Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEG)
Campus Avançado "Profa. Maria Elisa de A. Maia" (CAMEAM)
Departamento de Letras Vernáculas (DLV)
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) – Unidade Pau dos Ferros

FRANCISCO JEAN PAULINO DE SOUZA

DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O RELATO PESSOAL: UM ESTUDO SOBRE O EMPREGO DOS TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DA FALA EM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

PAU DOS FERROS
2019

FRANCISCO JEAN PAULINO DE SOUZA

DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O RELATO PESSOAL: UM ESTUDO SOBRE O EMPREGO DOS TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DA FALA EM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado "Profa. Maria Elisa de A. Maia" (CAMEAM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernadino

PAU DOS FERROS
2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S729d Souza, Francisco Jean Paulino de

Das histórias em quadrinhos para o relato pessoal: um estudo dos tipos de representação da fala em atividades de retextualização. / Francisco Jean Paulino de Souza. - Pau dos Ferros, 2019.

171p.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernadino.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Gêneros textuais, discurso, retextualização, relato pessoal, histórias em quadrinhos.. 2. representação da fala. I. Bernadino, Rosângela Alves dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação "**Das histórias em quadrinhos para o relato pessoal: um estudo sobre o emprego dos tipos de representação da fala em atividades de retextualização"** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Unidade Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Metre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e a aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernadino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Orientadora e presidente)

_____

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
(Examinador externo)

_____

Profa. Dra. Crigina Cibelle Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinadora interna)

_____

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Suplente)

PAU DOS FERROS
2019

DEDICATÓRIA

A Deus, pela certeza de que cada luta, cada conquista, cada lição que aprendo diante das dificuldades é uma resposta Sua aos meus anseios;

A meu pai, Antonio Luiz de Souza (*in memorian*), pelo exemplo paterno de dedicação e de confiança em meu trajeto. Por adivinhar minhas pretensões quando me apresentou, primeiramente, aos jornais ilustrados que trazia semanalmente de seu local de trabalho; e, depois, às revistas em quadrinhos que, com minha mãe, presenteava-me todo mês.

À minha prima Antonia Janaina Silva de Oliveira, (*in memorian*) cuja vida, apesar de tão breve, deixou-me um incomparável legado de amor espontâneo, de dedicação, de paciência diante das dificuldades, de determinação e coragem ante os empecilhos.

Aos meus avós maternos e paternos cuja convivência na infância me permitiu reconhecer hoje o amor, a alegria e a dedicação que me cercavam dia a dia, fazendo hoje parte do que sou.

AGRADECIMENTOS

Quando se chega a essa página da dissertação, após tantos textos escritos e tantas leituras feitas, pensa-se que é a parte mais fácil de escrever. Pelo menos, eu pensava assim. Mas é um engano total: esta é uma etapa difícil, talvez por ser aquela em que a emoção, pela primeira vez, emerge em nossa memória, fazendo-nos recordar cada etapa difícil durante o percurso de dois anos.

Entrar no ProfLetras foi uma das maiores dádivas que aconteceu na minha vida. Nada teria sido tão simples apenas levando em conta a necessidade de estudar para uma prova escrita. O desafio de encarar novamente uma vida acadêmica após anos de distância, confinados às inúmeras aulas que consumiam todos os meus dias numa tentativa quase desesperada de construir a carreira acadêmica e profissional, foi um empecilho grande.

Em tudo, via dificuldades que tentavam me aprisionar no calabouço do pessimismo, querendo conduzir-me ao papel de um mero expectador da vida que ainda perpassava serena e monótona sob os olhos deste navegador de águas calmas.

Era preciso barulho nessas águas. Uma vida tranquila nem sempre é uma vida completa. Este barulho principiou, finalmente, movido pela certeza de que eu tinha condições de fazer mais do que o que até então fazia. Esta certeza me incitava a buscar algo novo. Entretanto, procrastinando, sem saber por onde começar, a quem recorrer, o que fazer, parava meu barco na primeira pedra que tinha no meio do caminho.

Esta era a turbulência interna com a qual vivia até, finalmente, após quatro tentativas, ingressar no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Desde então, outros obstáculos surgiram. Alguns percalços pequenos, outros pouco maiores, outros ainda agigantados pela minha ansiedade e pessimismo, devoradores da paz interna, e ao mesmo tempo, impulsionadores da busca pela inatingível perfeição.

Diante de tantos percalços, não teria sido possível navegar por essas águas turbulentas, se não fosse também pela ajuda de outros passageiros desta aventura. Pessoas que me ajudaram a remar contra a maré do pessimismo, da desconfiança, do medo do novo, em direção à vitória que hoje se concretiza.

A essas pessoas, passageiros da minha embarcação, por terem me ajudado a remar em busca de um horizonte mais tranquilo, meus mais sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à minha mãe Antonia Cicera Paulino de Souza, por nunca ter deixado de confiar na minha capacidade e de ter feito até o impossível para que eu chegasse aonde cheguei, graças ao intenso amor e admiração que tem por mim, revelada em atitudes sinelas e espontâneas.

A meus irmãos Janio, Jonas e Gerlândio, pela presença e confiança que depositam em minha capacidade de ir cada vez mais longe.

À minha noiva, Denise Silva Alcântara, pelo incentivo em cada palavra repleta de sabedoria proferida por esta futura psicóloga; e também, sobretudo, pela sua paciência e compreensão diante da ansiedade que, acompanhando-me no percurso deste trabalho, fez-me muitas vezes abrir mão de sua companhia. Sem sua compreensão, não teria sido possível irmos tão longe. Obrigado por acreditar em nós, Dendê.

À Bruna Alcântara, pela fiel amizade e pela inesquecível gentileza de me conduzir a Pau dos Ferros quando em tudo eu via dificuldade, inclusive em conseguir transporte para esta cidade, uma vez que ainda àquela época não tínhamos ônibus que fizesse o percurso até lá.

Aos colegas do ProfLetras, pela história de vida de cada um, que muito me ensinou a entender que toda vitória é fruto de uma história de dificuldades que cada um tem para contar.

Aos colegas de curso, Rivelino e Roberto Cláudio, com os quais dividi durante esses dois anos, caronas e experiência de nossas vidas profissionais e acadêmicas pelas madrugadas silenciosas de Juazeiro a Pau dos Ferros. Juntos, frequentamos muitos quilômetros de pista suportando o sono, a escuridão da estrada, e a paciência para esperar o mecânico que nunca apareceu para consertar o carro, quando um dia lhe furou o pneu em Milagres.

Aos professores do ProfLetras, pelo carisma e pela dedicação às aulas e a nós alunos, apesar de tantas dificuldades, sobretudo por causa do conturbado ambiente político por que passava a universidade naquele momento.

À professora Crígina Cibelle, pelas primeiras e importantes orientações e por, mediante a indisponibilidade de orientar-me naquele momento, conduzir-me aos cuidados da professora Rosângela.

À professora Rosângela Alves dos Santos Bernardino, por quem aprendi a ter não apenas respeito a seu trabalho, mas uma verdadeira devoção à forma de como humildemente o conduz, vencendo o cansaço e a rotina difícil, típicos de professores dedicados. Meu muitíssimo obrigado pelo grande exemplo de humildade, pelo acolhimento sem ressalvas, quando já estava com a quantidade fechada de orientandos ao seu comando.

Percebo que não construí este trabalho sozinho. De que adiantaria tanta redação sem que Deus tivesse posto em meu caminho a ajuda dos que aqui eu citei, além de tantos outros que ao longo de minha vida confiaram, através de gestos ou declarações espontâneas, em minha capacidade de ir longe, muitas vezes quando eu mesmo duvidava. O barco não afundou. Cheguei a terra firme graças a todos, a quem dirijo os meus mais sinceros e ternos agradecimentos!

Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou, tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de construir, tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de se conter, tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de lançar fora, tempo de rasgar e tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar [...]. Descobri também que poder comer, beber e ser recompensado pelo seu trabalho, é um presente de Deus.

(ECLESIASTES, 3: 1-13)

RESUMO

Referir-se ao discurso do outro é uma prática não apenas comum como também necessária em uma produção de texto, uma vez que todo discurso é dialógico por natureza. Independente do gênero textual, percebemos, com maior ou menor frequência, a presença da voz do outro, entremeada em nossos discursos implícita ou explicitamente. Diante das várias possibilidades de emprego dos tipos de representação de fala existentes, nosso trabalho pretende investigar justamente quais delas os alunos utilizam no relato pessoal e analisar como este procedimento é realizado, considerando as convenções da escrita formal. A produção do texto que constituiu o *corpus* partiu de uma atividade de retextualização de uma história em quadrinhos, estruturada no modo de uma sequência didática, o que nos levou a discutir também a influência do texto-base no momento de mobilizar alguns dos tipos de representação da fala para a produção de um relato pessoal. Por essa razão, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as produções textuais dos alunos, com o intuito de investigar como eles empregam os tipos de representação da fala ao proceder a retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal. Delimitamos ainda os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever quais as operações de retextualização empregadas pelos alunos na passagem do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal; descrever os mecanismos linguísticos empregados pelos alunos para sintetizar os tipos de representação da fala durante a retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal; discutir sobre as mudanças e adequações quanto ao emprego dos mecanismos linguísticos responsáveis por sinalizar as vozes do texto quanto da retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal ; examinar e comparar as produções textuais dos alunos e os consequentes avanços por eles obtidos através das tentativas de retextualização dos gêneros abordados. Para essa investigação, apoiamo-nos nos postulados de Authier-Revuz (1998) no que se refere à heterogeneidade dos discursos; Adam (2011), sobre responsabilidade enunciativa; seguimos também os estudos de Maingueneau (2013) e de Marcuschi (2008), para um estudo sobre os tipos de representação de fala; e Boch e Grossman (2002), para os tipos de discurso reportado, e Maingueneau (2013) e Marcuschi (2007) para os introdutores do discurso reportado. Em relação à retextualização, concentramos nossos estudos a partir dos postulados de Dell'Isolla (2007) e Marcuschi (2013). Sobre a sequência didática, amparamo-nos nas sugestões de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). E por fim, nosso embasamento sobre dialogismo, polifonia e discurso citado fundamenta-se nos postulados de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2007). Após uma sequência didática dividida em oito módulos e uma análise a partir de um *corpus* constituído por cinco textos em duas versões diferentes, ficou evidente a preferência dos alunos em representar a fala do outro na tessitura de seus discursos a partir da mobilização dos discursos citados direto e indireto. Entretanto, constatamos, sobretudo na primeira produção, algumas dificuldades de mobilizá-los conforme as convenções de uso da língua escrita, o que acaba por atribuir ao leitor, em algumas ocasiões, a necessidade de deduzir a quem pertence cada uma das falas inseridas nestes discursos. Portanto, a partir das investigações feitas e discussões propostas, ansiamos para que o presente trabalho se constitua em um instrumento que objetive contribuir para que outros pesquisadores possam se apoiar para a realização de novos estudos que envolvam os tipos de representação da fala e as formas com as quais os alunos mobilizam essas falas em uma produção textual.

