalho com gêneros textuais sem levar-se em conta os diversos aspectos envolvidos, escreve: “Parece que as regularidades textuais são dadas por sabidas e seu aprofundamento vai sendo adiado [...]” (ANTUNES, 2011, p. 27).

No que se refere aos modelos de LD, Lopes-Rossi aponta:

Outro aspecto a ser considerado na dificuldade que os professores enfrentam para uma mudança de sua prática pedagógica é o modelo de produção de textos mantido pelos livros didáticos. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções proponham-se a um trabalho com gêneros discursivos, citem, nas páginas dedicadas à orientação ao professor, os PCNs e vários autores em quem se fundamente esse documento, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão” (2011, p. 79).

A visão de Antunes com relação ao LD não é diferente da visão de Lopes-Rossi (2011) expressa na citação acima, quanto à atenção dada por esse recurso didático-pedagógico de LP ao assunto. Para essa autora, “O tópico ‘gêneros textuais’ tem sido objeto de mais referências; mas, ainda assim, muito superficialmente [...]. Em geral, passa-se muito brevemente e, claro, superficialmente, de um gênero a outro, sem explorar suas questões mais pertinentes” (2011, p.27)

Ainda quanto à prática de produção de texto presente na escola, Lopes-Rossi enuncia como isso se materializa em sala de aula:

Os alunos são orientados a imaginarem e inventarem suas produções escritas a partir das suas próprias ideias. Na grande maioria dos casos: É proposta uma etapa única de produção de textos, sem tempo ou orientação para o processo de revisão e refacção dos textos. Há apenas sugestão de trocar o texto com um colega para sugestões. Não é proposta a circulação da produção dos alunos além dos limites da sala e de acordo com as condições de circulação do gênero [...]. As atividades são descontextualizadas, sem finalidade, baseadas na invenção dos alunos ou inadequadas para a faixa etária (LOPES-ROSSI, 2011, p.80).

A citação vem ao encontro do que se tem trabalhado em sala de aula, quando o assunto é produção de texto. De uma geração de profissionais a outra, as dificuldades e preocupações

com o ensino de produção de texto são as mesmas, apesar disso muito pouco se tem avançado. É por isso que uma proposta de produção de texto a partir da retextualização como a apresentada neste trabalho, é vista como uma possibilidade de contribuir para a superação das demandas do ensino da LP, no que se refere a produção textual. Isso porque trabalhar retextualização requer um projeto que oportunize que o aluno reconheça as características e especificidades do texto-base, bem como as características e especificidades do gênero textual para o qual se dará a retextualização (texto-fim)

Vale ressaltar que esse tipo de trabalho não faz parte do cotidiano da prática do professor de LP, tampouco se encontra com muita frequência no LD. Por isso, vivenciar essa experiência e/ou convencer os profissionais da área a fazê-lo constitui um verdadeiro desafio.

Na próxima sessão fazemos uma exposição da metodologia adotada para a construção de um instrumento didático pedagógico, através do qual se produziu o corpus de pesquisa desta investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada em um trabalho de pesquisa deve levar em consideração fatores, tais como: a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos.

O trabalho aqui proposto, no que diz respeito à abordagem, em conformidade com seus objetivos, se reconhece como uma pesquisa qualitativa. Entretanto, não se pode deixar de considerar a possibilidade de fazer uso de dados quantitativos, caso no decorrer dos trabalhos surja essa necessidade, em virtude de alguma questão a ser esclarecida, uma vez que Silveira e Córdova (2009, p.32) advertem que “[...] o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa [...]”.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que coloca em prática os conhecimentos construídos a favor da superação das dificuldades de escrita na escola. Isto porque a escrita na atual sociedade “enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável [...]” (MARCUSCHI, 2010, p.16), havendo, portanto, a necessidade de que os saberes adquiridos/construídos através de estudos teóricos e/ou experimentais sejam postos a favor dessa área do saber.

Considerando os objetivos, esta pesquisa se situa entre exploratória e descritiva e, finalmente, no que se refere aos procedimentos, esteve presentes nesta atividade a pesquisa ação.

A metodologia desse trabalho efetivou-se em dois momentos distintos: o primeiro tem um caráter teórico através do qual se busca respaldo para a construção de um instrumento didático-pedagógico que dê conta daquilo que nos propomos nesta atividade acadêmica: produzir o material de pesquisa, cuja análise possibilite a confirmação ou refutação das hipóteses levantadas no início deste trabalho. O segundo momento é marcado pela vivência de uma proposta interventiva, construída a partir do que foi compreendido no estudo teórico realizado no momento anterior.

Para efetivação do primeiro momento, tomou-se como referência os estudos sobre Ciclo de Aprendizagem (CEA) e sobre Sequência Didática (SD), como expomos a seguir.

4.1 Retextualização escrita-escrita: a busca de uma alternativa para produção de texto em sala de aula

De acordo com Marcuschi (2010), para se dizer de outro modo o que foi dito ou escrito por alguém há de compreender-se o dito/escrito. Apoiado nessa afirmativa e acreditando que a leitura de HQs e a retextualização desse gênero para textos ficcionais narrativos melhorariam as produções escritas dos alunos, enxergou-se a necessidade de uma investigação e intervenção em sala de aula que confirmassem ou não as hipóteses levantadas na introdução deste trabalho. Para isto necessitou-se de um planejamento de ações sistematizadas, as quais são aqui apresentadas em um plano interventivo organizado sob a forma de uma sequência de atividades pedagógicas pensadas e elaboradas a partir da orientação franco-suíça de Schnuewly e Dolz (2004) e da perspectiva de ciclo de ensino-aprendizagem australiana (MARTIN, 2016; ROSE, 2016 apud PEREIRA E BEZERRA, 2018, p.116).

Para elaborar e desenvolver essa sequência de atividades, efetivou-se um estudo sobre Ciclo de Ensino-aprendizagem (CEA) e sobre Sequência Didática (SD) a partir dos trabalhos de Pereira e Bezerra (2018) e Almeida (2018). Os primeiros estudiosos desenvolveram seu trabalho apoiados nas estratégias elencadas pelo CEA fazendo uma explanação de como se processa essa metodologia de ensino de produção de texto; a segunda estudiosa – Almeida (2018) - explora as duas propostas de produção de texto – CEA e SD - apontando as semelhanças e diferenças entre elas. Foi na compreensão de como se processa o trabalho com produção de texto nessas duas perspectivas que se definiu a proposta a ser desenvolvida em sala de aula.

O CEA consiste em realizar atividades que desenvolvam nos alunos a habilidade de ler e produzir texto de gêneros curriculares. Segundo Muniz da Silva (2015, p.22), "O principal objetivo do programa *Reading to Learn* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias cujo foco são os gêneros curriculares.”. A ilustração a seguir reproduzida por Muniz da Silva, representa o processo metodológico do CEA.

Figura 3: Níveis de Estratégias do Programa Ler e Aprender



Fonte: Muniz da Silva (2015, p.23)

Assim, nesse processo, há de se considerar três níveis de estratégias desse programa, comportando cada nível três etapas equivalentes a estratégias a serem desenvolvidas no trabalho de leitura e produção de texto.

Dessa forma:

1º nível – preparação para a leitura, construção conjunta, escrita independente.

2º Nível – leitura detalhada, reescrita conjunta, reescrita individual

3º Nível – construção de períodos, pronúncia, escrita de períodos.

No 1º nível, a etapa **preparação para a leitura** representa o momento inicial do programa. Nessa ocasião promove-se o envolvimento dos alunos com o texto a ser lido, levantando-se questionamentos a fim de verificar os conhecimentos prévios da turma quanto ao gênero em estudo e detectar suas dificuldades. “Na preparação para a leitura, especificam-se os conhecimentos prévios, que devem ter os alunos, a fim de delimitar o campo que será trabalhado em aula” (ALMEIDA, 2018, p.11). Enquanto a Preparação para a leitura corresponde a etapa inicial do trabalho com a leitura de um determinado gênero textual. A etapa seguinte deste nível - **a construção conjunta** - representa a etapa inicial da produção escrita do gênero que se está estudando, razão pela qual essa etapa se insere no 1º nível. Nesse momento a turma é orientada a produzir textos do gênero escolhido em parceria com a professora. “O professor deve ter um papel de orientador nessa fase, pois irá auxiliar os estudantes a organizarem os conhecimentos

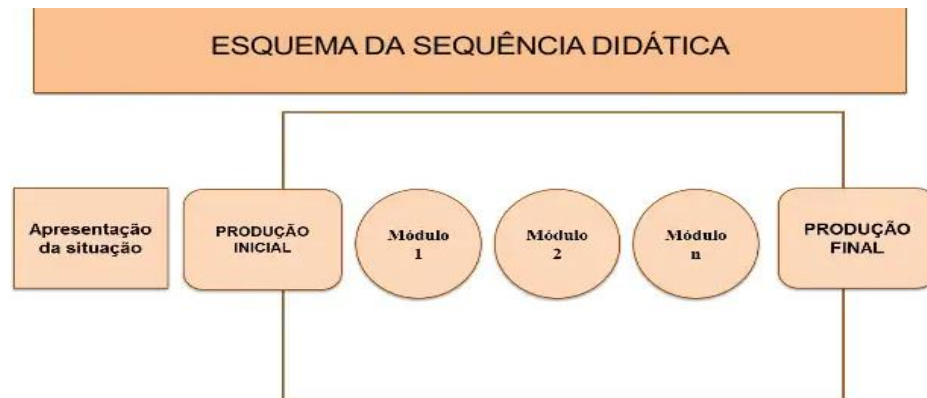
na hora da produção textual” (ALMEIDA, 2018, p. 12), conhecimentos esses construídos nas etapas anteriores (preparação para a leitura e leitura detalhada).

Ainda nesse nível está inserida a produção independente, momento em que os alunos vão produzir individualmente os seus próprios textos, pondo em prática o que aprendeu nas fases relacionadas à leitura e ao modelo de gênero trabalhado na produção conjunta. Segundo Almeida (2018, p. 12), essa etapa “é a consolidação do que foi aprendido e uma oportunidade de avaliação do aluno, uma vez que esse produzirá seu próprio texto”.

Uma vez realizada a preparação para a leitura, passa-se para a etapa **leitura detalhada**, do 2º nível. Constituindo esse momento um nível mais avançado do processo de ensino de leitura, uma vez que, geradas expectativas no aluno, este irá ler e aprofundar características e peculiaridades do texto que o define como pertencente a um determinado gênero. Nessa etapa, “[...] o professor deve orientar os estudantes a lerem o texto em partes, identificando e discutindo o sentido de cada uma delas” (PEREIRA e BEZARRA, 2018, p. 119). A **reescrita conjunta** desse nível é a oportunidade de rever o texto produzido conjuntamente, comparando-o com o que foi estudado sobre o gênero em fases anteriores. Desse modo, “O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às etapas e fases do gênero que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas (MUNIZ DA SILVA, 2015, p.25). A **reescrita individual** consiste em o aluno revisar seu próprio texto sob a orientação do professor, através de um *feedback* oferecido “[...] de forma clara, pois servirá como encaminhamento para as modificações nos textos dos alunos” (PEREIRA e BEZERRA, 2018, p.120).

No 3º nível, através das **etapas de Construção de períodos, pronúncia e escrita de períodos**, são oferecidos aos alunos os recursos cognitivos, tais como características do gênero em estudo, recursos morfo-linguísticos marcantes desse gênero, dentre outros necessários para a consolidação das habilidades de leitura e de produção de texto, quer seja através do desenvolvimento da leitura e compreensão de texto, quer seja através do domínio das estratégias de escrita e do uso dos recursos linguísticos. Assim se expressa Muniz da Silva (2015, p.25) sobre esse nível: “provê máximo suporte aos estudantes para desenvolverem habilidade na leitura com compreensão, na ortografia e na escrita”.

Buscamos a seguir, na proposta franco-suíça, respaldo para o que nos propomos neste trabalho. Segundo os estudiosos do tema, “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 82) A orientação franco-suíça é norteadada pelo seguinte esquema:

Figura 4: Sequência Didática

Fonte: <https://www.google.com/search?q=esquema+de+sequência+didática>

Como mostra o esquema, uma SD se organiza por etapas as quais têm as seguintes funções:

Apresentação da situação: que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Nessa etapa, deve-se ter clareza quanto ao gênero a ser trabalhado, ao destinatário (quem irá lê-lo), à forma que terá o texto, quem são os envolvidos. Ainda deverão ser apresentados aos alunos, nesse momento, os conteúdos que vão ser estudados na SD, a fim torná-los capazes de produzir o texto proposto.

Produção inicial: tanto será útil como sinalizadora dos níveis de dificuldades dos alunos, quanto como indicadora do quanto a proposta de intervenção contribuiu para um melhor desempenho dos alunos no que se refere a produção textual. Assim falam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) sobre a produção inicial: “Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquirida e ajustar as atividades e os exercícios previstos [...]”.

Módulos: trabalham com as dificuldades detectadas na produção inicial. Cada módulo trabalha com conteúdo que desenvolvam as habilidades que o aluno precisa ter para produzir determinado gênero textual.

Produção final: marca o final da sequência didática. É quando os alunos põem em prática o que aprenderam no decorrer da vivência dos módulos.

Após essa breve abordagem das duas possibilidades metodológicas de trabalhar produção de texto, é necessário um posicionamento quanto à definição dos procedimentos

metodológicos a serem adotados no trabalho de retextualização de HQ para texto ficcional narrativo que nos propomos realizar

Almeida (2018, p.18-19) aponta algumas semelhanças e diferenças entre CEA e SD, dentre as quais destacamos: a relação dos gêneros textuais com a comunicação e a participação do indivíduo na sociedade; o uso do gênero como organizador e mediador de aprendizagem; o reconhecimento da importância da interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos para o processo de aprendizagem, como pontos comuns.

Quanto às diferenças, detemo-nos somente em uma: a organização inicial, pois o CEA organiza-se a partir da preparação para a leitura; já a SD organiza-se a partir da produção de um determinado gênero textual. A esse respeito, Almeida escreve: “O CEA organiza-se a partir da desconstrução contextual e textual, ou seja, parte-se da leitura, [...]. Já a SD, ao invés de partir da leitura guiada, deriva-se de uma proposta de produção escrita ou oral” (2018, p. 19).

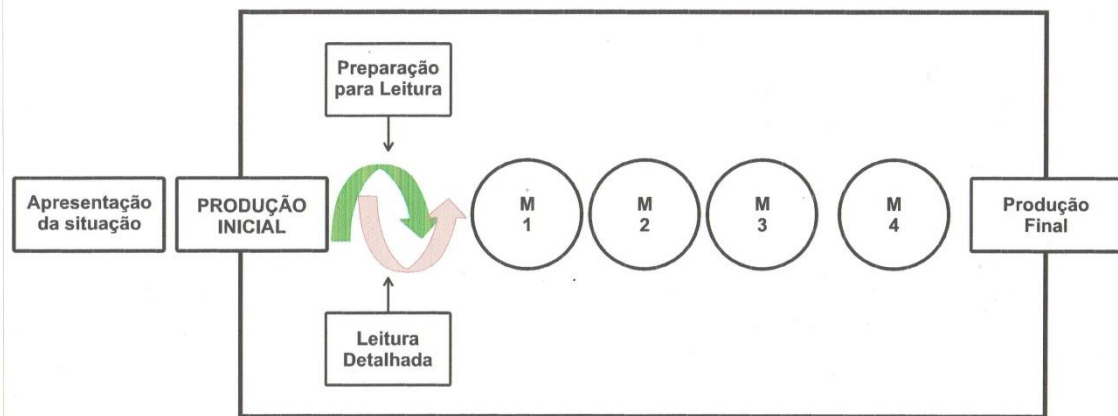
4.2 Retextualização escrita-escrita: uma proposta alternativa para produção de texto em sala de aula

Diante do que os estudos realizados nos possibilitaram compreender de ambas as estratégias, optamos por mesclar elementos metodológicos dessas duas propostas de trabalho – os quais são mais adiante descritos - a fim de construir um instrumento didático-pedagógico útil ao que nos propomos nesse trabalho. Visualizamos essa possibilidade na escritura de Almeida quando escreve: “O CEA não é um modelo a ser seguido por completo [...] (2018, p. 10). Tal pensamento serviu de respaldo para elaboração de nossa proposta, a qual, em virtude do momento pandêmico não pode conter atividades grupais e/ou presenciais como propõe algumas etapas da CEA.

Diferente de uma SD, nossa proposta não tem como objetivo a produção de um gênero textual específico, mas a produção de um texto ficcional narrativo com a presença dos elementos da narrativa, dentre os quais nos detemos sobre o ambiente das HQs - espaço e o tempo - e os recursos linguísticos utilizados para descrevê-los no retexto. Desse modo, buscamos atingir nosso objetivo elaborando um esquema no qual se contempla elementos dessas duas linhas metodológicas. Essa iniciativa foi uma busca de adequação ao ensino online a que nós, professores, fomos obrigados a submeter-nos em virtude da COVID 19.

Assim, para nossa proposta, tomamos a “Apresentação da situação” e a “Produção Inicial” da SD, adotando do CEA a “Preparação para a leitura” e a “Leitura detalhada” do 1º e 2º nível respectivamente, retomando os “Módulos” e a “Produção Final” da SD.