Palavras-chave: gêneros textuais, discurso, retextualização, representação da fala, relato pessoal, história em quadrinhos.

ABSTRACT

Referring to the discourse of the other is a practice not only common but also necessary in a production of text, since every discourse is dialogical in nature. Regardless of the textual genre, we perceive, to a greater or lesser extent, the presence of the voice of the other, interspersed in our discourses implicitly or explicitly. In this second case, it is inserted by an enunciator when using linguistic marks that will aid in the tessitura of his speech. In view of the various possibilities of using the existing types of speech representation, our work intends to investigate precisely which of the students use in the personal report, and how this procedure is performed without violating basic rules of use, when it is a written production. The mastery over the practice of representing the speech of others in the discourse itself allows the reader a better understanding of the text, assigning it the responsibility to recognize who belongs to each of the lines inserted in the organization of the discourse that is being shaped. We also emphasize that the production of the text that constituted the corpus started from a retextualization activity of a comic book, which led us to also discuss the influence of the base text in the moment of mobilizing some of the types of speech representation for the production of a personal account. For this reason, we present other objectives from this work, they are: to identify some of the operations of retextualization used by the students in the passage from the genre comic to the personal story; describe and analyze the linguistic mechanisms used by the students to signal the types of speech representation during the retextualization of the mentioned genres; to examine and compare the textual productions of the students and the consequent advances obtained by them through the attempts to retextualize the genres covered. For this research, we rely on the postulates of Authier-Revuz (1998) regarding the heterogeneity of discourses; we also discuss the studies of Maingueneau (2013) and Marcuschi (2008), for a study on the types of speech representation; and Boch and Grossman (2002), for the types of discourse reported, and Maingueneau (2013) and Marcuschi (2007) for the introducers of the discourse reported. In relation to retextualization, we concentrated our studies from the postulates of Dell'Isolla (2007) and Marcuschi (2013). On the didactic sequence, we rely on the suggestions of Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). And finally, our foundation on dialogism, polyphony and discourse cited is based on the postulates of Bakhtin (2003), and Marcuschi (2007). After a didactic sequence divided in eight modules and an analysis from a corpus constituted by five texts in two different versions, it became evident the preference of the students to represent the speech of the other in the tessitura of their discourses from the mobilization of the discourses quoted direct and indirect. However, we find, especially in the first production, some difficulties to mobilize them according to the conventions of written language, which ends up giving the reader, on some occasions, the need to deduce who belongs to each one of the speeches inserted in these speeches. Therefore, based on the researches and proposed discussions, we hope that the present work will be an instrument that aims to contribute so that other researchers can rely on other studies that involve the types of speech representation and the forms with which the students mobilize these lines in a textual production. It is not a finished work, but leaves your contribution to others who take up this subject for purposes of study and similar research.

Keywords: textual genres, discourse, retextualization, personal reporting, comics.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 14

2 DOS CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO 24
2.1 CONSIDERAÇOES TEÓRICAS SOBRE TEXTO, GÊNEROS DO DISCURSO E DIALOGISMO 24
2.1.1 Texto, discurso e construção de sentido 24
2.1.2 Gêneros do discurso 26
2.1.3 Dialogismo, responsabilidade enunciativa e coesão polifônica 29
2.1.4 Os modos de referência ao discurso do outro 33
2.1.5 Os introdutores do discurso do outro 38
2.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE GÊNEROS 45
2.2.1 As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 45
2.2.2 A metodologia das sequências didáticas (SD) 56
2.2.3 Retextualização de gêneros escritos: o que é? 63
2.2.4 A retextualização como recurso didático para fomentar a produção textual: propostas de retextualização em sala de aula 67

3 DA INTERVENÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* 74
3.1 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA 76
3.1.1 Caracterização da pesquisa 76
3.1.2 Escolha das turmas e alunos participantes 78
3.1.3 A escola campo da pesquisa 79
3.1.4 Constituição e caracterização do *corpus* 81
3.1.5 Descrição dos procedimentos de análise 82
3.2 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA.....82
3.2.1 Apresentação inicial 85
3.2.2 Produção inicial 86
3.2.3 Módulo 1: Conhecendo o gênero relato pessoal 87
3.2.4 Módulo 2: Organização das histórias em quadrinhos 88
3.2.5 Módulo 3: Leitura e interpretação das histórias em quadrinhos 89
3.2.6 Módulo 4: Conhecendo o gênero Relato pessoal 83
3.2.7 Módulo 5: Reconhecendo os discursos em um texto narrativo.....84
3.2.8 Módulo 6:As etapas de refacção dos discursos direto e indireto 94
3.2.9 Módulo 7: Análise coletiva dos textos retextualizados 96
3.2.10 Módulo 8: Refacção dos tipos de representação da fala.....98
3.2.11 Produção final 100
4 DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O RELATO PESSOAL: ANÁLISE DOS TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DA FALA EM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO 101
4.1 A incompreensão do texto base durante a tentativa de retextualização 106
4.2 O uso inadequado dos índices de pessoa durante a retextualização 111
4.3 Relação entre discurso citante e discurso citado: emprego inadequado dos sinais tipográficos 114

4.4 Relação entre discurso citante e discurso citado: o emprego do verbo *dicendi* na construção do discurso do outro 117
4.5 Análise comparativa entre textos antes e depois da sequência didática.....119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 137

REFERÊNCIAS 141

ANEXOS 145

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção de textos em sala de aula tem sido reportada como um grande desafio do professor, uma vez que exige dele sempre novas formas de observar os avanços dos alunos em suas atividades para, em seguida, intervir da melhor forma possível, no intuito de aperfeiçoar as habilidades destes.

Quando se fala em produção, inúmeros desafios entram em questão. Por exemplo, será que o aluno compreendeu bem a proposta de produção textual? O gênero solicitado é de conhecimento do aluno? De que modo a produção deste texto solicitado desperta no aluno o interesse por realizá-lo? O aluno atende às expectativas em relação à organização do texto? A estrutura sintático-semântica está bem elaborada? A pontuação ficou bem empregada, e as palavras selecionadas condizem mesmo com sua intenção discursiva...? Enfim, inúmeros aspectos passam a ser objeto de avaliação por parte do professor.

No trabalho aqui apresentado, seguiremos a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação ao trabalho com gêneros textuais na escola. Como o documento preconiza, é imprescindível o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Os PCNs enfatizam a mudança de rumo quanto ao direcionamento sobre aquilo que se ensinar nas aulas de língua portuguesa em relação ao que se via há vinte anos.

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

Desse modo, deve-se evitar um ensino tradicionalista voltado para a metalinguagem. Pensar em um ensino voltado ao texto, enfocando os diferentes gêneros, selecionando aqueles que são mais adequados para atender à realidade individual e social do aluno, é fundamental em aulas de Língua Portuguesa:

> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 24).

Além dessas orientações de natureza teórico-metodológica apresentadas pelos PCNs, um dos modos de apresentar aos alunos a imensa e praticamente inesgotável variedade de gêneros textuais, sobretudo levando em conta os que fazem parte do seu cotidiano, é por meio da retextualização, ou seja, da "transformação de uma modalidade textual em outra" (DELL'ISOLA 2007, p. 10). A autora apresenta-nos exemplos interessantes sobre essa abordagem em gêneros escritos. Matêncio (2002) também nos fala de retextualização, porém direcionando sua análise a partir de práticas acadêmicas. Outro autor que traz trabalhos interessantes sobre o tema é Marcuschi (2010), no que se refere a trabalhos envolvendo fala e escrita. O que se percebe, de modo geral, é que esse tipo de atividade passa a fazer sentido à medida que conduz o aluno a reconhecer ou (re)descobrir gêneros textuais diversos, muitos dos quais já fazem parte do seu cotidiano na sociedade em que vive. Compreender o gênero textual, portanto, é permitir ao aluno inserir-se no cotidiano de modo que possa ele ter condições de interagir com a língua em situações que assim o exigirem.

Neste trabalho, focaremos a produção textual, compreendida de maneira indissociável ao gênero. Uma vez delimitada essa temática, procuramos desenvolver uma proposta de intervenção em sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, embasada na metodologia das sequências didáticas, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e na abordagem de retextualização de gêneros escritos, como propõe Dell'Isola (2007). Desse modo, o trabalho almeja promover atividades que conduzam os alunos ao domínio da escrita de determinados gêneros textuais, compreendendo os seus variados modos de organização e funcionamento, especificamente os gêneros história em quadrinhos e o relato pessoal.

Em se tratando dessas atividades de retextualização, torna-se indispensável a influência constante de outros discursos naquele que também produzimos no instante em que construímos o nosso. Esse recurso de introduzir o discurso do outro em textos é, portanto, inevitável quando fazemos ativamente o uso da língua no dia a dia, através da interação verbal. Para haver essa interação, são necessárias, portanto, além das formas estruturais da língua (a saber, o léxico e a gramática), as formas de discurso, que se denominam "gêneros". Para Bakhtin, (2003) esses gêneros com os quais utilizamos em situações de comunicação são formas "relativamente estáveis", que são acionadas pelos falantes conforme a especificidade da atividade comunicativa, em uma determinada esfera da atividade humana.

Nessa visão bakhtiniana, o discurso do outro, independente do gênero que se utiliza, está sempre presente, atravessando os nossos próprios discursos, por se tratar de uma

característica constitutiva do fenômeno linguístico. Entretanto, é comum, principalmente no contexto das aulas de língua portuguesa no nível fundamental, depararmo-nos com a dificuldade dos alunos de acionar o discurso do outro de forma que essa estratégia atenda às convenções da escrita formal, conforme o gênero em questão, e de modo que cumpra a função de promover a compreensão do seu próprio discurso, num momento de interação comunicativa.

Em se tratando de textos narrativos, por exemplo, que é o foco de nosso trabalho, observamos que as convenções da escrita nem sempre são respeitadas, o que implica a necessidade de uma intervenção docente para amenizar tais dificuldades. É possível que esta dificuldade esteja relacionada à inclinação que estudantes, ainda em estado inicial de inserção no mundo da escrita, têm de considerar a semelhança entre a língua escrita e a falada. Enquanto, na primeira, a inserção dos tipos de representação de fala, por exemplo, solicita o emprego de recursos tipográficos para estabelecer a separação entre os discursos citantes e citado no texto, na oralidade, basta ao enunciador a estratégia da entonação e da imitação do personagem cujo discurso foi mobilizado para suprimir qualquer necessidade de evocar estes sinais tipográficos, que não fazem parte da modalidade escrita.

Ainda em relação às formas de mobilização do discurso do outro em textos escritos, as dificuldades tendem a aumentar quando se trata de uma retextualização. A tendência inicial de reescrever ao invés de retextualizar o texto-base é constante, quando ainda não se tem definidas características fundamentais dos dois textos que participam da atividade de retextualização, cujas etapas, uma vez não sendo consideradas, provoca o insucesso na atividade em questão. Exemplo disso ocorre quando, por exemplo, os índices de pessoa ou os tempos verbais não sofrem alterações durante a transposição do discurso presente no texto-base para a elaboração do outro discurso, mobilizado no texto retextualizado.

O mesmo poderíamos afirmar quando o aluno opta, em sua tentativa de retextualização, por mudar a forma de mobilizar o discurso do outro, alternando, por exemplo, entre o discurso citado direto e o discurso citado indireto. Nesse processo, é comum a junção de dois discursos (direto e indireto), sem, entretanto, a inserção adequada dos mecanismos da língua de modo que estes atendam às exigências deste processo.

Observando essas ocorrências, muito comuns na produção textual de alunos que se encontram ainda em desenvolvimento das habilidades de escrita, buscamos, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), fazer um estudo que pudesse nos levar a reflexões a respeito do uso dos tipos de representação de fala nessas

atividades de retextualização e dos mecanismos linguísticos neles empregados para mobilizar adequadamente cada tipo de discurso reportado. Por meio deste estudo é-nos permitido, assim, a partir de uma proposta de intervenção conduzida por meio de uma sequência didática, desenvolver um conjunto de atividades envolvendo a prática de retextualização a partir de dois gêneros textuais: as histórias em quadrinhos e o relato pessoal.

Com esse propósito de investigação, buscamos responder as seguintes questões norteadoras: 1. Como os alunos utilizam as operações de retextualização na passagem do gênero histórias em quadrinhos para o relato pessoal? 2. Quais os mecanismos linguísticos utilizados pelos alunos para sinalizar os tipos de representação da fala no processo de retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal? 3. Para o tipo de representação da fala mobilizado na atividade de retextualização, os mecanismos linguísticos utilizados pelos alunos adequam-se às convenções da escrita formal e ao gênero em questão? 4. Que avanços podem ser percebidos após as comparações entre textos dos mesmos alunos em suas atividades de retextualização antes e depois da sequência didática?

Assim, como decorrência da proposta de intervenção desenvolvida, delimitamos como objetivo geral analisar as produções textuais dos alunos, com o intuito de investigar o modo como eles empregam os tipos de representação da fala ao proceder a retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal. A pesquisa propõe-se, especificamente, a atender aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever as operações de retextualização empregadas pelos alunos, presentes durante a mobilização de um tipo de representação da fala, na passagem do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal;
- Interpretar os mecanismos linguísticos empregados pelos alunos para sinalizar os tipos de representação da fala durante a retextualização do gênero quadrinhos para o gênero relato pessoal;
- Discutir sobre as mudanças e adequações quanto ao emprego dos mecanismos linguísticos responsáveis por sinalizar as vozes no texto quando da retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal;
- Examinar e comparar as produções textuais dos alunos e os consequentes avanços por eles obtidos através das tentativas de retextualização dos gêneros abordados.

Atividades de retextualização nos permitem averiguar as transformações linguísticas necessárias ante à transposição de um gênero textual em outro. Nesse processo de transformação, a inserção do discurso de outrem nem sempre é feita de forma que atenda às

convenções de escrita formal e ao gênero. Por essa razão, optamos por focar nosso estudo na direção de amenizar ou mesmo de contribuir para reduzir as dificuldades dos alunos em representar o discurso do outro, considerando a fase em que eles se encontram no processo de desenvolvimento da capacidade comunicativa e da aprendizagem da produção de textos. Para isso, especialmente, estudaremos, com eles, por meio de atividades variadas no contexto de uma pesquisa de caráter interventivo, os tipos de representação da fala em textos narrativos do gênero relato pessoal, por meio do processo de retextualização de uma história em quadrinhos.

Ainda em relação aos tipos de representação da fala, nossos objetivos específicos dão conta de compreender também as formas mais utilizadas de apreensão do discurso do outro, sobretudo em suas formas clássicas, a saber, o discurso direto (DD) e o discurso indireto (DI), observadas nos relatos pessoais produzidos pelos alunos a partir de uma história em quadrinhos. Conforme sinalizamos, é de nosso interesse analisar quais elementos linguísticos eles utilizam para empregar esses tipos de representação da fala.

Ressaltamos que a pesquisa é do tipo documental, de caráter descritivo-interpretativo, seguindo uma base qualitativa, e realizada com um *corpus* constituído por onze textos, seis deles resultantes de uma proposta inicial de produção textual na qual se solicitou a produção de um relato pessoal após a leitura de uma história em quadrinhos, e outros cinco, de uma produção final, escrita pelos mesmos alunos, e que nos serviu para uma análise comparativa dos avanços percebidos após a sequência didática. Esta sequência didática foi desenvolvida em duas turmas de oitavo ano, a saber: 8º I e J, de 30 e 32 alunos, respectivamente, na EEF João Alencar de Figueiredo.

Alguns motivos levaram-nos a optar pela escolha dos gêneros em questão. Primeiramente, destacamos que a opção pela história em quadrinhos e pelo relato pessoal deve-se, sobretudo, à forma de manifestação do discurso reportado em cada um deles: assim, no primeiro gênero o discurso direto é quase sempre recorrente, uma vez que é o recurso usado para assinalar a fala de personagens, que normalmente aparecem dialogando; no segundo, de caráter amplamente pessoal, permite-se tanto a reformulação quanto a citação, dois modos muito comuns de referência ao discurso do outro.

Além disso, a dificuldade em acionar o discurso do outro numa atividade de retextualização sempre foi de nosso interesse, uma vez que o problema é recorrente em produções textuais, e as formas fixas de exercício, encontradas principalmente em nossas

gramáticas, que envolvem as formas de mobilização do discurso do outro, muito pouco têm contribuído para o ajuste do problema.

Um exemplo notável da forma de tratamento dada pelas gramáticas para o emprego das formas de mobilização do discurso ocorre quando estes livros insistem em entender os discursos direto e indireto como atividades dicotômicas, sobre as quais cabem apenas atividades direcionadas à transposição destes discursos por meio de atividades que devem seguir a regras básicas de transformação. Nela, observam-se alterações no que diz respeito às modificações tipográficas e as mudanças de tempos verbais. Um exemplo de exercício mecanizado em que se pede essa "transformação" seria a mudança de um discurso do tipo "ela pediu que o filho comprasse pão", para "ela pediu: filho, compre pão".

Authier-Revuz (2004), entretanto, considera os conceitos de discurso citado direto e indireto mais complexos, como formações discursivas, ou, no dizer de Borges Gutierre (2005), *dois modos radicalmente distintos de representação de um outro ato de enunciação.*

Por último, a escolha das HQs (histórias em quadrinhos) pareceu-nos oportuna, tanto pela familiaridade dos alunos com esse gênero desde a infância, quanto pela disposição dos recursos verbais e não verbais presentes, uma boa alternativa para atrair o aluno para a atividade de retextualização. Já o relato pessoal, por já fazer parte do cotidiano dos alunos que cresceram contando ou ouvindo histórias, ainda que em sua maioria de cunho oral, convenceu-nos de que a junção de ambos os gêneros renderia bons frutos diante de uma atividade, a nosso ver, mais prazerosa que forçada.