Figura 5: Sequência de atividades interventivas para retextualização textual



Fonte: A autora

Sendo em nossa proposta:

- Apresentação da situação: exposição da proposta e seus objetivos para alunos e pais de alunos;
- Produção inicial: produção um texto narrativo a partir da leitura de uma HQ indicada pela professora (retextualização);
- Preparação para a leitura: especulações sobre um texto de gênero narrativo e sobre um texto HQ;
- Leitura detalhada: leitura e análise dos elementos e estrutura do texto narrativo e da organização e dos elementos verbais e não verbais presentes nos textos HQ;
- Módulo 1: estudo das características e peculiaridades do gênero HQ;
- Módulo 2: estudo das características e peculiaridades do gênero ficcional narrativo;
- Módulo 3: verbalização dos recursos semióticos da HQ em um texto de gênero narrativo;
- Módulo 4: recursos linguísticos próprios da tipologia descritiva e seu uso na retextualização da HQ para um texto narrativo.
- Produção final: Leitura de uma HQ e retextualização desta para um texto ficcional narrativo

4.2.1 Plano de Atividades Sequenciais Interventivas

Passos do plano de atividades sequenciais	Modelo de aula	Texto Referência	Objetivo da aula	Tecnologia digital	Procedimentos	Nº de aulas/CH
Apresentação da situação	Remota		Promover o envolvimento dos estudantes na proposta de retextualização da HQ para um texto narrativo, motivando-os a participar de todos os momentos planejados	❖ <i>WhatsApp</i>	- Postar texto escrito no grupo de WhatsApp para os pais e os alunos; - Enviar informativos escritos através da Escola para os pais dos alunos a fim de inteirá-los da atividade, solicitando suas não interferências nas produções dos filhos.	
Produção Inicial	Remota	HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você (SOUZA, 2017).	Verificar os recursos linguísticos que os alunos utilizam na retextualização de uma HQ para um texto narrativo ficcional para descrever os ambientes onde a história acontece.	❖ <i>WhatsApp</i>	- Postar no WhatsApp a HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você (SOUZA, 2017) e ficha de produção de texto, solicitando que os alunos leiam a HQ e a partir dela produzam um texto escrito do gênero ficcional narrativo. - Postar no ambiente virtual explicações quanto a importância da atividade solicitada ser realizada pelo aluno, sem interferência dos pais - Entregar pasta aos pais dos alunos na Escola com a HQ Chico Bento	

					em: Olha o que eu fiz pensando em você (SOUZA, 2017) e ficha de produção de texto. • Encaminhar aos pais um comunicado, por meio do <i>WhatsApp</i> e/ou da secretaria da Escola, quanto a importância de os alunos realizarem a atividade individualmente, sem sua ajuda.	
• Preparação para a Leitura - 1º Gênero textual	<i>Online</i>	• A Primavera da Lagarta (ROCHA, 1979)	• Despertar nos estudantes o interesse pela leitura do texto apresentado	❖ <i>Google Meet</i>	• Fazer exposição em slide da capa do livro do livro “A Primavera da Lagarta” (ROCHA, 1979). • Realizar perguntas motivadoras, relacionados ao texto (elementos da narrativa) e á sua estrutura (partes do enredo), em slides, tais como: De que será que fala esse texto? Quem serão as personagens desse texto? Onde começa e onde termina o texto? etc. • Exibir vídeo de mesmo nome do livro – A primavera da lagarta.	1 aula/50min

• Leitura Detalhada - 1º Gênero textual	<i>Online</i>	• A primavera da lagarta ((ROCHA, 1979)	• Possibilitar que os alunos identifiquem no texto lido os elementos da narrativa, bem como as partes que compõem seu enredo	❖ <i>Google meet</i>	• Realizar leitura oral compartilhada do texto “A Primavera da Lagarta”, (ROCHA, 1979), exposto em <i>slide</i>. • Retomar os questionamentos quanto às expectativas dos estudantes na etapa anterior: se foram confirmadas total ou parcialmente ou se não tiveram nenhuma relação com o texto lido. • Disponibilizar para os alunos o livro da história e uma atividade escrita de análise e compreensão do texto focada nos elementos e nas partes do texto narrativo de ficção, em ambientes virtuais, a ser corrigida na aula seguinte, com a participação dos alunos presentes.	1aula/50min
--	---------------	---	--	----------------------	---	-------------

• Preparação para a Leitura - 2º Gênero textual	<i>Online</i>	• HQ “Cascão em: Dormir comigo” (SOUZA, 2017)	• Despertar nos estudantes o interesse pela leitura do texto apresentado (HQ)	<i>Google meet</i>	• Corrigir, com a participação dos alunos, a atividade de compreensão do texto proposta na aula anterior. • Expor fotos de capas de HQs, e questionamentos sobre o gênero e a relação dos alunos com eles, tais como: Vocês conhecem esse gênero textual? De onde o conhecem? etc. • Apresentar em <i>slide</i> somente o título da HQ Cascão em: Dormir comigo (SOUZA, 2017) com alguns questionamentos quanto a revista a que aquela história pertence: Pateta? Mickey? Turma da Mônica? • Apresentar um <i>slide</i> com o quadro inicial e o quadro final da história e questionamentos, como: O que será que aconteceu entre esta primeira cena e esta última? Onde será que essa história acontece? Será de manhã, de tarde ou de noite? etc., e debate a medida que os estudantes vão respondendo, sem no entanto confirmar se as respostas estão corretas ou não.	1aula/50min.
--	----------------------	---	---	---------------------------	---	---------------------

• Leitura Detalhada 2º Gênero textual	<i>Online</i>	• HQ “Casção em: Dormir comigo” (SOUZA, 2017)	• Possibilitar que os alunos identifiquem como os elementos da narrativa se manifestam na HQ, reconhecendo como os ambientes são apresentados nesse gênero textual.	❖ <i>Google meet</i>	• Expor em <i>slides</i> a HQ Casção em: Dormir comigo (SOUZA, 2017), e dar tempo para os alunos realizarem leitura silenciosa da HQ. • Ler oralmente e de forma compartilhada com os alunos, chamando-se a atenção para os detalhes dos cenários, para os recursos não verbais da HQ e para o que eles dizem. • Retomar os questionamentos levantados por ocasião da etapa da “Preparação para a leitura”, comparando as respostas dadas antes e depois de realizada a leitura. • Propor uma atividade a ser realizada em casa	1aula/50min.
--	----------------------	---	---	-----------------------------	--	---------------------

• Módulo 1	<i>Online</i>	• O conto da mentira (AUGUSTO, 2003)	• Reconhecer em textos da tipologia narrativa os elementos que os compõem, bem como as partes que organizam seus enredos;	❖ <i>Google meet</i>	• Expor <i>slides</i> sobre texto narrativo, os elementos do texto narrativo e as partes do enredo; • Analisar oralmente textos narrativos, estudados anteriormente destacando neles os elementos e as partes do enredo, através de apresentação de <i>slides</i>; • Analisar o texto “O conto da mentira” de (AUGUSTO, 2003) destacando os elementos da narrativa e as partes do seu enredo. • Apresentar e postar no <i>WhatsApp</i> atividade a ser realizada em casa para ser corrigida na próxima aula.	
---	---------------	--	---	----------------------	---	--

• Módulo 2	<i>Online</i>	•	• Reconhecer a HQ como um gênero pertencente à tipologia narrativa porém com característica própria, qual seja o uso de recursos verbais e não verbais que a diferencia dos demais gêneros narrativos.	<i>Google meet</i>	• Expor em <i>slides</i> e explicar os recursos semióticos próprios das HQs: imagens, cores, formato dos balões, onomatopeias, etc. • Analisar situações de emprego dos recursos próprios do gênero, em fragmentos (quadros) de HQs.	
---	---------------	---	--	--------------------	---	--

• Módulo 3	<i>Online</i>	• O Rolo do celular” (SOUSA, 2017),	• Identificar recursos visuais utilizados para representar os ambientes em um HQ e verbalizá-los oralmente. •	<i>Google meet</i>	• Expor em <i>slide</i> a HQ “Rolo no celular” (SOUSA, 2017), dando tempo para os alunos fazerem leitura silenciosa; • Fazer leitura oral compartilhada, intercalando com explicações quanto a detalhes visuais referentes a tempos e espaços da HQ; • Apresentar e postar no <i>WhatsApp</i> atividade a ser realizada em casa e corrigida na próxima aula.	1aula/40min.
---	---------------	---	--	--------------------	--	--------------

• Módulo 4	<i>Online</i>	• HQ Mônica em: Mão na mão (texto base) (SOUSA, 2001) e seu retexto.	• Empregar recursos linguísticos adequados a descrição de ambientes (tempo e espaço), na retextualização de uma HQ para um texto narrativo ficcional: substantivos (para nomeações), adjetivos (para caracterização), advérbios (para referir-se a circunstâncias de tempo e espaço).	<i>Google meet</i>	• Postar previamente, no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma, a HQ Mônica em: Mão na mão (texto base) (SOUSA, 2001) e seu retexto (texto fim), para serem lidos em casa; • Explorar recursos não verbais do texto base e sua verbalização no texto fim, tais com: imagens, cores, formatos de balões, onomatopeias; destacando as classes de palavras utilizadas para esta verbalização, através de <i>slides</i>. • Apresentar em <i>slide</i> uma HQ e dar um tempo para os alunos lerem, em seguida apresentar um possível retexto da HQ deixando espaços em branco para os alunos verbalizarem oralmente as palavras que preencherão os espaços, enquanto a professora vai preenchendo em um retexto impresso, compondo assim um retexto para em seguida ser apresentado em <i>slide</i> para os alunos. • Ler para os alunos o texto fim resultante das atividades anteriores. • Explicar, a partir das atividades anteriores, como deverá ser a atividade de	2 aula/45 min.
---	----------------------	--	---	---------------------------	--	-----------------------

					retextualização que eles irão realizar.	
Produção Final	Remota	Cebolinha em: Mônica sem coelhada (SOUZA, 2017)	Produzir texto, retextualizado uma HQ para um texto ficcional narrativo.	WhatsApp	- Postar a HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada (SOUZA, 2017) e ficha com orientação para retextualização desta para um texto narrativo ficcional; - Orientar os alunos a fazerem fotos do texto produzido e postarem no <i>WhatsApp</i> da professora.	

4.2 O desafio de produzir o material de análise em um contexto de pandemia

Exposto o modelo da proposta que foi vivenciada para produção do material de análise desta pesquisa, cabe aqui uma contextualização do percurso feito até colocar-se em prática a proposta acima descrita.

Tinha-se uma primeira proposta pensada e elaborada para ser vivenciada no 1º semestre de 2020, de forma presencial, em uma turma de 6º ano de uma Escola do centro da cidade de Bodocó – PE, que atende, além de alunos dos mais diversos pontos da cidade, aqueles oriundos de sítios de até 10 ou 12 km de distância da sede do município. Essa primeira versão da proposta, como a última versão, embasada na perspectiva de ciclo de ensino-aprendizagem australiana e na orientação franco-suíça, contemplava, além de uma produção de texto inicial e uma produção final, trabalhos em grupos e duplas, dentre outras práticas que uma sala de aula presencial possibilita. Porém com disseminação da COVID 19 e em virtude das regras de distanciamento impostas em todo território nacional para controlar a transmissão da doença, as aulas presenciais foram suspensas impedindo a prática da proposta. Dessa forma, a proposta inicial precisou passar por uma transformação, a fim de ser adaptada aos novos modelos de aula do momento: aulas *online* e aulas remotas.

Diante da nova realidade, uma vez que a turma onde atuamos, na escola do centro da cidade, é composta por alunos de regiões onde o acesso à *internet* inexistia, sendo necessário buscar uma alternativa: recorreu-se a uma escola de médio porte, de um bairro da cidade que atende crianças e adolescentes da própria localidade, o que nos possibilitou uma melhor conectividade com alguns estudantes. Ainda assim, de uma turma de 27 alunos somente 15 conseguiram realizar a atividade inicial e, entre esses, 10 alunos conseguiram acessar o *Google meet* para assistir as aulas *online*, mas somente 8 tiveram frequência próxima da satisfatória.

E assim, nossa proposta foi vivenciada na Escola Municipal São Francisco, localizada no bairro de mesmo nome, da cidade de Bodocó – PE, na classe de 6º Ano “A” composta por 27 alunos, todos moradores do bairro São Francisco. A faixa etária dos alunos varia entre 11 e 13 anos, dos quais 24 dispõem de celular, porém somente entre 8 e 10 conseguiram acessar a sala de aula virtual de forma alternada, o que eles justificaram com a falta ou queda de *internet* em alguns dias.

Ante a situação relatada, colocar em prática nossa proposta consistiu em um verdadeiro desafio. Ainda assim, expomos na próxima subseção o que conseguimos colher de material, fazendo uma análise dos dados observados. Antes, porém, fazemos um relato da experiência

vivenciada até a produção do material e a coletas dos dados que foram analisados nesta pesquisa.

Vale salientar que, reconsiderando o que compreendemos sobre o assunto estudado (retextualização), particularmente com os estudos de Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007) e Dikson (2018), quanto as possibilidades de retextualização, este trabalho voltou seu interesse pela retextualização da escrita para a escrita, como o fizeram Dell’Isola (2007) e Dikson (2018), diferentemente de Marcuschi (2010) que pesquisou a retextualização da fala para a escrita.

Ao optar-se pela retextualização de HQ para um texto ficcional narrativo, é preciso considerar que nesse processo, além de se retextualizar os elementos verbais presentes nesse gênero textual – palavra-palavra - há de retextualizar-se também os elementos não verbais presentes no texto base – ícones/imagens/cores-palavra – e, inclusive, os dados e informações implícitas só perceptíveis na evolução de uma cena (quadro) para a outra. Assim, ao produzir o texto fim, o escritor deve fazer uso de substantivos, adjetivos, numerais, artigos, verbos, advérbios, sinais de pontuação, enfim dos diversos recursos linguísticos que substituirão os recursos visuais da HQ.

Tendo em conta a amplitude de elementos de uma HQ enquanto texto narrativo, para retextualizá-la para um texto ficcional narrativo, necessário se fez uma delimitação dos elementos a serem considerados nesse processo, tanto no que se refere àqueles relacionados à tipologia narrativa, como aqueles relacionados aos recursos linguísticos morfossintáticos a serem utilizados no texto fim. Dessa forma, uma vez que um texto narrativo é formado por enredo, narrador, personagem, tempo e espaço, constituindo esses dois últimos o ambiente na narrativa, optamos por focar nesses dois últimos elementos narrativos, isto é, o ambiente, observando se os estudantes descrevem-nos antes e/ou depois da prática da proposta. Com relação aos recursos morfossintáticos, focalizamos nossa investigação no uso de substantivos, adjetivos e advérbios de lugar e de tempo. Os primeiros como recursos que possibilitam a nomeação dos objetos, pessoas, animais, etc. que compõem os ambientes da HQ; os segundos como caracterizadores/qualificadores desses objetos, pessoas, animais, etc.; e os últimos com descritores das circunstâncias espaço-temporais do desenrolar do enredo da história narrada.

Desse modo, serão analisadas nas produções dos alunos, a existência ou não dos ambientes visualizados na HQ lida e os recursos linguísticos morfossintáticos: substantivos, adjetivos, advérbios de lugar e de tempo utilizados pelos alunos para a descrever os ambientes da HQ.

A produção do material para análise começou solicitando-se aos alunos a produção do texto inicial, através do WhatsApp ou da Secretaria da Escola, isso após ter sido informado aos

pais sobre a proposta que ia ser vivenciada na turma e solicitado desses suas não intervenção nas produções de seus filhos. Tratava-se de uma HQ intitulada **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você** (SOUSA, 2017) e uma ficha de produção de texto, solicitando que os alunos a lessem e a partir dessa leitura produzissem um texto escrito do gênero ficcional narrativo. Alguns alunos que não dispunham de computador e impressora optaram por pegar a atividade na Escola como descrito em 3.1.1 - Produção inicial - em que se aponta a disponibilidade do material fotocopiado. Essa produção constitui o primeiro material a compor o corpus da nossa pesquisa. Prosseguiram-se os trabalhos interventivos de forma online e de acordo com o estabelecido na proposta.

No dia 26 de fevereiro de 2021, das 15h às 15h50min., realizamos a primeira aula *online*, quando apresentamos aos alunos, em *slide*, a capa do livro A Primavera da Lagarta (ROCHA, 1979), Apêndice A, e buscamos motivá-los para a leitura da história através de perguntas que aguçassem sua curiosidade e desejo de ler. Encerramos essa parte da aula com a exibição de vídeo do mesmo nome: A Primavera da Lagarta. Essa foi a etapa de Preparação para a Leitura do 1º texto a ser explorado no decorrer da proposta.

Nessa mesma data, das 15h50min. às 16h40min. expomos em *slides* o livro A Primavera da Lagarta (ROCHA, 1979), do qual fizemos uma leitura compartilhada. A seguir, exploramos os elementos da narrativa e a estrutura do enredo da história, criando-se *links* com as perguntas lançadas e respostas dadas anteriormente. Esta foi a etapa de Leitura Detalhada do 1º texto. A história foi disponibilizada no WhatsApp, Anexo A, assim como uma atividade escrita a ser realizada em casa, e para aqueles que pediram, foram deixadas cópias do livro e da atividade na Escola.

No dia 03 de março de 2021, das 15h às 15h50min., realizamos a segunda aula *online* quando se apresentamos para os alunos, em *slides*, fotos de capas de HQs diversas, levantando-se questionamentos quanto a familiaridade dos alunos com aquele gênero textual (APÊNDICE B). Todos disseram que já tinham tido contato com o gênero, poucos fizeram contato com a HQ através da sala de aula. Numa tentativa de despertar no aluno o interesse pela leitura do gênero em foco, apresentamos em um *slide* o título da HQ Cascão em: Dormir comigo (SOUSA, 2017) e, citando alguns nomes de revistas como Pato Donald, Pateta, Turma da Mônica, dentre outros, perguntamos a qual delas eles achavam que pertencia àquela história. Todos a reconheceram como pertencendo à Turma da Mônica. Ainda nessa etapa - Preparação para a Leitura – foram expostos em *slides* o quadro inicial e o quadro final da HQ, levantando-se o questionamento quanto ao que poderia ter acontecido entre uma cena e outra, e, com essa atividade, encerrou-

se a Preparação para a Leitura da HQ, passando-se para a etapa da Leitura Detalhada do 2º texto.

Das 15h50min. às 16h40min., foi exposta toda a HQ dando-se um tempo para a leitura silenciosa e, em seguida, realizamos a leitura compartilhada, quando indicávamos o aluno e o quadro a ser lido e, à medida que o discente lia, íamos chamando a atenção para o sentido que os elementos não verbais de cada quadro davam ao texto, bem como para a evolução de um quadro (cena) para outro. Encerrada a leitura compartilhada, questionamos quanto à expectativa dos estudantes com relação aos fatos da história ocorridos entre as cenas do quadro inicial e as cenas do quadro final e eles reconheceram que o enredo foi totalmente diferente de suas expectativas. Apresentamos e explicamos a tarefa de casa a ser corrigida na aula seguinte (APÊNDICE C). O material foi disponibilizado via *WhatsApp* e via Secretaria da Escola para os que assim solicitaram.

Em 09 de março de 2021, colocamos em prática o Módulo 1 da proposta com explicações sobre narração e os elementos que compõem uma narração apoiada em *slides*, relacionando as explicações dadas com os textos lidos nas aulas anteriores: A Primavera da Lagarta (ROCHA, 1979) e Cascão em: Dormir comigo (SOUSA, 2017). A seguir foi feito a análise do texto O Conto da Mentira (AUGUSTO, 2003), por meio de *slides*. Nele foram analisados os elementos do texto narrativo bem como a organização do seu enredo. Nos momentos finais, foi apresentada uma tarefa de casa para ser corrigida na aula seguinte, disponibilizada como sempre via *WhatsApp* ou via Secretaria da Escola APÊNDICE D).

Em 12 de março de 2021, das 15h às 15h50min, vivenciamos o Módulo 2, no qual analisamos os recursos semióticos próprios das HQs: imagens, cores, formato de balões, onomatopeias etc., através de exposição em *slide*. Após essa explicação, fizemos uso de fragmentos (quadros ou agrupamentos de quadros) de HQs diversas, a fim de analisar o emprego dos recursos próprios das HQs e seu sentido dentro dos contextos analisados.

Nesse mesmo dia, das 15h50min às 16h40min, foi colocado em prática o Módulo 3 da proposta, quando trabalhamos a leitura da HQ Rolo no celular (SOUSA, 2017). Após leitura silenciosa, realizamos uma leitura compartilhada, intercalada de questionamentos e explicações quanto aos recursos visuais referentes ao tempo e aos espaços da HQ. A aula encerrou-se com a apresentação da atividade a ser disponibilizada no *WhatsApp* e na Secretaria da Escola (APÊNDICE E).

No dia 23 de março de 2021, das 15h às 16h40min, praticamos o Módulo 4, último da proposta. Na ocasião, exploramos, com o apoio de *slides*, os recursos não verbais do texto base (original), a HQ da Turma da Mônica: Mão na mão (SOUSA, 2001), Anexo B, e a

retextualização dessa em um texto narrativo, produzido coletivamente pela professora e pelos alunos de uma turma de 5º Ano (QUEIROZ, 2018) (ANEXO C). Ressalte-se que a leitura dos textos já fora realizada em casa, quando se disponibilizou no grupo de *WhatsApp* da turma as duas versões da história.

A aula prosseguiu com uma atividade realizada oralmente, onde os alunos, após leitura da HQ Cascão em: Arrumando o quarto (SOUSA, 2016), exibida em *slides*, oralizaram palavras adequadas ao preenchimento de espaços brancos de um possível retexto da HQ lida, enquanto a professora ia preenchendo a ficha impressa da atividade. Logo após, o texto resultante foi lido pela professora para os alunos. A aula finalizou com a professora explicando como seria a produção final que os alunos deveriam produzir: a retextualização da HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada (SOUSA, 2017) em um texto ficcional narrativo.

E assim foram concluídas as aulas *online* de nossa proposta de atividades interventivas, lembrando que a correção das tarefas de casa foi realizada oral e coletivamente.

Para realização da Produção Final, postou-se no *WhatsApp* a HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada (SOUSA, 2017) e uma ficha de produção de texto, solicitando a retextualização da HQ em um texto ficcional narrativo e o envio da produção via *WhatsApp*.

Na sessão seguinte, expomos o material produzido, o qual constituiu o corpus dessa pesquisa, bem como sua análise.

5 RETEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO HQ PARA O TEXTO FICCIONAL NARRATIVO: ANÁLISE DE DADOS

Como exposto na sessão anterior, a atividade inicial solicitada aos alunos foi uma produção textual que consistia em retextualizar a HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você (SOUSA, 2017) para um texto ficcional narrativo, valendo enfatizar que o texto base foi enviado pelo *WhatsApp* e também disponibilizada a fotocópia do material na Escola para os alunos ou seus pais buscarem. A seguir figuras da referida HQ e da atividade proposta:

Figura 6 - HQ Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você



Fonte: Sousa (2017)

sido na última aula explicado para os alunos como seria realizado a produção de texto final: eles iriam ler a HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada (SOUSA, 2017) e retextualizá-la para um texto ficcional narrativo. O texto base foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp*, com a orientação de que após produzido o texto eles deveriam fotografar a produção e enviar-nos via *WhatsApp*. A seguir imagens da HQ lida para produção do texto final.

Figura 9 - HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada



Fonte: Sousa (2017).

Figura 10 - HQ Cebolinha em: Mônica sem coelhada



Fonte: Sousa (2017).

Ainda que na produção inicial 14 alunos estivessem envolvidos, o nível de frequência às aulas *online* foi bem inferior (aproximadamente 8 alunos apresentaram frequência satisfatória) devido ao acesso à *internet* ser deficitário para os demais. Assim sendo, optamos por selecionar 5 dos textos produzidos pelos frequentadores mais assíduos às aulas *online*, preferencialmente, dentre aqueles que haviam produzido o texto inicial. Isso permitiu uma análise comparativa entre os dois momentos de produção. Dessa forma, selecionamos 5 produções iniciais e 5 produções finais, constituindo-se o *corpus* de pesquisa de 10 produções de textos, as quais são a seguir analisadas.

5.1 Análise das Produções Iniciais

Observamos nos textos produzidos a partir da HQ Chico Bento em: olha o que eu fiz pensando em você que 3 estudantes reproduziram as falas dos balões de fala das HQs, 01 criou

um diálogo entre personagens, respaldado no título e no final da HQ e 01 redigiu um texto no qual aparecem vários elementos do texto base, porém o enredo difere daquele da HQ lida.

A seguir transcrevemos as 3 primeiras produções textuais acima mencionadas, aqui identificadas como PT1 (Produção textual 1), PT2 (Produção textual 2) e PT3 (Produção textual 3), cujos textos originais encontram-se no anexo deste trabalho.

Produção Textual de Aluno (PT 1)

Rosinha: - Maria Cafufa Tô devorvendo o Livro Qui ocê mi Impresto. obrigada!

Cafufa : - ocê Gosto?

Rosinha: - Amei! Romântico no último Quando o mocinho faiz Surpresa pra sua amada mostra o Retrato dela Qui Ele Pintô. Eu Quase chorei.

Cafufa: - Eu Tambem.

Rosinha: - Queria Tanto Qui o chico Fizesse Dessas coisa

Cafufa: - O Zé Lele otro Dia mi feiz uma surpresa! Ja mostrei procê?

Rosinha: - Não!

Cafufa: - Guenta Aí Qui vô Busca! Oia!

Ele modelô Eu no Barro FiQuei mais parecida com um ispantaio, mais Qui O vale É a intenção.

Rosinha: - Tem Razão Fico uma Gracinha! Tenho qui mi conforma cum o chico, qui numTem Jeito pra modela nada.

Chico: - Rosinha Qui Bão qui ocê apareceu! Quero Ti mostra uma coisa Qui cabei de fazê pensando nocê!

Rosinha: - você Que Qui eu suba nessa Arvore.

Chico: - É Isso mermo.

Rosinha: - Num Tamo indo Arto demais?

Chico: - Pode vir Num tem Perigo os gaio são bem forte Chegamo! oia La Imbaixo A surpresa qui perparei procê!

Rosinha: - ô Chico! Num Tem nInhuma Importansia Qui ocê num sabe modela nada... praquê ocê É o mior namorado Qui uma miminina pudi Tê.

Produção Textual de Aluno (PT 2)

ROSiNhA - MARiA CAFuFA TÔ DEVORVENDO O LiVRO Qui OCÊ Mi iMPRESTÔ. BRiGADA!

MARiA CAFuFA - OCÊ GOSTÔ?

ROSiNhA - AMEi! ROMÂNTiCO NO úRTiMO QUANDO O MOCiNhO FAiZ SuRPRESA PRA SuA AMADA MOSTRA O RETRATO DELA Qui ELE PiNTÔ. Eu QuASE CHOREi.

MARiA CAFuFA - Eu TAMÉM.

ROSiNhA - QuERiA TANTO Qui O ChiCO FiZESSE DESSAS COiSA

MARiA CAFuFA - O ZÉ LELÉ OTRO DiA Mi FELiZ uMA SuRPRESA! JÁ MOSTREi PROCÊ?

ROSiNhA - NÃO!

MARiA CAFuFA: - GuENTA Aí Qui VÔ BuSCA! OiA! ELE MODELÔ Eu NO BARRO! FIQuEi MAiS PARECiDA CUM UM iSPANTAiO, MAiS O Qui VALE É A iNTENÇÃO.

ROSiNhA - TEM RAZÃO! FiCÔ uMA GRACiNHA! TENHO QUI MI CONFORMA CuM O ChiCO, Qui NuM TEM JEiTO PRA MODELÁ NADA.

ChiCO - ROSiNhA Qui BÃO Qui OCÊ APARECEu! QuERO Ti MOSTRA uMA COiSA Qui CABEi DE FAZÊ PENSANDO NOCÊ!

ROSiNhA - VOCÊ QUE Qui Eu SuBANESSA ÁRVRE?

ChiCO - É iSSO MESMO.

ROSiNhA - NuM TAMO iNDO ARTO DiMAiS?

ChiCO - PODE ViR NuM TEM PiRiGO OS GAPO SÃO BEM FORTE CHEGuEMO! OiA LA EM iMBAiXO A SURPRESA Qui PERPAREi PROCÊ!

ROSiNhA - Ô ChiCO! NuM TEM NiNHuM iMPORTANCiA Qui OCÊ NuM SABE MODELÁ NADA... PRuQuÊ OCÊ É O MiOR NAMORADO Qui uMA MiNhA PuDiA TÊ.

Produção Textual de Aluno (PT 3)

Rosinha - Maria Cafufa tô devorvendo o livro qui ocê mi imprestô. Brigada!

Maria Cafufa - ocê gostô?

Rosinha - Amei! Romântico no úrtimo! Quando o mocinho faiz a surpresa pra sua amada i mostra o retrato dela qui ele Pintô, eu quase chorei.

Maria Cafufa: - Eu também.

Rosinha: - Queria tanto qui o Chico fizesse dessas coisa

Maria Cafufa - O Zé lelé otro dia mi feiz uma surpresa1 Já mostrei procê?

Rosinha - Não

Maria Cafufa: - Guenta aí qui vô buscá! Oia! Ele modelô eu no barro!

Maria Cafufa - Fiquei mais parecida cum um ispantaio, mais o qui vale É a intenção.

Rosinha - Tem razão! Ficô uma Gracinha! Tenho qui mi conformá cum o Chico, qui num tem Jeito Pra modelá nada!

Chico: - Rosinha qui Bão qui ocê apareceu! Quero Ti mostrá uma coisa Qui cabei de fazê pensando nocê!

Rosinha - ocê qué qui eu suba nessa Arvre?

Chico - É isso mermo!

Rosinha - Num tamó indo arto dimais?

Chico - Pode vir num tem Pirigo os gaio são bem forte! Cheguemo! oia lá imboxo a surpresa qui Perparei Procê!

Rosinha - Ô Chico! Num tem nenhuma importância qui ocê num sabe modelá nada... Pruquê ocê é o mior namorado qui uma minina pudia tê.

Os alunos nas produções acima transcreveram as falas dos balões e essas são antecipadas pelo nome das personagens bem como o uso de sinais de pontuação travessão e uma delas dois pontos e travessão. A prática desses três primeiros estudantes confirma uma das hipóteses apresentadas na introdução deste trabalho, onde se afirma que a maioria dos alunos do 6º ano, na retextualização de uma HQ para um texto ficcional narrativo se limita a transcrever as falas

das personagens que aparecem nos balões de fala, desconsiderando os demais elementos verbais e, particularmente nas HQs, os não verbais que contribuem para dar sentido ao texto.

O texto em que o discente criou um diálogo entre personagens respaldado no título e no final da HQ passa a ser identificado como PT4 (produção textual 4) está transcrito logo a seguir, encontrando-se o original no anexo deste trabalho.

Produção Textual de Aluno (PT 4)
Oi amiga olivroque você fez é muito bom. Quebom porque eu fiz ele pensando em você Nossa quelegal. Eu também fiz um pensando nó meu cachorro nossa que legal possover? Sim voulá buscar volto Já. Olha Ele é lindo pordentro e por fora E eu caprichei Eu também fizum querver? claro que sim Aindabem que eu estou com ele aqui eu tambem fiz pensando em você nossa ficou muito bom! Oque foi Pedro? Vemver o desenho que eu fiz pensando em você. sobe aqui em cima. Porque? Você vai ver lá embaixo. Nossa obrigada Gostou? Sim claro ficou lindo! Obrigada ThE EnD

Na PT4, foi observado que o estudante criou um diálogo entre personagens respaldado no título da HQ *Olha o que eu fiz pensando em você*, expressão que, pelo menos parcialmente, aparece no texto fim produzido (diálogo) nas seguintes localizações: na linha 2, “Que bom porque eu fiz pensando em você”; linha 13, “[...] fiz pensando em você”; nas linhas 15 e 16, “Vem ver o desenho que eu fiz pensando em você”. O aluno também se inspirou no final do

texto, quando, no último agrupamento de falas das personagens, ele retoma o enredo do texto original (a HQ lida) através das expressões: “sobe aqui em cima” e “você vai ver lá embaixo”.

Destaque-se que são essas as únicas expressões que fazem alusão a espaços na produção textual. Ao fazer isso o aluno fez uso de recursos linguísticos – locuções adverbiais de lugar – e ainda que não o tenha feito para descrever ambientes da HQ, possibilita reconhecer nessas expressões a existência de um espaço mais elevado (na HQ, o alto da árvore) e de um outro espaço abaixo deste (na HQ, espaço abaixo da árvore onde foi desenhado o rosto de Rosinha). Além dessas observações, não existem referências aos elementos verbais e não verbais da HQ que dariam sentido ao texto escrito e contribuiriam para o leitor construir uma ideia dos ambientes onde os fatos da HQ ocorrem, tais como: o espaço de encontro de Rosinha e Maria Cafufa, bem como o dia claro, o roçado onde Rosinha encontra Chico Bento trabalhando e o arado puxado a cavalo que ele usa para trabalhar, a árvore onde Chico e Rosinha sobem e o espaço com o rosto de Rosinha que Chico lhe mostra lá de cima da árvore.

No diálogo, as falas das personagens são marcadas pela mudança de linha, não havendo equivalência entre as falas dos balões da HQ (texto original) e as falas do diálogo (texto fim), o que sinaliza que o aluno não compreende ainda que para retextualizar uma HQ para um texto ficcional narrativo não basta escrever um diálogo entre personagens do texto base (HQ) ou de acordo com a criatividade do produtor. Há de ser demonstrado compromisso com o texto base e ao mesmo tempo expressar com palavras cenas, elementos espaciais e temporais que constituem os ambientes visualizados na HQ. Sobre isso Dell’Isola (2007) chama a atenção para o respeito ao texto original a fim de que não se façam muitas alterações no novo texto, muito embora se possa fazer as adequações que este exija, contanto que não modifique o conteúdo do texto base.

O uso do *The End* no final do texto pode ter a ver com a influência de desenhos animados que finalizam suas histórias com *The End* por serem produzidos originalmente em língua inglesa. Vale lembrar que, como foi relatado na sessão 3, na subseção 3.2, na aula *online* ao serem questionados se conheciam o gênero HQ, todos os alunos disseram conhecer, porém poucos admitiram ter tido contato com o gênero em sala de aula. Uma vez que não se buscou saber os locais em que os alunos fizeram esse contato, o uso do *The End* nos conduz a deduzir que o estudante não viu, nesse caso, diferença entre os gêneros HQ e desenho animado, em que os episódios costumam terminar assim. Não podemos, entretanto, afirmar isso com a devida convicção que um trabalho científico exige em função de não ser esse nosso objeto de pesquisa.

A produção de texto na qual aparecem vários elementos do texto base, porém diferindo o enredo da HQ lida, será aqui identificada como PT5 (produção textual 5) e é a seguir digitalizada, encontrando-se o texto original no anexo H deste trabalho.:

Produção Textual de Aluno (PT 5)
Chico, Rosinha e a árvore Rosinha foi de volver um livro que pegou com sua amiguinha. Passaram bastante tempo conversando sobre ele. Rosinha falou pra sua amiga que o livro era muito bom e gostaria que lhe emprestasse mais vezes. A amiga de Rosinha se despediu dela e foi para casa pois sua mãe estava lhe chamando. Ao voltar para casa Rosinha passou na casa de seu amigo Chico e resolveram ir brincar na Floresta. Chico subiu em um pé de árvore e convidou Rosinha para subir também. ela porém não subiu pois tinha medo. Chico ao subir Ficou preso em uma galha E Rosinha logo Foi buscar ajuda. O pai de chico veio e o tirou de lá. Chico desenhou o rosto de Chico desenhou o rosto de rosinha e mostrou pra ela em Forma agradecimento.