Como fundamentação teórica, amparamo-nos nossos estudos nos postulados de Bakhtin, no que se refere aos gêneros discursivos e ao dialogismo. Em relação aos gêneros, muitos ainda os veem como formas cristalizadas, divergindo da concepção bakhtiniana, para quem os gêneros são "formas relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Mas essa perspectiva parece não ser bem compreendida por muitos professores que, por utilizarem metodologias em desacordo com as orientações dos PCNs - no que se refere ao trabalho com o foco no texto em detrimento da gramática tradicional - , frustram-se quando não compreendem as razões pelas quais muitos alunos não valorizam as aulas de língua portuguesa, considerando-as muitas vezes teóricas e maçantes. Na verdade, muitos desconhecem a fundo uma infinidade de gêneros textuais que poderiam e deveriam ser trabalhados em sala de aula. Consequentemente, os alunos não os vivenciam com eficiência para bom uso deles na sociedade.

Assim, por meio da retextualização, o professor pode apresentar diversos gêneros e propor ao aluno, através da exposição de textos variados, o desafio de retextualizá-los. Por exemplo, o professor pode encontrar, em um romance, um bom motivo para apresentar uma série de gêneros textuais com os quais se pode trabalhar. Dessa forma, escolhendo o que melhor lhe convém, o aprendiz pode estar motivado a ler para fazer seu trabalho, sem se sentir pressionado ou desmotivado por uma evidente imposição.

Partindo do dialogismo e da polifonia bakhtiniana, ou seja, da concepção de que, em um só discurso, múltiplas vozes se manifestam na constituição de um novo discurso, outros autores contribuem como base teórica para este trabalho. Em relação às discussões sobre os introdutores do discurso citado, nosso trabalho se fundamenta nos estudos de Maingueneau (2013); em relação à heterogeneidade discursiva do discurso, baseamo-nos nas pesquisas de Authier-Revuz (1998); sobre as categorias do discurso reportado, principalmente os discursos direto e indireto, seguimos Boch e Groismman (2002), entre outros autores. Para as metodologias da sequência didática, seguimos os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Buscamos ainda referência em Dell'Isola (2007) através de suas propostas com diversos trabalhos envolvendo a retextualização, por meio do enfoque das teorias de gênero e da aplicação de operações de retextualização, e Marcuschi (2010), sobre o conceito de retextualização e as operações envolvidas nesse processo para a escrita de gêneros. Segundo Dell'Isola (2007), a retextualização engloba a produção de texto por meio de diversos gêneros. Entretanto, esse tipo de procedimento com os gêneros textuais ainda constitui um desafio na sala de aula. Ela mesma afirma que "não são poucos os desafios de identificação com os gêneros textuais nas atividades de ensino." (DELL'ISOLA, 2007, p. 13).

Ressaltamos, porém, que não é objetivo deste trabalho falar das múltiplas possibilidades de retextualização com gêneros diversos, tampouco aprofundar-nos nas "operações de retextualização", conforme sugeriu Marcuschi (2010), quando aborda o assunto a partir da retextualização de gêneros orais para escritos. Aqui, a partir da proposta de Dell'Isolla (2007), tencionamos trabalhar com gêneros textuais específicos em atividades de retextualização na escola e focar em nosso objetivo.

Esse detalhe explicamos a razão pela qual Bakhtin (2006) também é fonte inspiradora de nosso trabalho. É a partir da obra dele que temos as principais referências ao dialogismo. Para o teórico russo, todo discurso traz em seu percurso o eco de outros discursos; para ele, *a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso* (BAKHTIN,

1997, p. 88). Assim, podemos dizer que num ato de fala, outras vozes, necessariamente, estão inseridas em nosso discurso, seja de modo constitutivo, seja de modo reportado, explícito no fio do dizer.

É com base nessa filiação teórica que, fundamentados nos preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propomos uma sequência didática que objetiva amenizar os efeitos das dificuldades em referir-se ao discurso do outro na produção de textos, com o cuidado de, ao mobilizar as formas de discurso citado, por exemplo, não incorrer no equívoco de limitar-se ao tratamento dos discursos direto e indireto como meras transformações gramaticais, preterindo a importância semântica na escolha de um discurso em relação ao outro. Sobre essa questão, Borges Gutierre (2005, p. 17) nos alerta que,

> No contexto escolar, as formas sintáticas do DD e do DI são tratadas como esquemas padronizados para citar o discurso, os quais, em sua forma e função, atuam de maneira reguladora quando se trata de exprimir a fala do outro. A estabilidade dessas formas se torna mais evidente na prática escolar da escrita [...].

Desse modo, mediante atividades variadas que envolvem os tipos de representação da fala, este trabalho procura focalizar as formas de apreensão do discurso do outro e as marcações desses discursos, sobretudo dos discursos direto e indireto na escrita, inteirando-se também da força discursiva presente nos atos de fala, sem deixar, entretanto, de dar especial atenção à escolha dos mecanismos linguísticos que materializam os tipos de representação da fala. Assim, analisaremos se, por exemplo, os verbos introdutores selecionados no ato da retextualização para mobilizar um tipo de representação da fala poderiam registrar impressões do enunciador.

Essa dificuldade de envolver os tipos de representação da fala em seus discursos, que se inicia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes se estende ao ensino superior, onde nos deparamos, por exemplo, com as dificuldades de discentes universitários em utilizar o discurso do outro em seus trabalhos acadêmicos. A escolha por esse tema deve-se, sobretudo, à recorrência de equívocos cometidos por alunos – no caso em questão, do ensino fundamental – no momento de proceder com o discurso do outro.

Acreditamos que, se desde cedo, atividades de produção (tendo como uma de suas estratégias a retextualização) forem bem exploradas pelo professor, essas dificuldades de inserção do discurso alheio, seja pela evocação ou pelo discurso relatado, serão menores, no futuro. Ora, em atividades que envolvem a língua escrita percebemos que, em diversos

aspectos gramaticais – como os tempos verbais, os índices de pessoas, as marcas tipográficas, até à própria noção da presença de fala alheia como característica constitutiva de qualquer discurso (dialogismo) – há uma necessidade enorme de estudar as dificuldades dos alunos quanto à forma de demarcar os discursos em narrativas.

Sendo assim, os estudiosos/teóricos, como os já mencionados, convidam-nos à elaboração de uma sequência didática mais bem fundamentada, que nos leva a acreditar que o problema possa ser ao menos amenizado.

Por fim, este trabalho está organizado da seguinte maneira: após as considerações iniciais, faremos, no capítulo teórico, um levantamento sobre os conceitos de texto, gênero e discurso a partir das contribuições da Linguística Textual, em diálogo com a abordagem de gênero bakhtiniana. Em seguida, trataremos sobre os conceitos bakhtinianos como dialogismo e polifonia, indispensáveis para o tratamento de dados deste trabalho.

Ainda no capítulo teórico, faremos reflexões em relação aos modos de referência do discurso do outro, conforme orientações de Maingueneau; sobre os introdutores do discurso reportado, destacamos nosso aporte teórico em Marcuschi (2006). Em seguida, nossas atenções se voltarão para os modos de referência ao discurso do outro e, claro, para as categorias do discurso relatado. Falaremos ainda sobre a heterogeneidade mostrada e não mostrada nesse discurso, conforme Maingueneau (2013), Authier-Revuz (2004) e os introdutores do discurso citado com base em Marcuschi (2006). Focaremos ainda nossas observações no conceito de retextualização, proposta esta que guiará nosso trabalho de produção textual e do qual extrairemos o *corpus* para análise. Sobre a retextualização, discorreremos sobre as propostas de Dell'Isola (2007) e as pesquisas de Marcuschi (2010).

Sobre os estudos do discurso citado, além dos teóricos acima mencionados, outros trabalhos de pesquisadores seguem essa linha de pesquisa. Como exemplo, apontamos trabalhos como o de Bessa (2010), ao investigar a forma pelas quais os alunos universitários mobilizam o discurso do outro na construção de artigos científicos, que também fundamentará o trabalho.

Essa mobilização do discurso, no entanto, nem sempre é feita adequadamente, comprometendo a qualidade do texto, conforme apontam também estudos de Boch & Grossmann (2002) e de Bessa; Bernardino (2011). Estes últimos, em um trabalho sobre a produção de textos dos estudantes de Letras, apontaram as marcas do dialogismo no texto acadêmico focalizando uma análise descritiva dos modos do discurso citado.

Diante de tantas contribuições, o nosso trabalho procura, através do procedimento da retextualização, estudar – não através de textos de estudantes do Ensino Superior, como sucedeu nas pesquisas mencionadas, mas dos de alunos do Ensino Fundamental – as formas de discursos relatados mobilizados em textos produzidos por eles a partir de um gênero muito comum do dia a dia abordado nos livros didáticos do Ensino Fundamental: o relato pessoal. Deste modo, esperamos nessa análise uma contribuição a mais para as pesquisas acadêmicas que envolvem a análise do texto e do discurso, uma vez que tal estudo, embora amparado em muitas leituras, sugere um gênero muito conhecido, mas aparentemente pouco abordado em pesquisas: o relato pessoal.

Em relação à intervenção e à constituição do *corpus*, consideramos importante destacar os gêneros a serem trabalhados com nossos alunos, as histórias em quadrinhos e o relato pessoal. É necessário destacar nas histórias em quadrinhos a presença de sua linguagem mista (verbal e visual) para, consequentemente, fazermos um aparato sobre o gênero relato pessoal. Ao se falar das características deste gênero, adentraremos as formas de citação do discurso do outro, especialmente ao discurso relatado e às formas de desenvolvê-lo.

Quanto à sequência didática, apresentamos, em oito módulos, atividades sugestivas para trabalhar com os alunos, visando uma resposta efetiva às dificuldades apresentadas com os tipos de representação da fala no discurso relatado.

Por fim, o *corpus* será analisado em consonância com os objetivos propostos. Relataremos cada procedimento dos nossos alunos em suas tentativas de utilizar o discurso do outro no procedimento da retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal. Falaremos das características de cada forma de discurso reportado existente, conforme abordagem de Maingueneau (2013) e também de Boch e Grossmann (2002); abordaremos ainda as dificuldades dos alunos em discorrer adequadamente sobre as formas do discurso relatado por eles mobilizadas durante a produção textual, ou seja, verificaremos se, na escolha, por exemplo, do discurso citado direto, utilizaram adequadamente os verbos *discendi*, os sinais tipográficos, os tempos verbais; e, por fim, tentamos compreender sobre o porquê da escolha de determinada forma de recorrer ao discurso do outro em detrimento de outras opções.

Por último, fazendo comentários interpretativos acerca dos resultados obtidos antes e depois da sequência didática, resta-nos a expectativa de que o trabalho possa levar à reflexão pesquisadores e professores que se mostrarem interessados nesta análise sobre o texto escrito e, obviamente, em uma continuidade das sugestões aqui apresentadas.

2 DOS CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Neste capítulo, fazemos uma explanação acerca das noções de gênero do discurso e dialogismo, expondo desde visões gerais sobre a definição de gênero às dificuldades que geralmente se tem para distinguir gênero textual e gênero discursivo, uma vez que tais empregos dependem das filiações teóricas abordadas. Além disso, apresentamos discussões sobre texto, discurso e construção de sentido, sob o aporte da Linguística textual, uma vez que essas concepções são necessárias para compreender a natureza do nosso objeto de estudo.

2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE TEXTO, GÊNEROS DO DISCURSO E DIALOGISMO

2.1.1 Texto, discurso e construção de sentido

Fazemos, nesta seção, algumas considerações sobre as noções de texto, discurso e construção de sentido. Embora um e outro teórico definam preferências por uma nomenclatura específica, eles não deixam de frisar a confusão que tais nomes geram.

Como aqui já antecipamos nossa predileção pelo termo gênero do discurso em detrimento de gênero textual, convém diferenciar os dois termos (os quais esmiuçaremos na secção seguinte), que de tão similar, costumam, muitas vezes, serem usados indistintamente. Afinal, os gêneros são textuais ou discursivos? Seriam os dois termos a mesm/a coisa, uma vez que ao falarmos dos gêneros, frequentemente vemos esses dois adjuntos?

A resposta mais aceitável parece ser a de que a escolha das designações “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” estão muito mais relacionadas não tanto a uma concepção de gênero, mas a uma filiação teórica mais específica. Segundo estudo de Rojo (2005), quem usa a terminologia “gêneros discursivos”, aproxima-se mais de Bakhtin; já quem usa a terminologia “gêneros textuais”, refrate. No que se refere à concepção de língua, a teoria de gêneros do discurso refere-se a estudos centrados nas situações de produções dos enunciados ou textos e em seus aspectos históricos, já a teoria dos gêneros textuais, centram-se na descrição da materialidade textual.

Os bakhtinianos, conforme assinalam Rojo e Barbosa (2015, p. 42), referem-se aos gêneros como gêneros do discurso e não como gênero do texto. Entretanto, já outros usuários assíduos da expressão “’gênero textual’”, em respeito à importância da perspectiva

bakhtiniana, não negam também o adjetivo “discursivo” ao lado da palavra gênero, como podemos observar, por exemplo, em estudos de Marcuschi.

Em relação à nossa discussão à confusão existente entre gênero e texto e gênero e discurso, é importante salientar que a partir da segunda metade da última década do século XX, os termos “gêneros” e “discurso”, antes restritos aos meios acadêmicos, ganharam fama, principalmente com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A referência aos gêneros discursivos ou textuais foi acolhida, não sem dificuldade, por professores.

Somente no final dos anos 1990, com a disseminação dos estudos da Linguística Textual e da abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passam a embasar o ensino de língua materna numa concepção interacionista de linguagem e sujeito. Passados os primeiros anos da implementação dos PCNs e, consequentemente, do estudo desses documentos, as nomenclaturas em questão ganharam, a partir de análises mais esmiuçadas, uma compreensão maior. Entretanto, devido à nossa tradição, verificada por meio de estudo e ensino do texto e centrada no conceito de tipos textuais, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação, persistido, pois, dúvidas quanto ao emprego de tais palavras,

Convém dizer que das três noções teóricas (gênero, texto e discurso) a de texto é a que é comumente reconhecida nas nossas salas de aula. Conceituar o texto seria, assim, mais fácil, uma vez que nos voltamos sempre a um texto para o trabalho de leitura, produção ou mesmo para o de análise de elementos gramaticais, falando na forma mais tradicional e ensino em vigor até o início dos anos 1990.

Vejamos, portanto, a diferença entre tais conceitos: inicialmente, convém dizer que o gênero não deve ser confundido com o texto. O primeiro tem a função de se “materializar” no segundo. Assim, enquanto o texto tem um aspecto material, reconhecido em um determinado suporte, o gênero situa-se em uma questão de “acordo social”, no dizer de Bazerman (2006). Em outras palavras, o texto “materializa” o gênero, que é algo abstrato, fruto das convenções sociais, que determinam sua existência. Bakhtin refere-se ao texto como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto. Além disso, esse texto concretizado em um suporte, por exemplo, pertence a um contexto, uma cultura, em diálogos com interlocutores presentes, passados ou futuros. Na perspectiva dialógica, o texto realiza-se no confronto entre duas consciências, que são os interlocutores, repletos de discursos dialógicos, situada histórica, cultural e

socialmente. É o que afirma Bakhtin quando diz que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (2003, p. 311).

Para Beaugrand *apud* Marcuschi (2008, p. 79), o texto é “um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante.” Assim, o texto é a materialização do discurso. O falante ou escritor, ao usar a língua, faz escolhas a partir do sistema visual da língua. Essas escolhas do sistema virtual caracteriza o texto. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 80) complementa: “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Por fim, entendemos que o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento. É a concretização de um gênero, dotado de sentido que reflete as intenções de seus interlocutores .

Quanto ao discurso, Marcuschi (2008) lembra Coutinho ao dizer que o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa. O discurso, portanto, como “objeto do dizer” é visto como “prática linguística codificada, associada a uma prática social (sociointitucional) historicamente situada”. (COUTINHO 2004, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.84).

Em outras palavras, Coutinho observa que texto e discurso são considerados aspectos complementares da atividade enunciativa. O discurso seria o “objeto de dizer” e o texto o “objeto de figura”. O gênero é, portanto, aquele que regula a enunciação.

2.1.2 Gêneros do discurso

É consenso entre muitos estudiosos da linguagem que não há comunicação sem o uso dos gêneros do discurso, uma vez que eles atendem nossas necessidades de interação com o outro. É a partir dos gêneros que todos os nossos atos de fala se materializam por meio de textos, orais ou escritos, e passam a vigorar no nosso dia a dia, enriquecendo, desse modo, nosso conhecimento de mundo e aprimorando nossas habilidades linguísticas.

Utilizar os gêneros é, portanto, essencial ao homem para atender as necessidades comunicativas em quaisquer relações sociais em que, obrigatoriamente, estejam inseridos. Para Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como não é possível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Assim, se os gêneros são indissociáveis de nossa vida e estão sempre presentes em nossas relações, podemos afirmar que é impossível estabelecer uma quantidade exata de gêneros textuais existentes porque, a partir do instante em que adentramos em uma situação comunicativa, acionamos automaticamente um gênero discursivo que nos permite dirigir-nos ao nosso interlocutor. Além disso, os gêneros são fluidos e móveis – surgem e desaparecem.

Seja por meio de atos de fala numa conversação, seja por meio da exposição de um texto, todos os nossos discursos são pautados em um gênero que, uma vez mobilizados, estão historicamente em conformidade com as convenções de uso na sociedade. Em outras palavras, os gêneros correspondem a uma prática discursiva, por meio dos quais procuramos atender a nosso propósito comunicativo. Sem o domínio de um deles, portanto, não conseguiríamos estabelecer com eficiência nosso propósito comunicativo, uma vez que a língua, por si só, não satisfaria essa necessidade.

Para Marcuschi (2008), quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares. Desse modo, podemos compreender que apreender a quantidade máxima de gêneros faz-se necessário a todo falante para que a interação possa ser estabelecida.

Antes de Marcuschi, não poderíamos falar em gênero textual sem mencionar o nome de Mikhail Bakhtin. A filosofia bakhtiniana centraliza-se no conhecimento do ser humano na concretude das relações sociais, de uma forma abrangente. Graças, inclusive, aos estudos do teórico russo, houve uma mudança plausível no olhar reflexivo sobre a linguagem. Tal mudança se torna perceptível, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1990 deste século. O enfoque nos gêneros discursivos (ou textuais), no que se refere ao estudo da língua portuguesa, tem sido uma referência na educação brasileira e, incansavelmente, tem sido frisado pelos nossos PCNs. Esses Parâmetros Curriculares ressaltam que é no texto, e não na gramática, que o professor deve se debruçar para elaborar metodologias que possam conduzir o aluno ao efetivo domínio da língua. É por meio dos textos, portanto, que o professor trabalha os gêneros. Assim, os gêneros passam a ser vistos como recursos indispensáveis à necessidade comunicativa.