Na PT5, o aluno recriou a história, distanciando-se parcialmente do enredo do texto original, porém mantendo alguns dos elementos não verbais, como: as personagens Rosinha, Maria Cafufa (não citada nominalmente, mas apresentada como “amiguinha”), o livro devolvido, a floresta (significando o campo), o pé de árvore, o desenho do rosto de Rosinha em circunstância diferente da HQ lida. O texto apresenta um clímax e um desfecho diferentes do texto base. Enquanto neste o clímax consiste na subida dos dois personagens na árvore e o desfecho na visualização do rosto de Rosinha desenhado no chão por Chico Bento, no texto produzido pelo aluno, o clímax consiste em Chico Bento subindo na árvore, ficando preso em um galho e Rosinha indo buscar ajuda para tirá-lo de lá, e o desfecho se dá com Chico

desenhando o rosto de Rosinha como forma de agradecimento pela ajuda da amiga. Na produção escrita não fica claro onde o desenho foi feito: se na terra, se em papel ou outro suporte. Ainda ocorre nessa produção textual a inserção de uma terceira personagem: o pai de Chico, inexistente no texto original, que veio ajudá-lo a descer da árvore. Essa é a razão pela qual se fala em um distanciamento parcial entre o texto base e o texto fim, pois embora as personagens da história sejam mantidas, é acrescentada mais uma personagem e o enredo modificado no clímax e no desfecho.

Essa forma de fazer a retextualização de uma HQ para um texto ficcional narrativo pode ser justificada pela não presença de HQs em sala de aula, enquanto gênero textual com características e recursos linguísticos e não linguísticos próprios e particulares do gênero que precisam ser reconhecidos no ato da leitura, bem como em uma atividade de retextualização. Ainda que textos narrativos de ficção estejam mais presentes nas aulas de LP, tem-se a impressão de que estes não são devidamente trabalhados, como requer a prática de retextualização. Dell’Isola (2007), ao tratar sobre retextualização em situação de sala de aula, afirma que o propósito ou objetivo desta atividade é previamente definido pelo professor, sendo este que vai trabalhar para que o aluno compreenda as peculiaridades dos gêneros, tanto do texto base como do texto fim, para que ele perceba as diferenças e semelhanças entre esses gêneros e para que reconheça as adequações a serem feitas no texto fim.

Após um olhar avaliativo nas produções dos textos selecionados e mostrados anteriormente, lançamos um olhar analítico nessas produções, inicialmente considerando a totalidade das produções e, posteriormente, cada uma delas individualmente. Mais adiante, faz-se uma comparação entre os dois momentos de produção: o momento anterior à experiência com a proposta de sequências interventivas (produção inicial) e momento posterior a intervenção (produção final). Quanto aos itens analisados, em primeiro lugar nos preocupamos com aqueles relacionados aos ambientes existentes nas HQs que foram ou deixaram de ser descritos nas produções dos alunos, em segundo, com recursos linguísticos empregados para a descrição dos ambientes.

Quanto aos ambientes visualizados na HQ1 (texto base), analisamos nos textos fim (retextos) o local de encontro das amigas Rosinha e Maria Cafufa, o caminho percorrido por Rosinha até encontrar Chico Bento, o roçado onde Chico Bento está trabalhando, o alto da árvore onde os dois sobem, o espaço visualizado do alto da árvore com o desenho do rosto de Rosinha.

Quanto aos recursos linguísticos, especificamente aqueles morfossintáticos utilizados nas produções para descrever cada um dos ambientes da HQ de Chico Bento, observamos se os

alunos em suas produções fizeram uso de recursos para nomeações de espaços, objetos, pessoas, animais, fenômenos naturais através do emprego de substantivos; para qualificação/caracterização dos espaços, objetos, pessoas, animais, fenômenos naturais nomeados, através do emprego de adjetivos; para indicações de locais onde as ações do enredo acontecem por meio do uso de advérbios ou locuções adverbiais de lugar; para indicação de circunstâncias temporais: período do dia, situação climática etc, através do uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Assim com relação a referências aos ambientes da HQ, pudemos observar que: em 4 das produções iniciais não apareceram o local de encontro das amigas para a devolução do livro e somente em 1 esse ambiente foi mencionado; 4 não mencionaram o caminho percorrido por Rosinha até encontrar Chico Bento, somente 1 fez isso; nas 5 produções não houve alusão ao roçado onde Chico Bento trabalha; 4 textos não citaram o alto da árvore onde Rosinha e/ou Chico Bento sobem, 1 dos textos citou; em 4 produções não foi mencionado o desenho do rosto de Rosinha no chão abaixo da árvore visualizado de cima desta e somente em 1 isso aconteceu.

As 4 TPs que não apresentaram o local de encontro das amigas para devolução do livro são: as TP1, TP2, TP3, a TP4 e somente na TP5 fez-se isso ; as 4 que não mencionaram o caminho percorrido por Rosinha até encontrar Chico Bento são: as TP1, TP2, TP3, TP4 e somente na TP5 isso ocorreu; as TP1, TP2, TP3, TP4, TP5 não fizeram alusão ao roçado onde Chico Bento trabalha; e as TP1, TP2, TP3 e TP4 não mencionaram o desenho do rosto de Rosinha no chão abaixo da árvore visualizado de cima desta e somente a PT5 fez isso.

No que se refere a recursos linguísticos, foi verificado que : 4 alunos deixaram de fazer uso de substantivos para nomear espaços, objetos, pessoas, animais e/ou fenômenos naturais que compõem os ambientes, somente 1 fez uso desse recurso linguístico; nas 5 produções não foram empregados adjetivos para qualificar/caracterizar espaços, objetos, pessoas, animais e/ou fenômenos naturais nomeados; em 4 textos não houve emprego de advérbios ou locuções adverbiais para indicação de locais onde as ações acontecem (advérbios ou locuções adverbiais de lugar), somente 1 faz isso; nas 5 produções não existe uso de advérbios ou locuções adverbiais para indicação de tempo como a situação climática ou período do dia.

As 4 PTs que não fizeram uso de substantivos para nomear espaços, objetos, pessoas e animais, fenômenos naturais que compõem os ambientes foram as PT1, PT2, PT3, PT4 e somente a PT5 fez uso desse recurso linguístico; nas PT1, PT2, PT3 e PT4 não foram empregados adjetivos para qualificar/caracterizar de espaços e objetos, pessoas, animais, fenômenos naturais nomeados, PT5 empregou; nas PT1, PT2, PT3, PT4 não houve emprego de advérbios ou locuções adverbiais para indicação de locais onde as ações acontecem

(advérbios ou locuções adverbiais de lugar), somente a PT5 fez isso; e nas PT1, PT2, PT3 e PT4 não existem advérbios ou locuções adverbiais para indicação de tempo: situação climática, período do dia, somente na PT5 isso aparece.

Como demonstrado nos parágrafos acima, somente em uma das produções existiram referência aos ambientes onde os fatos da HQ acontecem (ainda que não devidamente retextualizados, em virtude das muitas alterações operadas no texto fim) e uso de alguns recursos linguísticos como substantivos, adjetivos e advérbios ou locuções adverbiais de lugar e de tempo. E é quanto ao emprego desses recursos que fazemos, a seguir, uma análise da produção textual intitulada *Chico, Rosinha e a árvore* e identificada como TP5. Portanto, são analisados na referida atividade, além dos ambientes explícitos – devidamente citados no texto – e os ambientes subentendidos – os não citados, mas possíveis de serem deduzidos pela leitura do texto –, bem como os recursos linguísticos morfossintáticos: substantivos, adjetivos, advérbios de lugar e de tempo utilizados na produção. Para isso, foram extraídos os fragmentos do texto a seguir que fazem alusão aos ambientes onde a história acontece: “Rosinha foi devolver um livro que pegou com sua amiguinha. Passaram bastante tempo conversando sobre ele”; “Ao voltar para casa Rosinha passou na casa de seu amigo Chico e resolveram ir brincar na floresta”; “Chico subiu em um pé de manga e convidou Rosinha para subir também [...]”; “[...] Chico, porém ficou preso em um galho [...]”; “O pai de Chico tirou ele de lá.”

Quadro 5: Fragmento 1 da PT5

“Rosinha foi devolver um livro que pegou com sua amiguinha. Passaram bastante tempo conversando sobre ele”

Fonte: Aluno do 6º ano “A” de uma escola pública municipal

No fragmento acima, não são observados substantivos que nomeiem espaços. Nesse trecho aparecem substantivos que nomeiam objeto (livro), pessoas (Rosinha, amiguinha), fenômeno natural (tempo); não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem o objeto ou as pessoas nomeadas, somente o substantivo tempo recebe uma qualificação (bastante); não existem advérbios de lugar, podendo se observar o uso de uma locução adverbial de tempo (bastante tempo).

Comparativamente à HQ, o objeto livro é nomeado e também qualificado no texto base pela personagem Rosinha: *romântico no útimo*; as personagens Rosinha e Maria Cafufa

conversam animadas, no texto base, o que se pode observar pelos sorrisos e pelas expressões de seus rostos. Esses fatos, porém, não aparecem na retextualização feita.

Quadro 6: Fragmento 2 da PT5:

voltar para casa Rosinha passou na casa de seu amigo Chico e resolveram ir brincar na floresta”

Fonte: Aluno do 6º ano “A” de uma escola pública municipal

Nesse fragmento, são observados substantivos que nomeiem espaço (casa, floresta), pessoas (Rosinha, amigo, Chico); não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem os espaços ou as pessoas nomeadas; existem locuções adverbiais de lugar (para casa, na casa, na floresta); não se observa o uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Comparativamente à HQ, esse trecho inclui o percurso definido que Rosinha faz antes de encontrar Chico (*Ao voltar para casa*). O texto base não indica essa especificação de percurso (voltar para casa) tampouco a intenção da personagem (passar na casa de seu amigo). Na HQ, o quadro no qual Rosinha encontra Chico é marcado pela surpresa da personagem feminina ao encontrar seu namorado por meio de um sinal de interrogação. Também na HQ o termo floresta não existe e todo o cenário no quadro onde ocorre o encontro dos personagens é indicativo de um roçado (não há plantas, apenas a terra sendo arada por um cavalo com um arado atrelado a ele). Porém, na retextualização, a recriação desse cenário deu-se unicamente através do uso do vocábulo floresta. Inferimos, assim, que houve a recriação desse espaço, visualmente representado na HQ, por meio uma palavra com sentido hiperonímico (floresta inclui árvores, campos, animais).

Quadro 7: Fragmento 3 da PT5:

“Chico subiu em um pé de manga e convidou Rosinha para subir também. Ela porém não subiu pois tinha medo.”

Fonte: Aluno do 6º ano “A” de uma escola pública municipal

No supra citado fragmento, são observados substantivos que nomeiam espaço (pé de manga), pessoas (Chico, Rosinha); não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem o espaço

ou as pessoas nomeados, existe locução adverbial de lugar (em um pé de manga); não se observa o uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Comparando o fragmento acima com o texto base, onde Rosinha sobe no pé de manga, ainda que surpresa e sem entender a razão do convite, o que se percebe pela expressão do olhar de Rosinha e os sinais de interrogações nos balões de fala dessa; onde, na página seguinte, as imagens nitidamente mostram Chico Bento e Rosinha galgando galho a galho da árvore até Rosinha visualizar admirada a surpresa preparada por Chico, o que é identificado pelo olhar da personagem e o sinal de exclamação que aparece no balão de fala de Rosinha. Tudo isso deixou de ser retextualizado, havendo uma modificação do enredo quando no fragmento se afirma que Rosinha não subiu na árvore por medo (*Ela, porém não subiu pois tinha medo*)

Quadro 8: Fragmento 4 da PT5:

“[...] Chico porém ficou preso em um galho [...]”

Fonte: Aluno do 6º ano “A” de uma escola pública municipal

Não é observado no fragmento acima substantivo que nomeie o espaço, embora se saiba que esse espaço é o pé de manga (subentendido), havendo nomeação de objeto (galho), de pessoa (Chico); não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem o objeto ou a pessoa nomeada, existe uma locução adverbial de lugar (em um galho); não se observa o uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Todo esse fragmento é produto da criatividade de quem realizou a retextualização, já que no texto base nenhuma imagem registra a cena de Chico Bento preso em um galho da árvore.

Quadro 9: Fragmento 5 da PT5:

“O pai de Chico tirou ele de lá.”

Fonte: Aluno do 6º ano “A” de uma escola pública municipal

Não é observado nesse fragmento substantivo que nomeie o espaço, embora se saiba que esse espaço é o pé de manga (que aparece no fragmento 3) nem objetos, havendo nomeação de pessoa (Chico); não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem a pessoa nomeada, existe advérbio de lugar (lá); não se observar o uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Comparativamente à HQ lida, esse fragmento também é produto da criatividade do retextualizador, não havendo nenhuma imagem que justifique a produção do fragmento acima.

As demais, PT 1, PT 2, PT 3 e PT 4, por não apresentarem alusão aos ambientes da HQ lida, não mereceram o mesmo tratamento analítico da PT5.

4.2 Análise das Produções Finais

Nas produções finais, assim denominados os textos produzidos após vivência da proposta de atividades sequenciais interventivas, pudemos fazer as seguintes observações: 2 dos participantes permaneceram transcrevendo as falas dos balões antecedidas pelo nome das personagens seguido do travessão (dessa vez sem nenhum deles fazer uso dos dois pontos); 1 produziu um texto em primeira pessoa, no qual é mencionado a figura do um brinquedo, um ursinho, (na HQ, coelhinho), sendo este o único amigo da personagem, e uma saída para tomar sorvete e ir ao parque (ações observáveis na HQ lida) com uma amiga recém-conhecida; e 2 alunos realizaram a retextualização da HQ lida para um texto ficcional narrativo. Dentre essas 5 produções, as três últimas mereceram passar por um processo de análise, visto que nas demais não aparece descrição de ambientes, passando estas somente por um processo avaliativo, numa tentativa de descobrir e entender o que impediu o avanço daqueles alunos nesse campo de conhecimento.

Expomos abaixo a transcrição das produções textuais em que os estudantes permaneceram reproduzindo as falas dos balões, mesmo após a vivência das atividades sequenciais interventivas através de aulas *online* e remotas. Essas produções serão aqui identificadas como PT6 (produção textual 6) e PT7 (produção textual 7) e têm os textos originais reproduzidos no anexo deste trabalho.

Produção Textual de Aluno (PT 6)
Mônica seM coElhada Cebolinha- AH AH... o coelhinho Da Mônica DanDo soPa! EH,EH, EH EPa! Oi Mônica Mônica – Cebilinha Meu amigão Eu Estava A sua procura tenho dinheiro pra coMPrar Dois sorvetes! Você está convidado! tenho outra surpresa Pra você! Entradas pro Parque de deversões! Cebolinha – Puxa! Foi diveltido!

Mônica – Deixa comigo! É isso Aí! Mexeu coM Meu aMigo... Mexeu Comigo! Pra você Cebolinha!

Cebolinha – A fuguelinha do ulsinho bilu! Só falta ela Pla Eu encher meu albuM!

Mônica – sabe, Cebolinha? Toda Historinha, termino DanDo Coelhada EM você! Por isso resolvi MuDar” Uma Historia seM brigas, seM intrigas, seM rancores... valendo só A nossa aMizade!

Cebolinha – Espele um pouco! Eu não Plesto! Eu Não Plesto!

Produção Textual de Aluno (PT 7)

Mônica se coelhada

Cebolinha – Ah. Ah, Ah... o coelhinho Da Mônica Dando soPa!

EH,EH, EH EPa! oi Mônica!

Mônica – cebolinha. meu Amigão Eu Estava A sua procura!

Tenho Dinheiro Pra comPrar Dois sorvetes! Você esta
convidado! Tenho outra surpresa Pra você! Entradas
pro Parque de deversoes! IUPIII! PloFt

Cebolinha - Foi Diveltido

Mônica - Deixa comigo! POF É isso Aí! Mexeu com meu Amigo... Mexeu comigo!

Minino – BuÁÁÁ...

Mônica - Pra você Cebolinha!

Cebolinha - A fiGulinha Do ulsinho billio!

Mônica - Só Falta ela Pra Eu Encher meu Album

Cebolinha - sabe, cebolinha? toda Historinha, termino Dando Coelhada EM você!

Mônica - Por isso resolvi Mudar ! Uma Historia sem Brigas, sem intrigas, sem ranco Res...
valenDo só A nossa Amizade!

Cebolinha - Espele um pouco! Eu não Plesto!

Eu Não Plesto. Tum tum

Os alunos, nas produções acima, reproduziram falas dos balões, sendo essas antecipadas pelo nome das personagens seguidos do travessão. A prática desses estudantes requer uma reflexão quanto a nossa segunda hipótese enunciada na introdução desse trabalho: a de que uma intervenção pedagógica devidamente sistematizada melhoraria as produções de retextualização de HQ para texto ficcional narrativos dos estudantes, com relação ao uso de recursos linguísticos morfossintáticos e textuais convenientes à descrição dos ambientes da HQ.

Isso porque os textos em foco foram produzidos após os estudantes terem vivenciado, através de aulas *online* e remotas, uma sequência de atividades interventivas, que se imaginou fosse capaz de fazê-los avançar para um estágio de escrita mais elevado quanto a retextualização de HQ para texto ficcional narrativa. Entretanto, isso não aconteceu, pois os alunos autores das PT1 e PT2 são os mesmos autores das PT7 e PT6, respectivamente, entre as quais a única diferença observada foi que na PT1 o aluno faz uso do nome da personagem seguida de dois pontos e de travessão e na PT7, ele omite os dois pontos.

Tais observações sugeriram a necessidade de uma avaliação do plano de intervenção exposto anteriormente e posto em prática nos meses de fevereiro e março de 2021, e isso fazemos nas considerações finais.

A produção textual em que o aluno escreve um texto em primeira pessoa, no qual os únicos elementos do texto base são a figura de um brinquedo (o ursinho substituindo o coelhinho da HQ) e um passeio com a amiga para tomar sorvete e ir ao parque de diversão é exposta logo em seguida em sua versão original, uma vez que o texto está legível, dispensando transcrição e passa a ser identificada como PT 8 (produção textual 8).

Figura 11: Produção Textual de Aluno (PT 8)

Maria bem amigos

Ai Ai como eu queria te um amigo
 pelo menos eu tenho meu urubinho, mas ele
 não fala nem Brincar
 no dia seguinte...

Ofui uma nova vizinha uau agora eu tenho com
 que Brincar, mamãe. Oi filha posso ir na casa
 da vizinha? a mãe diz pode sim filha.

Oi vizinha como é seu nome? meu nome é Gabi
 é o seu? meu nome é Maria! Vamos Brincar
 Gabi diz, Vamos toma bonvetes tenho dinheiro! pra
 comprar dois

Maria diz vamos sim!

Gabi diz tenho duas entradas pro parque de diversão
 vamos.

Maria diz vamos sim!

Gabi diz foi muito legal você gostou

Maria diz Amei

Sabia Gabi eu sempre queria um amigo pra
 Brincar te diverti ainda bem que você apareceu!

Gabi diz vamos te amigos pra sempre

fim

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

A PT8 é mais uma produção que sinaliza para a necessidade de uma reflexão quanto a nossa segunda hipótese enunciada na introdução deste trabalho: a de que uma intervenção pedagógica devidamente sistematizada melhoraria as produções de retextualização de HQ para texto ficcional narrativos dos estudantes, com relação ao uso de recursos linguísticos morfosintáticos e textuais convenientes à descrição dos ambientes. Entretanto, o aluno autor da PT8 (produção final), que na PT5 (produção inicial) escreveu um texto em terceira pessoa mantendo as personagens do texto base e inserindo mais uma personagem e também operando modificações no enredo da história, na PT8, produziu, nesse segundo momento, um texto bem mais distanciado do texto original com foco narrativo em 1ª pessoa e enredo totalmente diferente do texto base, contrariando a expectativa de que a intervenção pudesse melhorar a compreensão do processo de retextualização desse aluno e consequentemente sua produção

textual. Essa constatação reforça a necessidade de uma avaliação do plano de intervenção exposto anteriormente, o que fizemos nas considerações finais.

Foram 2 as produções em que os alunos realizaram uma retextualização, assim consideradas em virtude de os textos finais manterem o conteúdo do texto base, sem operarem alterações muito drásticas. Esses trabalhos são identificados como PT9 (produção textual 9) e PT10 (produção textual 10), estando a PT9 exposta a seguir em sua versão original por não apresentar problema de legibilidade e a PT10 transcrita encontrando-se sua versão original no anexo L deste trabalho.

Figura 12 Produção Textual de Aluno (PT 09)

Atividade de Produção de texto

A amizade de Cebolinha e Mônica

Em uma bela manhã Cebolinha estava passeando no parque e encontrou o coelhinho da Mônica. Pegou-lhe pelas orelhas e sem algum nóis na suas orelhas, de repente ele viu a Mônica, rapidamente ele escondeu o coelho embaixo da pedra.

Olá Mônica, fala aí Cebolinha.

Olá Cebolinha, vamos tomar um sorvete?

A Mônica pegou na mão de Cebolinha e levou até o carrinho de sorvete, pegaram o sorvete e foram passear. A Mônica convidou Cebolinha para ir a tarde para o parque de diversões, eles brincaram na montanha russa, roda gigante, tiro no alvo, se divertiram muito.

Ao voltar do parque de diversões, encontraram um menino fazendo um autorretrato de Cebolinha com o boneco bobô.

Quando Mônica avistou a palavra bobô ficou brava e deu uma surra no menino, e este saiu chorando.

Depois Mônica apresentou Cebolinha com uma iguuzinha Cebolinha ficou muito feliz.

Mônica fez uma declaração...

Cebolinha, não quero bater em você, vamos ser amigos, sem brigas e intrigas. Ao ouvir o que Mônica falou Cebolinha se arrependeu de ter escondo o coelho da Mônica, e bateu nele mesmo com o coelho. No final eles ficaram amigos.

Fim

Produção Textual de Aluno (PT 10)

Mônica sem coelhada

Certo dia, cebolinha vinha caminhando e avistou o coelhinho de Mônica e disse:...

- Ah,ah, ah... O coelhinho da Mônica dando soPa! Eh, eh, eh! ePa! Ele avistou Mônica , e decidiu esconder o coelhinho debaixo de uma Pedra, que estava Por Perto. Ele todo assustado disse...

- Oi, Mônica!

ela disse...

- Cebolinha meu amigo! Eu estava a sua Procura! Tenho dinheiro Pra comprar dois sorvetes!

Então , eles foram comprar os sorvetes, Cebolinha, Porém ficou todo sem jeito. Mônica falou...

- Tenho outra surpresa Pra você! Entradas Pro Parque de diversões!

Então eles foram no Parque, andaram de montanha-russa, de roda gigante. Cebolinha começou a ficar muito feliz, até acertou algumas garrafas. Ele disse...

- Puxa! Foi divertido! Eles avistaram um menino, que tinha feito um desenho, chato do Cebolinha. Mônica não gostou, e falou...

- Deixe comigo! Mônica então, bateu no menino, e disse...

- É isso aí! Mexeu com meu amigo...Mexeu comigo!

O menino saiu correndo e chorando... buááá...

Mônica deu uma figurinha á Cebolinha!

- Pra você Cebolinha! Cebolinha ficou surpreso com a ação de Mônica. E falou...

- A figurinha do ursinho bilu! Só falta ela Pra eu encher meu álbum! Mônica disse...

– Sabe, Cebolinha? Toda história, Termina dando coelhadas em você! Por isso, resolvi mudar!

Uma história sem brigas, sem intrigas, sem rancores... valendo só a nossa amizade! Cebolinha disse...

- Espere um Pouco!

Cebolinha foi até a Pedra e tirou o coelhinho da Mônica lá de baixo! Ele se sentiu tão culpado Por ter feito aquilo , que saiu dando coelhadas na cabeça, falando...

- Eu não Presto! Eu não Presto!

Mônica ficou surpresa e sem entender nada!

Fim.

Nas PT9 e PT10, considerou-se que os alunos realizaram uma retextualização da HQ para um texto ficcional narrativo, uma vez que foi mantido o conteúdo do texto original.

Após um olhar avaliativo sobre os trabalhos produzidos depois da prática do plano de atividades sequenciais interventivas, isto é, sobre as produções finais expostas anteriormente, fazemos aqui uma análise dessas, e a exemplo do que fizemos com as produções iniciais, primeiramente considerando-as em sua totalidade. Neste caso, analisamos quantos alunos melhoraram, mencionando em suas produções os ambientes do texto base (HQ) e descrevendo-os através do uso de substantivos, adjetivos e advérbios de lugar e de tempo; quantos não fizeram isso; em quantos as novas informações geraram confusão não possibilitando o uso adequado nos novos textos dos conhecimentos ensinados. Posteriormente, as PTs são analisadas individualmente quanto aos usos ou não dos recursos linguísticos para a descrição dos ambientes visualizados na HQ lida.

Quanto aos ambientes visualizados na HQ 2 (texto base), analisou-se nos textos fim (retextos) dos alunos as menções feitas: ao local onde Cebolinha encontra o coelhinho de Mônica, ao local onde se encontra o carrinho de sorvete onde Cebolinha e Mônica tomaram sorvete, ao parque de diversão, ao local onde um menino ofendeu verbalmente Cebolinha com um cartaz exposto na parede, ao local onde Cebolinha usa o coelho da Mônica para se auto castigar.

Quanto aos recursos linguísticos morfossintáticos utilizados nas produções para descrever cada um dos ambientes da HQ *Cebolinha em: Mônica sem coelhada*, observamos se os alunos em suas produções fizeram uso de recursos para nomeações de espaços, objetos, pessoas, animais, fenômenos naturais através do emprego de substantivos; qualificação/caracterização dos espaços, objetos, pessoas, animais, fenômenos naturais nomeados através do emprego de adjetivos; indicações de locais onde as ações do enredo acontecem por meio do uso de advérbios ou locuções adverbiais de lugar; indicação de circunstâncias temporais: período do dia, situação climática, etc. através do uso advérbios ou locuções adverbiais de tempo.

Assim, pudemos observar com relação a referências aos ambientes da HQ que: 2 textos mencionaram o local onde Cebolinha encontra o coelhinho de Mônica e 3 não mencionaram; 3 citaram o local onde se encontra o carrinho de sorvete onde Cebolinha e Mônica tomam sorvete e 2 não o fizeram; 3 se referiram ao parque de diversão e 2 não; 2 mencionam o local onde um menino maltrata Cebolinha com um cartaz ofensivo, 3 não, 2 produções citam o local onde Cebolinha usa o ursinho da Mônica para se autocastigar, enquanto 3 não o citam.

Os textos que mencionaram o local onde Cebolinha encontra o coelhinho de Mônica foram as PT9 e 10 e as PT6, PT7 e PT8 não fizeram essa menção; as PT8, PT9 e PT10 referiram-se ao local onde se vai tomar sorvete e as PT6 e PT7 não fizeram isso; as PT8, PT9 e PT10 citaram o parque de diversão e as PT6 e PT7 não; as PT9 e PT10 mencionaram o local onde um menino ofende verbalmente Cebolinha expondo um cartaz no muro e as PT6, PT7 e PT8 não fizeram essa menção; as PT9 e PT10 citam o local onde Cebolinha usa o coelhinho da Mônica para se auto castigar e as PT6, PT7 e PT8 não fizeram essa referência.

No que se refere a recursos linguísticos foi verificado que: 3 estudantes fizeram uso de substantivos para nomear espaços, objetos, pessoas e animais, fenômenos naturais que compõem os ambientes, 2 deixaram de fazer; somente em 1 das 5 produções foi empregado adjetivo para qualificar/caracterizar espaços, objetos, pessoas, animais ou fenômenos naturais nomeados, em 4 produções não houve esse emprego; em 3 textos houve emprego de advérbios ou locuções adverbiais para indicação de locais onde as ações acontecem e em 2 isso não aconteceu; em 3 produções existiu emprego de advérbios e/ou locuções adverbiais de tempo para indicação de elementos ou condições relacionados ao tempo: situação climática, período do dia e em 2 não.

As 3 PTs em que os estudantes fizeram uso de substantivos para nomear espaços, objetos, pessoas e animais, fenômenos naturais que compõem os ambientes foram as PT8, PT9 e PT10, nas PT6 e PT7 os alunos não fizeram esse uso; nas PT9 e PT10 foram empregados adjetivos para qualificar/caracterizar espaços, objetos, pessoas, animais ou fenômenos naturais nomeados, e as PT6, PT7 e PT8 não fizeram uso desse recurso linguístico; nas PT8, PT9 e PT10 houve emprego de advérbios ou locuções adverbiais para indicação de locais onde as ações acontecem e nas PT6 e PT7 não houve; nas PT8, PT9 e PT10 existiu emprego de advérbios e/ou locuções adverbiais de tempo para indicação de elementos ou condições relacionados ao tempo: situação climática, período do dia e nas PT6 e PT7 não.

Como demonstrado nos parágrafos acima, em 3 produções existem referências ao ambiente onde os fatos da HQ acontecem, bem como o uso de alguns recursos linguísticos como substantivos, adjetivos e advérbios ou locuções adverbiais de lugar e de tempo, ainda que em uma delas, em virtude das muitas alterações operadas no texto fim (PT8) não se possa dizer que aconteceu um processo de retextualização. É sobre o emprego desses recursos ou sua ausência que fazemos, a seguir, uma análise das PT8, PT9 e PT10. Portanto, foram analisados nas referidas atividades, além dos ambientes explícitos – devidamente citados no texto – e subentendidos – os não citados, mas possíveis de serem deduzidos pela leitura do texto – e

também os recursos linguísticos morfossintáticos: substantivos, adjetivos, advérbios de lugar e de tempo utilizados nas produções. Para isso, foram extraídos fragmentos do texto que fazem alusão aos ambientes onde a história acontece, os quais foram aqui destacados: **PT8**: “No dia seguinte”; **PT9**: “Em uma bela manhã Cebolinha estava passeando no parque e encontrou o coelhinho da Mônica, pegou-lhe pelas orelhas e deu alguns nós nas suas orelhas, de repente ele viu a Mônica, rapidamente ele escondeu o coelho embaixo da pedra”, “[...] levou até o carrinho de sorvete, [...]”; “A Mônica convidou Cebolinha para ir ao parque de diversões, eles brincaram na montanha russa, roda gigante, tiro no alvo, [...]”; **PT10**: “Certo dia, Cebolinha vinha caminhando, e avistou o coelhinho de Mônica [...]”, “ele avistou Mônica, e decidiu esconder o coelhinho debaixo de uma pedra, que estava por perto.”, “[...] então eles foram no parque andaram de montanha russa, de roda gigante. Cebolinha começou a ficar muito feliz até acertou umas garrafas.”, “Cebolinha foi até a pedra e tirou o coelhinho lá debaixo.”.

PT8: Maria sem amigos

O único elemento, nessa produção, relacionado à descrição de ambiente - enquanto elemento da narrativa constituído por espaço e tempo – foi a locução adverbial de tempo “No dia seguinte”. No diálogo de Maria com a mãe: “Posso ir à casa da vizinha?”, a resposta da mãe: “pode sim” e o cumprimento à vizinha: “Oi vizinha” sugerem 2 ambientes: um espaço da casa da mãe e um espaço da casa da vizinha, mas esses ambientes ficam apenas subentendido, não havendo uso de recursos linguísticos para descrevê-los. Também se tem a sugestão, pelas falas das personagens, de um espaço onde é vendido sorvete (espaço que aparece na HQ): “Vamos tomar sorvete [...]” (fala de Gabi) “Vamos sim” (fala de Maria), em que da mesma forma o espaço não é descrito, mas fica subentendido. Ainda há alusão a um parque de diversão quando Gabi faz o convite: “[...] tenho duas entradas para o parque de diversões vamos” e a resposta de Maria “Vamos sim”. Aqui também não há descrição de ambiente, porém as falas das personagens deixam subentendido um espaço (o parque) que faz parte do texto base (HQ).

Assim, ainda que subentendido, temos na PT8 os ambientes: casa da mãe, casa da vizinha, o local onde é vendido sorvete, o parque de diversão, sendo sua percepção possível pelo uso que o aluno escritor fez nas falas das personagens, dos substantivos: *casa*, *sorvete*, *parque de diversão*; do adjetivo legal (qualificando o passeio); da locução adverbial de lugar: *na casa da vizinha*. A locução adverbial de tempo, “no dia seguinte”, revela-se o único recurso linguístico usado de forma explícita para descrever a passagem do tempo.

Em uma comparação com o texto base, o texto fim apresenta modificações que atingem o foco narrativo, as personagens, o enredo, sendo mantido – ainda que de forma subentendido - somente alguns ambientes como *carrinho de sorvete e parque de diversão*.

PT 9: A amizade de cebolinha e Mônica

Quadro 10: Fragmento 1 da PT9:

“Em uma bela manhã Cebolinha estava passeando no parque e encontrou o coelhinho da Monica, pegou-lhe pelas orelhas e deu alguns nós nas suas orelhas, de repente ele viu a Mônica, rapidamente ele escondeu o coelho embaixo da pedra”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

No fragmento acima, são observados substantivos que nomeiam espaço (parque), objetos (coelhinho, orelhas, nós, pedra), pessoas (Cebolinha, Mônica), fenômeno natural (manhã); há um adjetivo (bela), que qualifica/caracteriza o fenômeno natural nomeado (manhã); existem locuções adverbiais de lugar (no parque, embaixo da pedra) e observa-se o uso de uma locução adverbial de tempo (em uma bela manhã).

Em comparação com a HQ, o fragmento de texto nomeia elementos do ambiente: espaço, objetos, pessoas, fenômeno natural, qualificando este último como *bela*, o que corresponde à realidade da HQ, visto que as cores apresentadas são claras e leves. Deixa de descrever a intenção de zombaria perceptível pela expressão do olhar da personagem Cebolinha e de suas falas *ah, ah, ah... O coelhinho da Mônica dando sopa!* ao encontrar o brinquedo; e pelo uso das interjeições “*eh, eh, eh!*” ao dar os nós nas orelhas do coelhinho de Mônica. Ainda não é descrito surpresa de Cebolinhas ao visualizar a colega, fato indicado pela expressão facial, pelos pontilhados partindo dos olhos do garoto na direção de onde Mônica vem e pela interjeição *epa!* Também não é retextualizado a surpresa de Cebolinha com aproximação de Mônica toda amigável a ponto de abraçá-lo e de convidá-lo para passear, o que também não é descrito.

Quadro 11: Fragmento 2 da PT9:

“[...] levou até o carrinho de sorvete, [...]”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

Nesse fragmento não são observados substantivos que nomeiem espaço, nem pessoas ou fenômenos naturais, ocorrendo apenas nomeações de objeto (carrinho de sorvete); não há adjetivo que qualifique/caracterize o objeto nomeado; não existem advérbios/locuções adverbiais de lugar nem de tempo.

Comparativamente ao texto base, existe a presença de uma personagem além de Cebolinha e Mônica – o sorveteiro - que os atende de forma prazerosa, o que não é descrito no texto fim.

Quadro 12: Fragmento 3 da PT9

“A Mônica convidou Cebolinha para ir ao parque de diversões, eles brincaram na montanha russa, roda gigante, tiro no alvo, [...]”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

No fragmento acima, são observados substantivos que nomeiam espaço (parque de diversão), objetos (montanha russa, roda gigante, tiro no alvo), pessoas (Cebolinha, Mônica), não se observando nomeação de fenômenos naturais; não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem os substantivos nomeados, não existem advérbios/locuções adverbiais de lugar ou de tempo.

Comparando o fragmento acima com a HQ lida, é possível verificar a nomeação de espaço, objetos e pessoas, porém a expressão de insegurança de Cebolinha, reconhecida pelos olhos arregalados e pela boca aberta e de alegria de Mônica, percebida pelo riso, ao andar na montanha russa; a expressão de contentamento dos dois ao brincar na roda gigante e no tiro ao alvo perceptível na HQ não está descrito no texto fim.