Aceitando que nossos discursos se materializam por intermédio dos chamados gêneros, e que, por meio de nossa língua, apoiamo-nos em muitos deles, não apenas para estabelecer a comunicação, mas também, e principalmente, para adequar essa comunicação aos critérios e convenções sociais pré-estabelecidos, é fundamental e oportuna a razão pela qual Bakhtin (1997) defende que os gêneros são “formas relativamente estáveis de

enunciados/discursos em dados contextos e situações específicas de comunicação". Para este autor, as pessoas podem dominar magnificamente a língua, mas sentem dificuldade em certas esferas de comunicação verbal, precisamente pelo fato de jamais, na prática, poder dominar todos os gêneros de todas as esferas. Tal afirmação do teórico russo nos permite justificar a necessidade de um estudo em sala de aula voltado aos gêneros discursivos que contemplem a realidade na qual os alunos estejam inseridos, uma vez que "respiramos" gêneros discursivos no nosso dia a dia.

Além de Bakhtin, Bazerman (2006) reconhece o gênero como um fenômeno de reconhecimento psicossocial. Isso significa que ele (o gênero) está inserido na sociedade toda vez que temos a intenção de estabelecer, por meio de enunciados, a interação verbal. Assim, sem os gêneros, a interatividade entre usuários da língua, por meio do que denominamos discurso, estaria comprometida.

Os PCNs afirmam que compreender e trabalhar os gêneros textuais é

> Utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos escritos orais e na leitura e produção de textos escritos como modo de atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diversas condições de produção dos discursos. (BRASIL, 1998, p. 31)

Ressaltamos, mais uma vez, que nossos PCNs defendem a necessidade de o ensino de língua portuguesa ser pautado no enfoque aos gêneros textuais, quer por meio da leitura, quer por intermédio da produção, sem os quais, estariam comprometidas quaisquer probabilidades de o aluno inteirar-se do domínio dos gêneros que lhe atendessem às necessidades reais de comunicação.

Em outras palavras, uma vez que o domínio da leitura e da escrita se faz por intermédio dos gêneros, é a eles que devem estar direcionadas as atenções do trabalho do professor de língua portuguesa. Basta que observemos situações de comunicações das mais triviais às mais complexas para perceber que os gêneros estão em toda parte, e sobre eles incidem todas as possibilidades de interação social. Por exemplo, os gêneros estão em um diálogo desinteressadamente que acontece em uma conversa de botequim, na leitura de um bilhete ou de um email; na apresentação de um currículo para adquirir um emprego, ou na exposição em um seminário; na participação como ouvinte de um sermão na igreja; na interação com um anúncio estampado em um *outdoor*, ou quem sabe, na elaboração de uma ata ou de um requerimento, etc., tudo isso define, de modo irrefutável, aquilo que vimos

dizendo ao longo deste capítulo: só conseguimos nos comunicar com eficiência graças ao acionamento de gêneros discursivos. Ser, portanto, leitor, produtor e falante de nossa língua exige a necessidade de dominar os gêneros que circulam na sociedade e que são, definitivamente, indissociáveis em nossas vidas.

2.1.3 Dialogismo, responsabilidade enunciativa e coesão polifônica

O discurso é a base da comunicação verbal. Para que ele ocorra, o falante recorre a enunciados e os direciona a um interlocutor. Este, por sua vez, não absorve de maneira passiva este discurso, mas o assimila e com ele interage responsivamente. Assim, afirmamos que um discurso comporta dois interlocutores que estão em um contínuo processo de interação. Uma vez vindo o discurso à tona a partir de sua verbalização – oral ou escrita – a esfera comunicativa passa a ter validade, cumprindo sua finalidade.

Entretanto, não são apenas dois seres ou interlocutores, os responsáveis pela autoria dos discursos por eles proferidos no processo de interação. Ao contrário do que revelam as aparências, todos os discursos, uma vez materializados pela fala, comportam outras vozes em sua tessitura.

Essa manifestação do discurso de outrem tem sido tema recorrente em muitos trabalhos que tratam da análise discursiva. A polifonia, ou seja, o agrupamento de várias vozes que constituem o novo discurso, tem sido recorrentemente estudado a partir dos postulados de Bakhtin. Para esse autor, "o discurso nasce do diálogo com sua réplica-viva" (1998, p.88), o que quer dizer que o discurso não nasce do nada, ou que tenha condições de ser criado num passe de mágica pelo enunciador. Pode-se até supor que o falante, em uma dada circunstância, não tenha preparado o discurso, e que, mediante uma situação de improviso, tenha condições de tê-lo produzido improvisadamente, o que não anula a influência de outras vozes na sua constituição.

Portanto, o ineditismo no discurso não existe. Conforme Bakhtin (1998, p. 88), o objetivo do discurso é "a concentração de vozes multidiscursivas e que, dentre as quais, deve ressoar a sua voz". Ou seja, o enunciador apenas empresta a sua voz para materializar o discurso que não é exclusivamente seu. Os enunciados que ele profere estão carregados de outros vozes com as quais dialoga no instante em que emite enunciados constituintes do discurso.

Na concepção do Círculo de Bakhtin, o texto, ou seja, os enunciados materializados, é o produto final do discurso que traz, em sua composição, outras vozes com as quais o

enunciador dialoga no instante em que cria seu discurso também, e o manifesta em suas atividades de interação. Este discurso, concebido a partir de relações dialógicas, por sua vez, sendo resposta ou réplica de outros discursos, convoca-os e instiga-os por meio do interlocutor, a uma atitude responsiva. Assim se constrói a interação humana. O discurso se materializa por meio de textos, e traz consigo os enunciados que o compõem. Cada enunciado, por sua vez, "é uma resposta a um já dito" (BAKHTIN, 1997).

Desse modo, o discurso, na concepção bakhtiniana, é polifônico. Essa polifonia ou seja, essas muitas vozes que constituem o discurso são ouvidas e percebidas na materialidade discursiva. Bakhtin usa o conceito de polifonia para definir a forma de um tipo de romance que se contrapõe ao romance monofônico. Os textos que serviram de base às suas reflexões acerca desta temática são os de Fiódor Dostoiévski.

Nessa discussão, a polifonia, característica indissociável dos discursos, nos remete ao estudo de Bakhtin e sua psicanálise, e Authier-Revuz (2004) e à sua definição para a heterogeneidade. A autora, ligada à corrente francesa de análise do discurso, classifica essa heterogeneidade enunciaiva em constitutiva e mostrada.

Como o próprio nome já nos permite inferir, a heterogeneidade refere-se às múltiplas vozes que se entremeiam na organização e na concretização do discurso que se materializa por meio dos enunciados que vão sendo tecidos e dando vida ao discurso. Essas vozes aparecem no discurso, como dissemos, nessas duas formas.

Conforme a autora, chamamos de heterogeneidade constitutiva aquela em que o discurso se organiza por meio de outras vozes que não aparecem explicitamente na construção dos enunciados. Desse modo, a percepção dessas vozes que influenciam, inserem-se e ajudam a compor o discurso do enunciador não é nítida. Muitas vezes, nem mesmo o enunciador percebe como seu discurso é moldado por influências externas, que vêm de outras vivências, resultantes de sua experiência de mundo.

Quanto à heterogeneidade mostrada, caracteriza-se pela percepção nítida da voz do outro no discurso proferido pelo enunciador. Essa percepção é notável por ambos os interlocutores, uma vez que recursos linguísticos no texto escrito e orais (imitação, entonação, por exemplo) são acionados para demarcar essa fronteira entre os discursos citante e citado. Diferentemente do primeiro caso, que não há como afirmar categoricamente de quem são as vozes que constituem o discurso, no segundo, ficam nítidas tais vozes. Conforme o gênero discursivo, há também, por parte do enunciador, a necessidade da escolha pela forma que melhor lhe convier para representar o discurso do outro. Desse modo, um gênero pertencente

a uma esfera acadêmica, por exemplo, tanto exige formas mais recorrentes do diálogo com outras vozes quanto variados meios de introduzir essas vozes em seus discursos, que outros gêneros, cuja presença dessas vozes não necessitam aparecer na tessitura do seu texto.

Nesse sentido, Boch e Groismann (2002) salientam, com base em seus trabalhos sobre a referência ao discurso do outro em textos acadêmicos, essa necessidade constante de uma concepção verdadeiramente dialógica da escrita. Em um gênero pertencente a uma tipologia narrativa, por exemplo, o acionamento da voz alheia se faz presente principalmente por meio de formas específicas de referência do discurso do outro, durante o constante diálogo que vai-se construindo nesse discurso. Se num texto acadêmico, por exemplo, a necessidade de evocar o discurso citado direto tem por finalidade "fundamentar um dizer que o antecede" para em seguida retomar esse dizer para "discorrer sobre ele sua interpretação", conforme sugerem os resultados de um trabalho de Bessa; Bernardino (2011), já num texto narrativo essa retomada do discurso do outro não se faz necessária para a compreensão da história. No máximo, nessa tipologia textual o que ocorre é um tipo de representação da fala em que a intenção não é fundamentar ou interpretar nada, mas sustentar a continuidade da narrativa.

Em textos narrativos, sobretudo nos do gênero relato pessoal, que é o foco de estudo do presente trabalho, o dialogismo se faz presente também por meio da heterogeneidade constitutiva e mostrada. Do primeiro tipo de heterogeneidade, revela-se no texto a forma como o enunciador absorveu a história e quais características deste gênero foi por ele apreendido para moldar seu discurso, contando sua história. Por exemplo, a introdução do relato pessoal é construída pela experiência com a qual o enunciador, no caso, nosso aluno, ao longo de sua vida como ouvinte de histórias desde a infância, incorporou as estratégias discursivas necessárias para começar seu relato, apresentando a história e chamando a atenção do interlocutor para pontos de maior tensão da história, etc. Só para exemplificar essa influência externa que compõe seu discurso, observamos a regularidade com que, ao contar um relato, um aluno o inicia com um marcador de conversação como "bom" ou "bem", para começar seu turno contínuo de fala. Após o emprego desse marcador, ele normalmente anuncia que vai contar a história. Essas formas de introdução do discurso não foram de modo algum criadas por eles, mas constituem sua fala, a partir de outras vozes, resultantes de sua experiência com o gênero, já incorporada ao longo de sua interação social.