Quadro 13: Fragmento 4 da PT9

“[...] encontraram um menino fazendo um autorretrato de Cebolinha com o nome bobão”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

Nesse fragmento, não é observado substantivo que nomeie o espaço, porém é possível reconhecer que o fato acontece em um determinado local diferente do parque de diversão (na HQ lida, em um muro), existe nomeação de objetos (autorretrato, nome, bobão), pessoas (menino, Cebolinha), não havendo citação de fenômeno natural; não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem os substantivos nomeados, nem existem advérbios/locuções adverbiais de lugar ou de tempo.

Numa comparação com a parte da HQ que o originou, no retexto é usado o vocábulo *autorretrato* para designar o desenho de um boneco que um menino fez, cuja característica bem peculiar como os fios de cabelos em pé no meio da cabeça lembra Cebolinha e, no qual aparece a nomenclatura *bobão*. Na HQ o desenho, feito em um cartaz, está exposto em um muro, espaço que não foi descrito no texto fim, assim como não o foram a reação de susto que teve Cebolinha, quase caindo para trás quando viu o desenho, e a coragem de Mônica ao avançar em direção ao menino em defesa do amigo. Tais fatos são observáveis através das posturas corporais das imagens das personagens. Também não foram descritos o susto e o medo do desenhista ao ver Mônica aproximar-se, sentimentos reconhecidos pelo olhar do menino e os traços ao redor de sua cabeça.

PT10: Mônica sem coelhada

Quadro 14: Fragmento 1 da PT10:

“Certo dia, Cebolinha vinha caminhando, e avistou o coelhinho de Mônica [...]”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

No fragmento mencionado acima, não é observado substantivo que nomeie espaço (esse espaço está subentendido), porém observam-se substantivos que nomeiam objeto (coelhinho) e pessoas (Cebolinha, Mônica), não são mencionados fenômenos da naturais; não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem os substantivos nomeados; não existem advérbios/locuções adverbiais de lugar, porém observa-se o uso de uma locução adverbial de tempo (certo dia).

Comparando-se a HQ com o fragmento da PT10, este não nomeia espaço, mas nomeia outros elementos do ambiente: objetos, pessoas, fenômeno natural que aparecem na HQ,

porém sem qualificá-los. É possível ver no texto base o intento de zombaria expresso no olhar da personagem Cebolinha, pelo uso das interjeições *ah, ah, ah...* e pela fala *O coelhinho da Mônica dando sopa, o* que não é retextualizado na produção do texto fim. O fenômeno natural *dia* também não recebeu nenhuma qualificação, ainda que as imagens da HQ revelassem um dia bonito, através das cores claras e leves da HQ.

Quadro 15: Fragmento 2 da PT10

“ele avistou Mônica, e decidiu esconder o coelhinho debaixo de uma pedra, que estava por perto.”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

Esse fragmento não apresenta substantivo que designe espaço, mas apresenta substantivos que nomeiam objetos (coelhinho, pedra), pessoa (Mônica), não havendo nomeação de fenômenos naturais; não existem adjetivos que qualifiquem/caracterizem os substantivos nomeados; existem advérbios/locuções adverbiais de lugar (perto, debaixo de uma pedra, respectivamente); não se observa o uso de advérbios/locuções adverbiais de tempo.

Comparativamente à HQ, a surpresa de Cebolinha com a proximidade de Mônica é percebida pelos olhos arregalados do menino em direção ao local de onde ela vem, o que é marcado pelos pontilhados saindo dos olhos do garoto e pela a interjeição do balão *epa!*, mas não são mencionados no fragmento. Também não é retextualizado o disfarce de Cebolinha reconhecida pela expressão facial ao ficar frente a frente de Mônica, em virtude de ter dado nós nas orelhas do coelhinho da menina e de tê-lo escondido debaixo da pedra. É omitido também o encontro das crianças e a surpresa do garoto, percebida pela postura corporal e expressão facial, com cordialidade da garota, característica incomum nela.

Quadro 16: Fragmento 3 da PT10

“[...] então eles foram no parque andaram de montanha russa, de roda gigante. Cebolinha começou a ficar muito feliz até acertou umas garrafas.”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

Nesse fragmento, são observados substantivos que nomeiam espaço (parque), objetos (montanha russa, roda gigante, garrafas), pessoa (Cebolinha), não se observando referência a fenômeno natural; há emprego de adjetivo (feliz) para qualificar/caracterizar pessoa (Cebolinha); existe locução adverbial de lugar (no parque), mas não de tempo.

Comparando o fragmento acima com o texto base, é possível verificar a nomeação de espaço, objetos e pessoas, porém a expressão de insegurança de Cebolinha e de alegria de Mônica ao andar na montanha russa, a expressão de contentamento dos dois ao brincar na roda gigante, reconhecido pelos seus olhares, não aparecem no texto fim. Aparece, porém a descrição da felicidade de Cebolinha ao brincar no tiro ao alvo, sendo o brinquedo nomeado no fragmento como garrafas (*Cebolinha começou a ficar muito feliz até acertou umas garrafas*), ainda que nas imagens apareçam latas sendo acertadas.

Quadro 17: Fragmento 4 da PT10

“[...] eles avistaram um menino que tinha feito um desenho chato do Cebolinha.”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

No fragmento acima, não é observado substantivo nomeando espaço, existe nomeação de objeto (desenho), pessoas (menino, Cebolinha), não havendo citação de fenômeno natural; há um adjetivo (chato) que qualifica/caracteriza o substantivo nomeado (desenho), não existem advérbios/locuções adverbiais de lugar ou de tempo.

Comparativamente à HQ, nessa pode se ver o desenho que um menino fez de Cebolinha, reconhecido pela característica bem peculiar da personagem - os fios de cabelos em pé no meio da cabeça - com a nomenclatura *bobão*, o que é qualificado no fragmento em análise com *um desenho chato*. O referido desenho, feito em um cartaz, está sendo exposto em um muro pelo garoto, o que não é citado no texto fim, assim como não o são as expressões de susto, ao quase cair para traz, de Cebolinha ao ver o desenho, e a coragem de Mônica, ao avançar em direção ao menino. Também o susto e o medo do desenhista ao ver Mônica aproximar-se, sentimentos esse reconhecidos na HQ pelo olhar do menino e pelos traços ao redor de sua cabeça, não aparecem no texto fim.

Quadro 18: Fragmento 5 da PT10

“Cebolinha foi até a pedra e tirou o coelhinho lá debaixo.”

Fonte: Aluno de 6º Ano de uma escola de rede pública municipal (2021)

Esse fragmento não apresenta substantivo nomeando espaço, existem nomeações de objetos (pedra, coelhinho), de pessoas (Cebolinha), não havendo referência a fenômenos naturais; não há adjetivos que qualifiquem/caracterizem os substantivos nomeados; há uma locução adverbial de lugar (lá debaixo), mas inexistem advérbios/locuções adverbiais de tempo.

Em comparação com a parte da HQ que originou o fragmento, este não menciona que se trata do ambiente onde a história começou, o que ficaria evidente se em vez de ter usado a forma verbal *foi* o retextualizador tivesse usado *voltou*. Ainda se poderia ter qualificado o substantivo com o adjetivo *arrepentido*, uma vez que o ato de autopunição de Cebolinha, referido no texto fim com a expressão *saiu dando coelhada na cabeça* e a fala “*eu não plesto! Eu não plesto!*” revelam isso.

5.3 Comparativo entre as Produções Iniciais e as Produções Finais

Como deve ter sido possível observar no decorrer dessa sessão, as PTs designadas pela sequência numérica de 1 a 5 referem-se às produções iniciais, atividades de produção de texto realizadas antes de colocar em prática o plano de atividades sequenciais interventivas; a sequência numérica que vai de 6 a 10 equivale às produções finais, atividades de produção de texto realizadas após a vivência do já mencionado plano. Assim pudemos analisar comparativamente cinco duplas de PTs: PT1/PT7, PT2/PT6, PT3/PT10, PT4/PT9, PT5/PT8. Note-se que o critério para a formação dessas duplas foi a autoria do texto, assim: o autor da PT1 é o mesmo autor da PT7, em momentos diferentes da proposta, o da PT2 é o mesmo da PT6, e assim sucessivamente.

A seguir expomos o que pudemos apurar com relação aos avanços ou não avanços observados nas duplas de textos produzidos pelos alunos antes e depois da proposta interventiva.

Na dupla **PT1/PT7**, observa-se que não ocorreram os avanços esperados após a prática do plano de intervenção, uma vez que o aluno na PT1, para retextualizar a HQ para um texto ficcional narrativo limitou-se a reproduzir as falas de personagens dos balões antecidas de dois pontos e travessão seguidamente, e na PT7, o aluno usa o mesmo procedimento, apenas abandonando o uso dos dois pontos. Os quadros seguintes evidenciam o que expomos neste parágrafo.

Quadro 19: Retextualização da dupla PT1/PT7

PT1	PT7
Reprodução das falas de personagens dos balões antecedidas de dois pontos e travessão seguidamente.	Reprodução das falas de personagens dos balões antecedidas de travessão, abandonando o uso dos dois pontos.

Fonte: A autora

Quadro 20: Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT1/PT7

Recurso linguístico	PT1	PT5
Substantivo	-	-
Adjetivo	-	-
Advérbio de lugar	-	-
Advérbio de tempo	-	-

Fonte: A autora

Com a dupla **PT2/PT6**, igualmente à dupla analisada anteriormente, não foram observados os avanços esperados após a prática do plano de intervenção, uma vez que o aluno na PT2, para retextualizar a HQ para um texto ficcional narrativo, limitou-se a reproduzir as falas de personagens dos balões antecedidas de travessão, e na PT6, o aluno reproduziu o mesmo procedimento, como é possível ver nos quadros comparativos a seguir.

Quadro 21: Retextualização da dupla PT2/PT6

PT2	PT6

Reprodução das falas de personagens dos balões antecidas de travessão.	Reprodução das falas de personagens dos balões antecidas de travessão.
--	--

Fonte: A autora

Quadro 22: Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT2/PT6

Recurso linguístico	PT2	PT6
Substantivo	-	-
Adjetivo	-	-
Advérbio de lugar	-	-
Advérbio de tempo	-	-

Fonte: A autora

Na dupla textual PT3/PT10 é possível observar um avanço significativo, visto que a PT3 é um texto que consiste unicamente na reprodução das falas das personagens expostas nos balões, sendo essas falas antecidas dos nomes das personagens seguidas de travessão. Na PT 10, foi realizada uma retextualização de fato em virtude de haver a manutenção do conteúdo do texto base. Ainda que não se tenha uma descrição completa dos ambientes da HQ que serviu de texto base, os recursos linguísticos utilizados para esse fim possibilitaram reconhecer no texto fim o conteúdo do texto base. Na produção final (PT10) foi possível verificar o emprego de 18 substantivos para nomear elementos de ambientes que compunham a HQ lida; 2 adjetivos para qualificar substantivos; 4 advérbios ou locuções adverbiais para indicar locais onde os fatos da HQ aconteceram e somente 1 locução adverbial para indicar as circunstâncias temporais dos fatos, dados esses que confirmam nosso reconhecimento de um avanço significativo após experiência da proposta de intervenção apresentada na sessão 3 deste trabalho, já que na produção inicial (PT3) nenhum desses recursos linguísticos foi empregado. Os quadros seguintes demonstram o que expomos acima.

Quadro 23: Retextualização da dupla PT3/PT10

PT3	PT10
Reprodução das falas das personagens expostas nos balões, sendo essas falas antecedidas dos nomes das personagens seguidas de travessão.	Retextualização realizada uma vez que o conteúdo do texto base foi mantido, havendo descrição de ambientes da HQ

Fonte: A autora

Quadro 24: Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT3/PT10

Recurso linguístico	PT3	PT10
Substantivo	-	18
Adjetivo	-	2
Advérbio de lugar	-	4
Advérbio de tempo	-	1

Fonte: A autora

Na dupla **PT4/PT9**, é observado um avanço significativo, uma vez que a PT4 consiste em um diálogo entre duas personagens criadas pelo autor do texto, sendo a mudança do falante marcada pela mudança de linha. Na PT 9, consideramos ter-se realizado uma retextualização de fato, em virtude de haver a manutenção do conteúdo do texto base. Ainda que não se observe uma descrição completa dos ambientes da HQ que serviu de texto base, os recursos linguísticos utilizados para esse fim possibilitaram reconhecer no texto escrito o conteúdo do texto base. Nessa produção final foi possível verificar o emprego de 20 substantivos para nomear

elementos que compunham a HQ lida; 1 adjetivo para qualificar substantivos; 2 advérbios ou locuções adverbiais para indicar locais onde os fatos da HQ aconteceram e somente 1 locução adverbial para indicar a circunstância temporal de um acontecimento. Tais dados confirmam nosso reconhecimento de um avanço significativo após experiência da proposta de intervenção apresentada na sessão 3 deste trabalho, já que na produção inicial (PT4) nenhum desses recursos linguísticos foram empregados para descrição de ambientes da HQ lida, visto que naquela produção o estudante limitou-se a criar um diálogo. Os quadros a seguir esclarecem o que afirmamos acima.

Quadro 25: Retextualização da dupla PT4/PT9

PT4	PT9
Produção de um diálogo entre duas personagens criadas pelo autor do texto, sendo a mudança do falante marcada pela mudança de linha.	Retextualização realizada uma vez que o conteúdo do texto base foi mantido, havendo descrição de ambientes da HQ

Fonte: A autora

Quadro 26: Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT1/PT7

Recursos linguísticos	PT4	PT9
Substantivo	-	20
Adjetivo	-	1
Advérbio de lugar	-	2
Advérbio de tempo	-	1

Fonte: A autora

A dupla **PT5/PT8** apresentou-nos uma situação diferenciada em que na produção inicial (PT5) não tivemos uma retextualização da HQ lida, pois não foi mantido conteúdo do texto base. Ainda assim o texto passou por uma análise onde se pode observar os seguintes empregos de recursos linguísticos para descrição dos ambientes: 16 substantivos, 0 adjetivo, 6 advérbios/locuções adverbiais de lugar e 1 advérbio/locução adverbial de tempo. Na PT8 observou-se o uso de: 0 substantivo, 0 adjetivo, 0 advérbio ou locução adverbial de lugar e 1 advérbio/locução adverbial de tempo, como pode-se observar nos quadros seguintes:

Quadro 27: Retextualização da dupla PT5/PT8

PT5	PT8
Retextualização não realizada, pois não foi mantido conteúdo do texto base, tendo sido criado uma história com enredo diferente da HQ lida.	Retextualização não realizada, uma vez que foi criada uma história em 1ª pessoa com enredo diferente da HQ lida. Texto Menos produtiva do que o texto produzido antes da atividade de intervenção,

Fonte: A autora

Quadro 28: Recursos linguísticos usados na retextualização da dupla PT5/PT8

Recurso linguístico	PT2	PT6
Substantivo	16	0
Adjetivo	-	0
Advérbio de lugar	6	0
Advérbio de tempo	1	1

Fonte: A autora

Diferentemente das duplas textuais PT3/PT10 e PT4/PT9, na dupla PT5/PT8 a produção pós-atividades interventiva revelou-se menos produtivas do que o texto produzido antes da atividade de intervenção. As razões são difíceis de serem identificadas, uma vez que o período pandêmico impediu uma interação professor-aluno que possibilitasse essa identificação. Elas

Essas razões tanto podem ser de ordem social, como a dificuldade de acesso a todas as aulas em virtude de *internet* deficitária nos locais onde residem os alunos, ou aparelho celular com recursos tecnológicos inadequados, ou ainda a não disponibilidade de celular exclusivamente para o estudante assistir as aulas *online*; como podem ser de ordem didático-pedagógico-metodológico, em virtude de ausência, na proposta interventiva, de algumas ações ou recursos pedagógicos-metodológicos, a serem refletidos nas nossas considerações finais. Os comentários aqui traçados têm validade também para as duplas PT1/PT7 e PT2/PT6 para quem a proposta de intervenção foi inoperante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar produção textual sempre constituiu uma das nossas principais dificuldades no ensino de LP. Por isso sempre estivemos à procura de práticas pedagógicas que pudessem melhorar a aprendizagem de nossos alunos nessa área do saber. Assim, enxergamos na experiência de retextualização de HQs para textos ficcionais narrativos um dos caminhos possíveis para essa melhoria. E foi nessa perspectiva que esse trabalho foi desenvolvido.

Para isso, buscamos inicialmente a apropriação do que seria uma retextualização e das experiências já vivenciadas com essa prática em sala de aula por estudiosos e professores mais experientes da área. Dessa forma, nos apoiamos nos estudos sobre o assunto, principalmente, nos de Marcuschi (2010), de Dell’Isola (2007) e de Dikson (2018 e 2019).

Compreendido o tema retextualização, identificamos a necessidade de um maior entendimento sobre gêneros textuais, inclusive daqueles que seriam o foco de interesse de nosso trabalho: o gênero textual HQ e o texto ficcional narrativo, voltando nossa atenção, também, para a tipologia descritiva enquanto recurso presente nos gêneros do tipo narrativo a fim de garantir a descrição de pessoas, espaços, tempos e, em nosso caso específico, dos ambientes das HQs que são construídos através de imagens e cores, e devem, em uma retextualização para textos narrativos, ser descritos. Para isso, recorremos aos estudos de Koch (2008) e de Dell’Isola (2007) sobre gêneros textuais, Ramos (2013), (2017), Dionísio (2011), Dikson (2018), (2019) sobre HQ, Moisés (2007), Gancho (2006) com seus conhecimentos sobre texto narrativo e Catharino (2007), através de quem estudamos sobre o descritivo e sua presença nos textos narrativos, bem como o tratamento recebido por essa tipologia no LD de LP.