Em relação à heterogeneidade mostrada, as formas de retomar o dizer do outro por meio do discurso citado, direto ou indireto, direto livre, citado com "que", etc., constituem formas comuns e necessárias, exigidas com maior ou menor frequência para a produção do

gênero “relato pessoal”. Diferente dos textos acadêmicos, em que as referências ao discurso do outro são acompanhadas de um diálogo constante entre o enunciador e suas influências, no relato pessoal essas outras vozes são apenas mencionadas pelo enunciador, que não tem por objetivo manter com ela o diálogo, constante, mas apenas trazê-lo à tona para a construção do discurso que se concretiza na tessitura do gênero relato pessoal. Assim, podemos deduzir que cada gênero apresenta em seus discursos outras vozes que os compõem, mas as formas com que o enunciador mobiliza essas vozes em cada um desses gêneros diferencia-se conforme seu interesse e a exigência do gênero textual.

Além do caráter polifônico, que constitui o discurso, e do dialogismo, que se faz presente em nossos discursos, outro fator não menos presente em nossos discursos são o que Adam (2011) chamou de responsabilidade enunciativa. Ela pode ser entendida como um fenômeno inseparável do ponto de vista, implícito ou explícito, pelo interlocutor em um ato de fala. A partir dessa noção é possível definir de quem é a voz em um determinado enunciado. Quando o locutor enunciador não assume a responsabilidade enunciativa, estamos diante de um quadro mediativo.

Para Adam (2011, p. 117), a responsabilidade enunciativa pode se materializar indicando uma mediação epistêmica, perceptiva ou numa focalização cognitiva. Sobre o primeiro tipo, segundo o autor, ocorre quando uma zona textual depende de uma zona do saber; o segundo, conforme o autor, “repousa numa focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) ou numa focalização cognitiva (a saber, ou pensamento representado).” Para ele, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua. Essas unidades, o autor enumera em categorias. São elas: os índices de pessoas; os dêiticos espaciais e temporais; os tempos verbais; as modalidades; os diferentes tipos de representação da fala; as indicações de quadros mediadores; os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

Adam, na sua obra *Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, trata indistintamente o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa. Ele nos diz que “a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) permite dar conta do desdobramento polifônico próprio à ironia” (2011, p. 110). Desse modo, assumir a responsabilidade de um enunciado entremeado no nosso discurso confirma e explicita a polifonia que há em nossos atos de fala.

Ainda em relação a Adam (2011), convém lembrar que ele propôs a noção de sequências, que seriam as unidades estruturais relativamente autônomas. Ele define cinco tipos de sequências básicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Cabe lembrar que a sequência narrativa é aquela a qual nos interessa uma vez que é a sequência predominante do gênero relato pessoal, abordado neste trabalho.

Entendemos, com base neste autor, que a responsabilidade enunciativa implica ter um ponto de vista (PdV) diante de um objeto de discurso. Esse ponto de vista é indissociável do discurso. Ele pode aparecer através da assunção por parte do enunciador do que é proferido, através de pontos de vista alheios, que são usados em seu discurso para corroborar com o pensamento alheio, e ainda o ponto de vista que é refutado pelo autor, mas que ainda assim ele o emprega e o expõe na superfície do texto, mesmo que seja para estabelecer o confronto de ideias, eximindo-se, portanto, de qualquer responsabilidade pelo que foi dito.

Em suma, a responsabilidade enunciativa se configura na nossa relação com o texto. Ela acontece de duas formas: a primeira, conforme as vozes acionadas pelo enunciador, ele seleciona, na tessitura do texto, aquelas com as quais se identifica, e, portanto, assume a responsabilidade por elas em seus atos de fala (ou escrita); a segunda, o enunciador as utiliza, mas eximindo-se de qualquer responsabilidade pelo que é dito. Para os dois casos essa responsabilidade enunciativa emerge em um texto por meio de vários recursos linguísticos, expressos por exemplo nos discursos citados.

2.1.4 Os modos de referência ao discurso do outro

Como falamos na seção anterior, a elaboração dos nossos discursos se dá a partir do encadeamento de vozes que neles se fazem presentes. Mencionamos também que não existe discurso monofônico e que todo discurso é dialógico por natureza, ou seja, o dialogismo está sempre presente em cada ato de fala. A esse respeito, Bakhtin afirma:

> tudo o que está relacionado à minha consciência provém do exterior e nela penetra pelas palavras de outros, contendo suas entonações e valores. Portanto, nossos discursos são o produto de toda a experiência com outras vozes ao longo de nossa vida. (1997, p. 378).

A demonstração dessa experiência, em nossos atos de fala, exige uma forma específica de abordagem desses discursos. Nem sempre, porém, trazer à tona os discursos outros em

nosso ato de fala é uma tarefa consciente. Por essa razão, esses discursos estão tão impregnados em nossos atos de fala que podemos afirmar que eles têm por característica não ser localizável e não representável no discurso; estão presentes como um elemento que o constitui, sendo, portanto, indissociável. É o que Authier-Revuz, em seus estudos com base em princípios postulados de Bakhtin, chamou de heterogeneidade enunciativa, aquela que "não é marcada em superfície", mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva (MAINGUENEAU, 2013). Essa forma de heterogeneidade já foi abordada em capítulo anterior.

Por outro lado, quando as vozes que compõem o discurso são reconhecidas pelo interlocutor, por serem explicitamente demarcadas pelo enunciador, temos a heterogeneidade marcada do discurso. Nesta forma de expressão discursiva, a referência ao discurso do outro depende de estratégias do enunciador, refletidas no uso consciente que o mesmo faz de recursos linguísticos.

Essas expressões linguísticas, explicitadas ou não, uma vez expostas, corrobora m a transferência de responsabilidade enunciativa pertencente a outro, que não o enunciador. Assim, Maingueneau (2013) e Marcuschi (2007) caracterizam cada um dos introdutores de discurso citado. Esses elementos devem ser considerados como expressões linguísticas presentes nessa forma de heterogeneidade, demarcadores das fronteiras entre os discursos citante e citado. Temos as aspas, os travessões, os dois pontos, que são comuns nas formas de discurso reportado (direto, indireto, indireto livre), além de glosas, verbos introdutores, grupos preposicionais, verbos *discendi* + que.

Segundo Maingueneau (2013), ao se introduzir o discurso do outro, na heterogeneidade mostrada, deve-se fazê-lo para satisfazer a duas exigências: antes de tudo, é sinalizar a existência de um ato de fala; depois, demarcar onde termina e onde começa cada um dos discursos, ou seja, os discursos citantes e citados.

Mais uma vez reforçamos que, por ser o foco deste trabalho, a análise de tipos textuais narrativos – precisamente do relato pessoal retextualizado a partir de uma história em quadrinhos – a referência ao discurso do outro aparece aqui numa tentativa explícita por parte do enunciador de separar os discursos citantes e citados. Também atentamos que os enunciadores de textos desta natureza reportam ao dizer do outro para complementar seus dizeres, usando a voz do outro como elemento fundamental na construção da intenção de seu discurso, que é o de contar uma experiência pessoal. Desse modo, a voz do outro se faz presente, por exemplo, na tentativa de reproduzir (fielmente ou não) a fala daquele para dar

suporte à sua narrativa, sem nenhuma preocupação em reportá-la para fundamentar seu dizer, com recurso de autoridade, tal qual podemos supor em tipos textuais argumentativos.

Do mesmo modo, no caso do *corpus* coletado em nosso trabalho, percebe-se que não é preocupação fundamental do enunciador fazer referência ao discurso do outro para estabelecer uma coerência semântica entre os discursos, a saber: o do enunciador (produtor de seu texto, no nosso caso, o produtor do relato) e o do outro (o que assume o papel de figurante pelo ato de fala emprestado ao enunciador no instante da história) ao qual ele se reporta. Reportar o discurso do outro aqui é necessário principalmente para dar prosseguimento ao texto, o que nos permite afirmar que estamos diante de situações em que se reportam atos de fala de personagens para construção de um relato. Assim, é justamente no texto de natureza narrativa que a heterogeneidade mostrada se faz presente demasiadamente, uma vez que a voz do outro, mencionada explicitamente, ajuda a construir a tessitura do discurso do enunciador, seja na oralidade ou na escrita.

Para Authier-Revuz (2004, p. 70-72), as formas de heterogeneidade mostrada não representam a realidade do discurso, pelo menos não como um recorte fiel dessa realidade. Segundo a autora, ela é apenas "uma forma de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva." Tal observação se faz pertinente quando analisamos discursos do outro reportado em textos narrativos. A ausência do enunciador do discurso citado leva o enunciador do discurso citante, no instante em que conta uma história, a uma tentativa de ser fiel na reprodução do discurso citado, o que não significa que ele consiga fazê-lo totalmente.

Authier-Revuz, em *Palavras incertas, as não coincidência do dizer* (1998), esclarece que o discurso relatado retoma outro ato de enunciação e não mais uma frase ou um enunciado. Isso mostra que o tempo torna a frase num outro ato enunciativo por parte daquele que resgata, na tessitura de seu texto, o discurso do outro em outro instante de enunciação. Desse modo, o discurso relatado é apenas descrito e não mais reconstituído, uma vez que estão em jogo, agora, duas instâncias enunciativas, sendo que a situação enunciativa citante retoma apenas a mensagem do ato de fala da situação enunciativa citada.