Uma vez compreendidos os diversos elementos envolvidos em nossa pesquisa, definiu-se pela elaboração de uma proposta de atividades didáticas que desse conta daquilo que propúnhamos a investigar na pesquisa: 1. se os alunos, na retextualização de uma HQ para um texto ficcional narrativo, limitavam-se a transcrever as falas das personagens que aparecem nos balões, sem levar em consideração os recursos não verbais presentes nesse gênero textual e; 2. se os alunos, após uma proposta de atividades didáticas sequenciais, melhorariam sua prática de retextualização, produzindo um texto com descrição dos ambientes, representados nas HQs por recursos não verbais, tais como: imagens, cores etc. Para a construção da proposta recorremos aos estudos de SCHNEUWLY, DOLZ (2004) sobre SD e aos trabalhos de Martin e Rose, (2016) *apud* Pereira e Bezerra, (2018) sobre CEA. E, partindo desses conhecimentos, elaboramos uma proposta de intervenção visando que nossos alunos produzissem textos, a

partir da retextualização de HQs para um texto ficcional narrativo, cujos resultados expusemos no sessão 5 deste trabalho.

Cabe aqui uma reflexão sobre os resultados desta pesquisa: no que se refere a 1ª hipótese pudemos considerá-la confirmada uma vez que a maioria dos alunos pesquisados, na produção que antecedeu a vivência da proposta interventiva (texto inicial) limitou-se a transcrever as falas das personagens dos balões de fala. Entretanto, a nossa segunda hipótese, ainda que não tenha sido totalmente refutada, foi confirmada somente parcialmente, já que menos da metade dos alunos conseguiu apresentar avanços em suas produções após a vivência da proposta, enquanto mais da metade ou não avançou ou, ao contrário, apresentou regressão em suas escritas.

Enxergamos três possíveis justificativas para esses últimos resultados: uma de ordem social, outra de ordem didático pedagógica e uma terceira de ordem metodológica. Quanto a de ordem social, apontaríamos como possível causa do não avanço de alguns alunos a dificuldade desses para acessar e manter-se conectado às aulas *online* em virtude da *internet* deficitária da localidade onde moram, de aparelhos com recursos tecnológicos limitados e até das disponibilidades de celular para uso exclusivo nas aulas *online* (a maioria das famílias dispõem de um único celular para atender todas as necessidades de comunicação a distância da família, inclusive as aulas *online* de mais de uma criança).

A de ordem didático pedagógica diz respeito a questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva a algumas breves reflexões quanto à prática de produção de texto em sala de aula, sobre a HQ enquanto recurso didático pedagógico e sobre o trabalho com retextualização e os conhecimentos prévios que este requer.

A prática de produção de texto em sala de aula se dá, na maioria das vezes, segundo Lopes-Rose (2011), de forma descontextualizada, onde os alunos são motivados a imaginarem e contarem histórias a partir de suas próprias ideias. Quanto ao uso da HQ como recurso de aprendizagem, esta, em virtude do seu caráter humorista, nunca foi reconhecida como um recurso didático pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem na escola. Isso porque a escola enxerga a presença dos elementos semióticos como facilitadores da leitura, sem exigir muito esforço do aluno, esquecendo-se de que, como diz Ramos (2013), nas HQs existem informações superficiais, mas também existem informações que requerem do leitor conhecimentos prévios e de mundo. Desse modo, a leitura de HQ não constitui uma prática reconhecidamente presente no ensino de LP. Finalmente, considerando que o processo de retextualização não é indiferente à compreensão do texto lido, nem ao domínio das peculiaridades do gênero ao qual pertence o texto lido, bem como daquele para o qual se fará a retextualização, essa atividade exige de quem a realiza a compreensão mínima do que se lê e conhecimentos básicos das peculiaridades de

ambos os gêneros textuais (o texto base e o texto fim). Basta relembrar que Marcuschi (2010), ao tratar da retextualização da fala para a escrita, minimiza a importância da compreensão, porém reconhece que a ausência dela pode levar a uma transformação textual problemática; Dell'Isola, em seu trabalho sobre retextualização de texto escrito para texto escrito, desenvolve-o a partir da compreensão e admite que o aluno deve compreender as peculiaridades de gênero, tanto do texto base quanto do texto fim; Dikson (2019), tratando da retextualização da escrita para a escrita, na apresentação de um diagrama sobre os aspectos envolvidos na retextualização, coloca a compreensão como o primeiro aspecto a ser considerado, o que aponta para uma valorização desta.

Das considerações acima, concluímos que a HQ para alguns estudantes é um gênero pouco familiar à sua prática leitora, o que pode ocasionar uma leitura parcial, na qual os elementos não verbais não são considerados, prejudicando a compreensão do que foi lido. A retextualização por sua vez requer uma compreensão ainda que preliminar do texto lido e se isso não acontece, pode se ter como resultado um texto problemático como diz Marcuschi (2010).

Essas reflexões nos conduzem a uma terceira possibilidade de justificativa, esta de caráter metodológico, relacionada à proposta de intervenção. Pensada para ser vivenciada em aulas presenciais, a nossa proposta de atividades sequenciais interventivas teve que passar por uma readequação a fim de atender o momento pandêmico que se vivenciou/vivencia. Os passos adotados para essa adequação envolveram elementos da SD e da CEA de modo a adotar uma prática condizente com contexto de distanciamento necessário no momento. A seguir expomos uma breve avaliação de cada um desses passos vivenciados, suas validades e seus entraves.

A apresentação da proposta (passo tomado da SD), no contexto de distanciamento vivenciado, foi um elemento compreendido como de fundamental importância daquele momento, visto que seria através dele que os pais seriam mobilizados a fim de disponibilizar celulares e apoiar os filhos nas tarefas solicitadas, mas deixá-los produzir os textos inicial e final independentemente. Ainda assim, a ausência de alguns alunos às aulas *online* e a dificuldade de falar com os estudantes pelo celular quando se precisou apontaram para um envolvimento de alguns pais aquém do esperado. A produção inicial (passo tomado da SD), além de sinalizar o nível de desenvolvimento do aluno, constitui-se aqui na oportunidade de produção do material que compôs o *corpus* desta pesquisa, uma vez que se tornou referência para análise dos avanços ocorridos ou não após experiência das atividades interventivas. Nessa atividade remota tivemos uma participação consideravelmente boa, quando 14 estudantes produziram o texto inicial. A preparação para a leitura e a leitura detalhada (passos tomados do

CEA) oportunizaram uma prática de leitura motivadora e o aprofundamento de compreensão dos textos base e fim, bem como o estudo das peculiaridades de cada um deles.

Esses passos se desenvolveram através de aulas *online*, quando se teve uma frequência oscilante entre, 8 e 10 alunos presentes em sala. Os módulos (tomados da SD) 1 e 2 aprofundaram os conhecimentos dos alunos quanto as peculiaridades dos gêneros HQ e ficcional narrativo; enquanto os 3 e 4 voltaram-se para análise da representação dos ambientes nas HQs, sua verbalização e os recursos linguísticos morfossintáticos utilizados nessa verbalização. Esses momentos, também desenvolvidos através de aulas *online*, apresentaram mais um declínio na frequência quando se contou com a participação máxima de 8 alunos por aula. A produção final (tomada da SD) marca o final da proposta, servindo com sinalizadora dos avanços ou não avanços propiciados pela ação interventiva, passando a compor o *corpus* desta pesquisa. Essa atividade foi realizada de formas remota, ficando os alunos de enviar fotos das produções via *WhatsApp*, o que pelo menos 3 alunos cumpriram. Os demais demoraram a entregar o trabalho, fato complicado ainda mais pela dificuldade de contatar com os alunos, já que o número de celular informado ora estava com outra pessoa que não o aluno, ora não chamava, ora chamava e não atendia, razões pelas quais definiu-se pelo número de 5 produções finais e 5 produções iniciais, sendo estas últimas selecionadas dentre as 14 produções iniciais, cujos escritores haviam produzido os 5 textos finais.

O relato supra apresentada mostra a preocupação e dificuldades da pesquisadora para produzir o material de pesquisa e, ao mesmo tempo, respeitar o distanciamento imposto pela pandemia. Como é possível observar, buscou-se na proposta adotar aqueles passos que dispensassem a realização de trabalhos em grupo, em virtude das limitações tecnológicas e digital dos alunos. Ainda assim, verificou-se que 2 alunos permaneceram estável em seu nível de produção textual, não apresentando nenhum avanço; 1 aparentemente regrediu o que se espera tratar-se de uma confusão gerada pelo excesso de informações oferecidas em um tempo, para ele, insuficiente de serem processadas, e 2 apresentaram avanços significativos já que produziram seus textos finais respeitando o conteúdo da HQ, o que é fundamental para a identificação da atividade de retextualização, diferentemente do que fez na produção inicial.

Os estudantes que se mantiveram estáveis em suas produções, assim como aquele que, aparentemente, apresentou regressão sugerem alguns pontos a serem reconsiderados na proposta, como ela não contemplar o *feedback* das tarefas realizadas em casa o que deveria ter sido feito de forma individualizada, fosse através de interação privada via *WhatsApp*, fosse através de anotações nas próprias atividades devolvidas aos alunos. Entretanto, interação via *WhatsApp* não foi devidamente vivenciada em virtude de os alunos não disporem de celular

conectado à internet em tempo integral. As anotações nas atividades dos alunos revelaram-se uma prática impossível por conta da delimitação do tempo, já que as aulas *online* estavam previstas para acontecerem duas vezes por semana - ainda que, em alguns momentos, por razões estranhas a nossa vontade isso não tenha acontecido - e a busca e devolução de atividades pelos pais na escola aconteciam uma vez por semana.

Na proposta vivenciada essa prática – correção da tarefa de casa - foi realizada de forma coletiva nas aulas *online* o que não surtiu efeito igual para todos os alunos. Para essas revisões reconhecemos a necessidade de uma ampliação do tempo de duração, não do número de aula *online*, mas da proposta, em se tratando de aulas remotas. Em aulas presenciais as intervenções ocorrem no dia a dia junto ao aluno, as dúvidas e dificuldades são visualizadas imediatamente, permitindo ações interventivas imediatas.

Diante dessas considerações, é possível reconhecer, que a proposta pode se transformar em um instrumento favorável à produção de texto, através da prática de retextualização de HQ para texto ficcional narrativo, fazendo-se adequações às situações e públicos-alvo diversos, atentando para seus pontos fracos levantados: ausência de *feedback* e adequação do tempo de aprendizagem exigido por cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. de. **Estudo Comparativo entre o Ciclo de Ensino/Aprendizagem de ASF e a Sequência Didática do ISD: Construtos Teóricos e Procedimentos Metodológicos.** Linguagens e Cidadania, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018.
- ANTUNES, Irandê. **Análise de texto: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AUGUSTO, Rogério. O conto da mentira. <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/o-conto-da-mentira-rogerio-augusto-com.html> último acesso em 21 de dez de 2021
- BAZARIM, Milene. A reescrita, a refacção e a retextualização no contexto escolar e na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. 2018, Recife. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46119>. Último acesso em 15/06/2022
- BRANDÃO, Daniel. **Curso básico de histórias em quadrinhos [HQs].** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série.** Brasília: SEF/MEC 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental - Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava série.** Brasília: SEF/MEC 1998.
- CATHARINO, Adriana Lemos. **O descritivo no ensino: limites e possibilidades.** São Paulo, 2007. Dissert. (Mestr.). PUC – SP.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade** . In: GAYDECZKA, B; BRITO, K.S; **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Edi: Parábola Editorial, 2011
- DIKSON, Dennys. **Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar.** Recife: EDUFRPE, 2018. 178p.: il
- _____. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização.** Recife: EDUFRPE, 2019. 123p.: il
- DOXSEY, Jaime; DE RIZ, Joelma. Metodologia da Pesquisa Científica. ESAB – Escola Superior Aberta Brasil, 2002-2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo Autores Associados: Cortez, 1989.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006. 79p.
 GERHARDT, Tatiana Engel, et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ed. Campinas, SP: Pontes, 2002

_____. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 12ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ed. 2ª impressão – São Paulo: Contexto, 2008.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. São Cadernos de pesquisa n.118, p.65-88, mar.2003

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: GAYDECZKA, B; BRITO, K.S; **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Edi: Parábola Editorial, 2011

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍZIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Editora Lucena: Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: GAYDECZKA, B; BRITO, K.S; **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Edi: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Editora Lucena: Rio de Janeiro, 2002

MATENCIO, M. de L. M. **Atividade de (re) textualização em práticas acadêmicas: estudo do resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v. 6. n. 11. P.109 – 122. 2º sem. 2002.

MENDONÇA, Márcia. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: MACHADO, Ana Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MUNIZ DA SILVA, E. **Ciclo de aprendizagem baseada em gêneros. Linguagem – estudos e pesquisa**, Catalão – GO, v.19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

PEREIRA, M. L. dos S; BEZERRA, B. G. **O processo de reescrita no ensino do gênero carta de reclamação**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 18, n. 1. 2018.

QUEIROZ, Kezia Barvosa de. **A retextualização de histórias em quadrinhos como estratégia para aulas de produção de textual.** Paraíba, 2018. Dissert. (Mestr.) Universidade Estadual da Paraíba.

RAMOS, Paulo. **A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos.** In: BUNZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e escrita.** São Paulo: Parábola, 2016. 126p.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROCHA, Rute. **A primavera da lagarta.** Brasília: MEC, 1979.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escolar.** Tradução e organização de Roxane Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, D. T; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica In: GERHARD, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Mauricio. **Cascão em: Dormir comigo.** São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 61, jan. 2017.

SOUSA, Mauricio. **Mônica e Cebolinha em: Mão na mão.** <https://br.pinteret.com/ponkamaia/> acesso em 29 de out. 2020.

SOUSA, Mauricio. **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você.** São Paulo: Maurício de Sousa Editora, nº 18, out. 2017.

SOUSA, Mauricio. **Rolo do celular.** São Paulo: Maurício de Sousa Editora, nº 21, mar. 2017.

SOUSA, Mauricio. **Cebolinha em: Mônica sem coelhada.** São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 61, jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Preparação para leitura 1 - slide da capa do livro



APÊNDICE B: Preparação para leitura 2 - Slide de capas de HQs

O QUE VOCÊS ESTÃO VENDO NESSAS IMAGENS?

APÊNDICE C: Atividade remota – Leitura e compreensão de texto

ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO

Bodocó, ____ de ____ de 2021

Aluno(a) _____ n° _____ Turma: _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUÊS

Leitura e Compreensão de Texto

1. Após ler o texto “Cascão em: dorme comigo”, responda:

a) A que gênero pertence esse texto?

b) Quem são as personagens da história?

c) Onde se passa a história?

d) Em que horário(s) do dia a história acontece?

2. Numere a 2ª coluna pela primeira, relacionando cada onomatopeia com o som que ela representa na história

- | | |
|------------|--|
| (1) Ronc | () som do vento |
| (2) Oinc | () ressonado de pessoas |
| (3) BRRR | () som produzido pelas narinas ao sentir fedor. |
| (4) Z | () Fala do porco |
| (5) FUNC | () som da queda |
| (6) TUMP | () ressonado do porco |

4. Toda história tem começo, meio e fim. Numere a coluna de baixo de acordo com a numeração da coluna de cima

- (1) Começo
(2) Meio
(3) Fim

() Um vento forte faz Cascão levantar para fechar janela e ver seu animal de estimação, Chovínista, tremendo de frio.

() Cascão está com sono e vai para seu quarto dormir

() Cascão acorda e vê a mãe e o pai dormindo no sofá da sala e vai agasalhá-los com um lençol.

() Cascão vai para o quarto de seus pais para dormir com eles, mas ele está fedendo muito, seus pais não aguentam e vão dormir em outro lugar.

5. Use dentro do parêntese (V) para verdadeira e (F) para falsa, caso a afirmativas seja verdadeira ou não.

a) A história acontece em um apartamento. ()

b) A história acontece em uma casa. ()

c) A história começa na sala. ()

d) A história termina na sala. ()

APÊNDICE D: Atividade remota – Texto narrativo

ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO

Bodocó, ____ de ____ de 2021

Aluno(a) _____ nº _____ Turma: _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUÊS

Texto Narrativo

O CONTO DA MENTIRA

Rogério Augusto

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”. A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

O pai de Felipe também conversava com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!”. Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte...

Então, aconteceu o que seu pai alertara.

Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”.

A mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então, ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora, sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...

Após ler o texto acima, resolva as questões seguintes.

1º) Numere cada acontecimento de acordo com as partes que compõem o texto.

(1) Apresentação (2) Complicação (3) Clímax (4) Desfecho

() Felipe mentia muito e os pais tentavam fazê-lo mudar de comportamento de várias maneiras.

() Felipe perdeu um prêmio porque ninguém em casa acreditava nele, devido suas muitas mentiras.

() Felipe mentia diariamente.

() Uma apresentadora de programa de televisão ligou para dizer que Felipe ganhara um prêmio.

2º) Comparando os textos: “A primavera da lagarta”, “Cascão em: dormir comigo” e “O conto da mentira”, preencha o quadro abaixo

Personagens:

A primavera da lagarta	Cascão em: dormir comigo	O conto da mentira

Tempo

A primavera da lagarta	Cascão em: dormir comigo	O conto da mentira

Espaço

A primavera da lagarta	Cascão em: dormir comigo	O conto da mentira

Narrador

A primavera da lagarta	Cascão em: dormir comigo	O conto da mentira

APÊNDICE E: Atividade remota – Descrição de ambientes

ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO

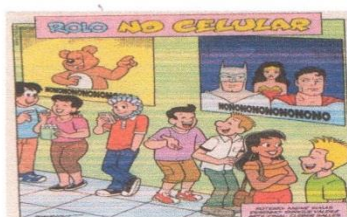
Bodocó, ____ de ____ de 2021

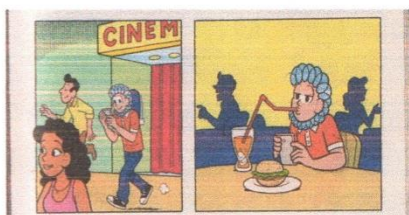
Aluno(a) _____ n° _____ Turma: _____

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Descrição de Ambientes

Após ler a HQ Rolo no Celular, observe as imagens e descreva os ambientes (tempo e espaço) em que a personagem da história se encontra.

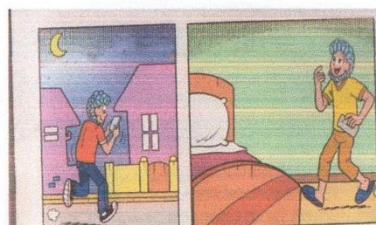














ANEXOS

ANEXO A: Atividade remota – Texto narrativo para leitura

A PRIMAVERA DA LAGARTA

Ruth Rocha

Hoje! Grande comício na floresta! (Narrador)
 Bem no meio da clareira, debaixo da bananeira!
 Dona Formiga convocou a reunião:
 Isso não pode continuar!
 - Não pode não! – apoiava o Camaleão.
 - É um desaforo! – a Formiga gritava.
 - É mesmo! – o Camaleão concordava.
 A Joanelinha, que vinha chegando naquele instante, perguntava:
 - Qual é o desaforo, hein?
 - É um desaforo o que a lagarta faz! – dizia a Formiga.
 - Come tudo o que é folha! – reclamava o Louva-a-Deus.
 - Não há comida que chegue! – continuava a Formiga.
 A Lagartixa não concordava:
 - Por isso não, que as senhoras formigas também comem...
 - É isso mesmo! – apoiou o Camaleão que vivia mudando de opinião.
 - É muito diferente – disse a formiga – Depois a Lagarta é uma grande preguiçosa. Vive lagarteando por aí...
 - Vai ver que a Lagartixa é parente da Lagarta – disse o Camaleão, que já tinha mudado de opinião.
 - Parente, não – falou a Lagartixa – É só uma coincidência de nome.
 - Então não se meta! – disse a formiga.
 - Abaixo a Lagarta! – disse o Gafanhoto – Vamos acabar com ela!
 - Vamos, sim! – gritou a Libélula – Ela é muito feia!
 O senhor Caracol ainda quis fazer um discurso:
 - Minhas senhoras e meus senhores. Como é pro bem geral e para a felicidade nacional, em meu nome e em nome de todo mundo interessado, como diria o Conselheiro Furtado, quero deixar consignado que está tudo errado...
 Mas, como o Caracol era muito enrolado, ninguém prestava atenção no coitado.
 Já estavam todos se preparando para caçar a Lagarta.
 - Abaixo a feiúra! – gritava a Aranha, como se ela fosse muito bonita.
 - Morra a comilona! – exclamava o Louva-a-Deus, como se ele não fosse comilão também.
 - Vamos acabar com a preguiçosa! – berrava a Cigarra, esquecendo de sua fama de boa vida.
 E lá se foram eles! Cantando e marchando:
 UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ...
 TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO...
 Mas... a Primavera havia chegado.
 Por toda parte havia flores na floresta. Até parecia festa...

Os passarinhos cantavam... E as Borboletas – quantas Borboletas! – de todas as cores, de todos os tamanhos, borboleteavam pela mata. E os caçadores procuravam pela Lagarta.

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ...

E perguntavam às Borboletas que passavam:

- Vocês viram a Lagarta que morava na amoreira?
- Aquela preguiçosa, comilona, horrorosa!

As Borboletas riam, riam... Iam passando e não respondiam.

Até que veio chegando uma linda Borboleta:

- Estão procurando a Lagarta da amoreira?
- Estamos sim! Aquela horrorosa! Comilona!

E a Borboleta bateu as asas e falou:

- Pois sou eu...
- Não é possível, não pode ser verdade! Você é linda!

E a Borboleta, sorrindo explicou:

- Toda Lagarta tem seu dia de Borboleta. É só esperar pela Primavera...
- Não é possível! Só acredito vendo!

E a linda borboleta falou:

- Venha ver. Isto acontece com todas as Lagartas. Eu tenho uma irmã que está acabando de virar Borboleta.

E todos correram para ver. E ficaram quietinhos, espiando... E a Lagarta foi se transformando... Foi se transformando...

Até que de dentro do casulo, nasceu uma Borboleta.

Os inimigos da Lagarta ficaram admirados.

- É um milagre! – disse a Formiga, envergonhada.
- Bem que eu falei! – disse o Camaleão, que já tinha mudado de opinião.

E a Borboleta falou:

“É preciso ter paciência com as Lagartas se quisermos conhecer as Borboletas”.

ANEXO B: Atividade remota – HQ para leitura



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Mauricio de Sousa, 2001.¹⁰

ANEXO C: Atividade remota – Retexto para leitura**Mônica e Cebolinha em: Mão na mão**

Certo dia, Mônica estava sentada no tronco de uma árvore e chegou Cebolinha, que vinha cansado de uma partida de futebol.

Enquanto caminhava, Cebolinha falou:

- Ai, ai... que paltida!

Querendo descansar, ele sentou no tronco ao lado de Mônica e disse:

- Deu pra cansar! Ufa!

De repente, enquanto sentava, a mão de Cebolinha, sem querer, encostou na mão de Mônica. Os dois ficaram assustados e pensativos.

Ele falou:

- Er... quê?!

Ela disse:

- Que? quê?!

Cebolinha decidiu ir embora. Foi quando ele comentou:

- Er... eu acho que... já vou indo... e...

Mônica falou:

- Tá.

Quando Cebolinha foi embora, apareceu Magali, como sempre comendo melancia. Nesse instante, Mônica estava toda animada e comentou com ela:

- Magali!!! Você viu aquilo?

A menina disse:

- Vi o quê?

Mônica respondeu:

Cebolinha pegou na minha mão e ficou todo sem jeito! Até saiu de repente. O que será que ele está fazendo agora?

Na verdade, Cebolinha tinha ido pra casa e estava no banheiro lavando as mãos, porque elas tinham acabado de encostar na Mônica.

Texto Coletivo, 5º Ano B Manhã

Fonte: Elaborado pela autora e alunos participantes da pesquisa.

ANEXO D: Produção de texto inicial PT1

Atividade de Língua Portuguesa
Produção de texto

- Leia a história em quadrinhos (HQ) **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você** e retextualize-a para um texto narrativo ficcional escrito.

Rosinha: — Maria Cafuza tá devolvendo o Livro
Aí oê mi Imprenta. Obriçada!

Cafuza: — Oê Gato?

Rosinha: — Amê! Romântica no Artimo Quando
O macinho Faiz A Surpresa Pra Sua Amada
mostra o Retrato dela Aí Eli Pintô, Em
Quase chorei.

Cafuza: — Em Também.

Rosinha: — Queria Tanto Aí o chico Fizesse
Dessa coisa.

Cafuza: — O Zé Lili outro Dia mi Elizinha
Surpresa! Já montrei Praê?

Rosinha: — Não!

Cafuza: — Gata Aí, Aí, Aí! Busca! Oia!
Eli modelô Em No Barrio Fianli mais Papai-
da cum um lobatais, mais o Aí vale F A
Intenção.

Rosinha: — Tem Raixa Fico uma Gracinha!
Terho Aí mi Confirma cum o chico, Aí
Num Tem Jeito Pra Modela Nada.

Chico: — Rosinha Aí Rã Aí oê a Partu-
da! Outro Tá mostra uma coisa Aí ca-
bê de Fazê Pensando noê!

Rosinha: — Oê Aí Aí Em Suba nessa AnVo-
re.

Chico: — É isso mesmo.

Rosinha: — Num tá indo Anto de main?

Chico: — Pôde vir Num Tem Perigo, os Gato são
bem Forte! Chudamê! Oia La Imbaixa A Surpresa
Aí Perparui Praê!

Rosinha: — Ô chico! Num Tem nenhuma ImPor-
tancia Aí oê num sabe Modela Nada...

Pauê oê É o miaa namorado Aí uma mi-
minina Pudi Tê.

ANEXO E: Produção de texto inicial PT2

Atividade de Língua Portuguesa
Produção de texto

- Leia a história em quadrinhos (HQ) **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você** e retextualize-a para um texto narrativo ficcional escrito.

ROSÂNHA — MARIA CAPELA, TÔ DEVORVENDO O LIVRO QUE O CÔ MI IMPRESTO! BRIGADA!
 MARIA CAPELA — O CÔ GOSTO?
 ROSÂNHA — AMEI! ROMÂNTICO NO ÚLTIMO! QUANDO O CÔ GOSTO FAIZ A SURPRISA PRA A SUA AMIGA! MOSTRA O RETRATO DELA QUE FLE PINTO, EU QUASE CHOREI!
 MARIA CAPELA — EM TAMÉM!
 ROSÂNHA — QUERIA TANTO, QUE O CHICO FIZESSE DESSAS COISAS!
 MARIA CAPELA — O ZÉ-LELE OUTRO DIA MI FELIZ UMA SURPRISA! JÁ MOSTREI PRO CÔ?
 ROSÂNHA — NÃO
 MARIA CAPELA — GUENTA AI, QUEI VÔ BUSCÁ! OIA FLE MODULO EU NO BARRO! FIQUEI MAIS PARECIDA COM UM ESPANTADO, MAIS O QUE VALE É A INTENÇÃO!
 ROSÂNHA — TEM RAZÃO! FLEI UMA GRACINHA! TENHO QUE MI CONFORMAR QUE O CHICO QUEI NUM TEM JEITO PRA MODELA NADA!
 CHICO — ROSÂNHA, QUEI BÃO QUEI O CÔ APARECEU! QUERO TI MOSTRA UMA COISA QUEI CAPEI DI FAZI PENSANDO NO CÔ!
 ROSÂNHA — O CÔ QUE QUEI FUI SU DANESSA ARVINE?
 CHICO — É ISSO MESMO!
 ROSÂNHA — NUM TAMO INVDO ARTO DUMAIS?
 CHICO — PODE VIR, NUM TEM PI RIGOR, OS GATO SÃO BEM FORTE! CHIGUIMO! OIA LA EM IMBAIJO A SURPRISA QUEI PERPAREI PRO CÔ!
 ROSÂNHA — Ô CHICO! NUM TEM NINHUM IMPORTÂNCIA QUEI O CÔ NUM SADE MODE LA NADA... PRO QUE O CÔ É O MIGR NANO BÃO QUEI UMA MINHA PU DIA TE!

ANEXO F: Produção de texto inicial PT3

Atividade de Língua Portuguesa
Produção de texto

- Leia a história em quadrinhos (HQ) **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você** e retextualize-a para um texto narrativo ficcional escrito.

Rosinha — Maria Catuta, tô devolvendo o livro que você me emprestou!
Bridada!

Maria Catuta — Você gosta?

Rosinha — Amei! Romântico no máximo! Quando o moço fez a surpresa pra sua amada, mostra o retrato dela que ele pintou, eu quebrei chonei!

Maria Catuta — Eu também!

Rosinha — Querida tanta que o Chico fez pra gente, coisinha!

Maria Catuta — O Ze lá o dia mi fez uma surpresa da montanha
Procê?

Rosinha — Não

Maria Catuta — Guerra aí que lá burco! Olá! Ele modela eu no
barro!

Maria Catuta — Fizui mais parecida com um instantâneo, mais
o que vale é a intenção!

Rosinha — Tem razão! Ficou uma gracinha! Tenho que mi
conformar com o Chico, que num tem jeito pra modelar nada!

Chico — Rosinha, que bôa que você aparece! Quero te mostrar
uma coisa que cabei de fazer pensando nosê!

Rosinha — Oê que foi eu duba nessa anjre?

Chico — É isso mesmo!

Rosinha — Num tem indo até demais?

Chico — Pode vir num tem piris, os Zeio não bem forte!
cheguemoi lá imboxa a surpresa que preparei nosê!

Rosinha — O Chico! num tem nenhuma importância que você
num sabe modelar nada... Hui que oê é o meu
namorado que uma mininha ludia tô!

ANEXO G: Produção de texto inicial PT4

Atividade de Língua Portuguesa
Produção de texto

- Leia a história em quadrinhos (HQ) Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você e retextualize-a para um texto narrativo ficcional escrito.

Olá amiga olha que eu fiz e ficou muito bom
Quebri porque eu fiz de pensando em você
hossa que legal.
Eu também fiz um pensando no meu cachorro
hossa que legal por favor?
Sim vou lá buscar logo já.

olha
Ele é lindo maravilhoso e por fora.
É um capricho!
Eu também fiz um pensando
claro que sim
ainda bem que eu estou com ele aqui eu também
fiz pensando em você
hossa ficou muito bom!
O que foi pedro?
Vem ver o desenho que eu fiz pensando em
você

hobe aqui em cima.
Porque?
Você vai ver lá embaixo.
Hossa obrigada
Bento?
Sim claro ficou lindo!
Obrigada

THE END ♡

ANEXO H: Produção de texto inicial PT5

Atividade de Língua Portuguesa
Produção de texto

- Leia a história em quadrinhos (HQ) **Chico Bento em: Olha o que eu fiz pensando em você** e retextualize-a para um texto narrativo ficcional escrito.

Chico, Rosinha e a árvore
Rosinha foi de volver um livro que pegou.
Com sua amiga, passaram bastante tempo
conversando sobre ele.
Rosinha falou pra sua amiga que o livro era
muito bom e gostaria que lhe emprestasse
mais vezes.
A amiga de Rosinha se despediu dela e foi
para casa pois sua mãe estava lhe chamando.
Ao voltar para casa Rosinha passou
na casa do seu amigo Chico e resolveram
ir brincar na floresta.
Chico subiu em um pé de árvore e
convidou Rosinha para subir também.
Ela porém não subiu pois tinha medo.
Chico ao subir ficou preso em uma galha
e Rosinha logo foi buscar ajuda.
O pai de Chico veio e o tirou de lá.
Chico desenha o rosto de Rosinha e
mostrou pra ela em forma de agradeci-
mento.

ANEXO I: Produção de texto final PT6

Escola Municipal São Francisco
 Roda 03 de março de 2027
 Aluno: LARYSSA Xavier Saraiva
 Professoras: Patrícia Brito e Eliene Colares
 Atividade de Produção de texto
 Mônica sem colada

Cibelinha: Ah, ah, ah... o coladinho da Mônica
 Danço! Sopra! Eh, Eh, Eh! Epa! Oi Mônica

Mônica - Cibelinha meu amigo! Eu estava
 a sua procura! Tenho dinheiro pra com-
 prar dois sorvetes! Você está convidado!
 Tenho outra surpresa pra você! Entradas
 no parque de diversões!

Cibelinha - Puxa! Foi divertido!

Mônica - Deixa comigo! É isso! Ah! Mexem
 com meu amigo... mexem comigo! Pra
 você Cibelinha!

Cibelinha - A ligulinha do narizinho bicho!
 Só falta a pla! Eu me rap meu
 alô!

ANEXO J: Produção de texto final PT7

mônica sem colhadora
 cebolinha - Ah, Ah, Ah... o colhinho da mônica dando sopa!
 Eh, Eh, Eh! EPA! oi, mônica!
 mônica - cebolinha, meu Amigo! Eu estava a sua procura!
 Tenho pirêro pra comprar dois sorvetes! você está
 convidado! Tenho outra surpresa pra você! Entrador
 pro Parque de diversões! IMIII! Ploft
 Poxa!
 cebolinha - Foi divertido
 mônica - Deixa comê! PoF É isso Ai! mexem com meu
 Amigo... mexem comê!
 mônica - AhAAA...
 mônica - Pra você cebolinha!
 cebolinha - A Figulinha doquinho Biliê!
 mônica - Só falta Ela Pra Eu Encher meu Album!
 cebolinha - sabe, cebolinha? toba Historinha, termine
 dando colhada Em você
 mônica - Por isso resolvei mudar! uma História
 Sem Briga, sem intrigas Sem Ranco Res... Valendo
 Só A nossa Amizade!
 cebolinha - Espale um Pance Em não Planto!
 Em não Planto, tuum tuum

ANEXO L: Produção de texto final PT10

Atividade de Produção de texto

Mônica sem coelhada

Certo dia, Cebolinha vinha caminhando, e avistou o coelhinho de Mônica e disse...

— Ah, ah, ah... O coelhinho da Mônica dando sopa! Eh, eh, eh! e Pa! Ele avistou Mônica, e decidiu esconder o coelhinho debaixo de uma pedra, que estava por perto. Ele todo assustado disse...

— Oi, Mônica!

Ela disse...

— Cebolinha, meu amigo! Eu estava à sua procura! Tenho dinheiro pra comprar dois docinhos!

Então, eles foram comprar os docinhos, Cebolinha, porém, ficou todo sem jeito. Mônica falou...

— Tenho outra surpresa pra você! Entradas pro Parque de diversões!

Então, eles foram no Parque, andaram de montanha-russa, de roda gigante. Cebolinha começou a ficar muito feliz, até acentou algumas garrafas. Ele disse...

— Puxa! Foi divertido! Eles avistaram um menino, que tinha feito um desenho, chato do Cebolinha. Mônica não gostou, e falou...

— Deixa comigo! Mônica então, bateu no menino, e disse...

— É isso aí! Mexeu com meu amigo... Mexeu comigo!

O menino saiu correndo e chorando... Buááá...

Mônica deu uma fulgurinha à Cebolinha!

— Pra você Cebolinha! Cebolinha ficou surpreso com a

 ... 

ação de Mônica. E falou...

— A fulgurinha do urzinho bô! Só falta ela pra eu encher meu álbum! Mônica disse

— Sabe, Cebolinha? Toda historinha termino dando coelhadas em você! Por isso, resolvi mudar!

Uma história sem brigas, sem intrigas, sem rancores...

Valendo só a nossa amizade! Cebolinha disse...

— Então um abraço!

Cebolinha foi até a pedra e tirou o coelhinho da Mônica do debaixo! Ele se sentiu tão culpado por ter feito aquilo, que saiu dando coelhadas na cabeça, falando...

— Eu não presto! Eu não presto!

Mônica ficou surpresa e sem entender nada!

Fim.