De tudo isso, podemos acordar que a citação em discurso direto não deve ser compreendida como o discurso em sua íntegra mobilizado pelo enunciador. Maingueneau (2013, p. 182), diz que "em geral, a citação em DD é apresentada como a exata reprodução das palavras do enunciador citado. Na verdade, o discurso direto não relata necessariamente falas pronunciadas efetivamente; pode-se tratar de uma enunciação sonhada, futura, ordenada etc." Portanto, a voz do outro no discurso de um enunciador citante se reflete como uma

estratégia discursiva, mais do que a tentativa de resgatar a fidelidade das palavras do enunciador por ele mencionado, uma vez que, como dissemos, o discurso relatado é apenas descrito e não mais reconstituído. Ao optar pela demarcação do discurso do outro através do discurso relatado direto, o enunciador leva em consideração os seguintes objetivos: criar autenticidade, ou seja, tornar seu discurso mais persuasivo, fazendo isso a partir do uso do discurso de outrem para dar fidelidade ao seu; distanciar-se do que é dito pelo enunciador citado, nesse caso não assumindo qualquer responsabilidade enunciativa pelo dizer do outro, ou mesmo assumindo-as, estabelecendo aos interlocutores que tais palavras são mesmo do outro e, portanto, irretocáveis mesmo em seu discurso (do enunciador citante).

Ainda em relação ao discurso direto, Maingueneau (2013) faz um estudo detalhado sobre esta modalidade discursiva apontando as variadas formas de citação do discurso do outro, suas características e como se distinguem os discursos dos enunciadores (citantes e citados) na tessitura do texto.

Uma dessas situações de abordagem do discurso do outro, a que o autor chama de "um modo particularmente simples e discreto para um enunciador indicar que não é o responsável pelo ato de fala" (MAINGUENEAU, 2013, p. 179) é a modalização em discurso segundo. Nessa situação, Maingueneau aponta, como dissemos, a responsabilidade enunciativa daquilo que se diz ao enunciador citado pelo enunciador citante, por meio de um recurso ou marcador específico. O autor cita exemplos de jornais franceses nos quais modalizadores como "para", "segundo", ou seja, os grupos preposicionais, remetem ao discurso do outro, dentro do discurso do enunciador, desse modo atribuindo àquele a responsabilidade pelo dito. Ainda segundo este autor, os modalizadores têm não apenas a função de remeter ao discurso de outra pessoa, mas também, por meio deles, o enunciador pode "comentar sua própria fala". (p. 180).

Em relação à introdução do discurso direto como modo de referir-se ao discurso do outro, as falas que demarcam as duas fronteiras do discurso podem ser reduzidas conforme a vontade ou o propósito do enunciador. Ou seja, não há obrigatoriedade de verbo ou grupo introdutor do discurso direto, permanecendo apenas como única marca de discurso direto, dois pontos e as aspas.

Ainda no discurso direto temos uma forma interessante de pontuar a fonte citada. Quando o discurso citado é referente não a um indivíduo, mas a um grupo de pessoas, temos o enunciador genérico. Maingueneau explica o termo ao dizer que "parece mais difícil colocar no DD um enunciado que não se pode atribuir a ninguém em particular." (2013, p. 189). E

complementa: “o recurso às aspas está ligado à vontade de colocar em evidência as próprias palavras de uma enunciadora em particular, mesmo que esteja anônima”. (2013, p. 189)

No discurso reportado, o escritor indica que resume, reformula ou cita o outro. Quando analisamos as características do discurso citado direto e suas formas de abordá-lo, percebemos que o enunciador procura citar o outro, mas sem assumir a responsabilidade sobre o que por ele foi dito.

No discurso citado indireto, há num único enunciado duas vozes, porém o enunciador citante assume a fala do enunciador citado. Neste caso, a interpretação deste último fica por conta do primeiro, a quem lhe é atribuído a responsabilidade da interpretação do discurso por ele reportado. Para Maingueneau (2013), não há no discurso indireto uma oposição ao discurso direto, tal qual ainda incansavelmente pregam as atividades escolares em conformidade com os manuais de gramática. O que ocorre, no entanto, é, no dizer de Maingueneau (2013, p. 191), “dois modos de citação independentes um do outro, que funcionam segundo regimes enunciativos próprios”. O que se observa é que, nesta modalidade de discurso, há outras formas de se traduzir a fala do enunciador citado, uma vez que o que se trata do “conteúdo do pensamento” que é relatado e não as palavras. Para Authier-Revuz (2004, p. 12), “fazendo uso de suas próprias palavras, ele (o locutor) se remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata”. Por sua vez, Bakhtin (2006), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, considera o caráter mais analítico do DI, observando a impossibilidade de uma transposição mecânica do discurso direto para o indireto, devido à impossibilidade de transformação dos aspectos emocionais e afetivos para uma forma indireta, que, por sua vez, é mais estável.

A interpretação textual promove o sentido do enunciado e não compromete o discurso, quando o que está em jogo é a inserção do discurso citado. Nessa questão, percebe-se também a força enunciativa que no discurso indireto, tal qual no DD, ganham os verbos introdutores. São eles que mostram haver no enunciado um discurso relatado. Para Maingueneau: “À semelhança do discurso direto, a escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado”. (2013, p. 192).

Outra manifestação do discurso relatado indireto é a que chamamos de discurso indireto livre (DIL). Trata-se de uma forma de referência ao discurso do outro em que se notam combinadas as características do discurso direto (DD) e do discurso indireto (DI). Essa modalidade de discurso se distingue, por exemplo, das ilhas enunciativas (que será tratado em

seção seguinte), por não ter marcas próprias. Desse modo, a polifonia que há nessa modalidade de discurso não é facilmente perceptível fora do contexto. Nesse caso, não se pode dizer exatamente a quem pertencem as palavras que estão no enunciado, se ao enunciador citante ou ao enunciador citado.

Por fim, observamos que o discurso indireto não é uma mera transformação do discurso direto, tal qual afirmam as gramáticas. Constitui-se aqui o DI em uma estratégia de reportar ao discurso do outro, mas possuindo este discurso, características que lhe são peculiares. Sem para a gramatica, o DD é tido como de funcionamento simples e fiel na forma de reportar o discurso do outro; e o DI é caracterizado como uma variante do DD que se faz por intermédio de regras de transformação das pessoas e dos tempos, as afirmações da gramática tradicional, em relação ao discurso relatado, são inadequadas, parciais e pobres em relação à riqueza de opções de se relatar o discurso do outro por meio do discurso indireto.

Diferente do que manifesta a gramática, o discurso indireto, na verdade, na perspectiva de Authier-Revuz, (1998), é como um "operador de tradução", que nada explica sobre o significante do enunciado que ele relata, mas apenas sobre o significado. Assim, se no DD ocorre uma operação de citação de uma mensagem do ato relatado, no DI há uma re(utilização) do discurso outro. As gramáticas tradicionais apenas comportam o DD, DI e DIL. Authier-Revuz (1998) aponta outras formas de representação do discurso outro no discurso do enunciador, tais como o discurso direto livre (DDL), em enunciados como *Estou com fome, vou pedir um lanche*; e da modalização do discurso em discurso segundo: "*segundo x...*,

2.1.5 Os introdutores do discurso do outro

Mencionamos, em outras seções deste capítulo teórico, que todo discurso é construído a partir de outras vozes e que a integração destas vai ocorrendo toda vez que recorremos aos atos de fala para atender à nossa necessidade inevitável de interagir por meio dos discursos. Essa afirmação nos permite novamente realçar que todos os discursos estão ligados a um "já dito", e que é a forma como utilizamos este "já dito" na materialidade de nossos atos de fala que nos permite construir nosso discurso. Em outras palavras, nossos discursos são o resultado de outras vozes que, de certa forma, contribuem para a manifestação do nosso ato de fala.

Levando em conta essas observações, que remetem ao dialogismo bakhtiniano, conforme já mencionado na seção anterior, passemos agora a conhecer os recursos que o enunciador utiliza para introduzir, na tessitura de seus atos de fala, os outros discursos que ele leva consigo ao longo de suas vivências em variadas situações de interação social. Esses recursos são, na verdade, certas estratégias de elaboração de atos de fala que no fim das contas só vêm a comprovar que todos os discursos são polifônicos. Inserir o discurso do outro em nossos discursos, selecionar variados tipos de representação da fala durante a enunciação são elementos indispensáveis, uma vez que o discurso não se constrói sem a voz alheia. Por essa razão, o foco de nosso estudo nesta seção é a apresentação desses introdutores de discursos alheios, que uma vez acionados pelo emissor, permitem-lhe escolher as formas que melhor convém para manifestar a presença deles, conforme a finalidade do gênero.

Procuraremos mostrar todos os introdutores do discurso relatado, para, em seguida, mostrar quais deles são significativamente mobilizados pelos alunos para representar os atos de fala durante o processo de construção de seu relato pessoal, por meio da retextualização de uma história em quadrinhos, uma vez que o trabalho desta dissertação remete a textos dessa natureza.

Para começar, retomemos aos tipos de heterogeneidade do discurso, objeto de estudo da linguista de linha francesa Authier-Revuz (2004), visto em seção anterior. Mostramos que a pesquisadora estabeleceu ali dois tipos de heterogeneidade que aqui merecem ser lembrados: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. Desta última percebemos a existência de marcas linguisticamente explícitas representadas no discurso. São essas marcas que nos permitem perceber dois discursos na tessitura de um texto, um discurso citante e um discurso citado. O primeiro é o do enunciador, que faz uso da palavra em tempo real, mediante os interlocutores com quem interage; o segundo se refere ao discurso acionado pelo enunciador durante seu ato de fala e por meio do qual ele constrói seu discurso, recorrendo ao empréstimo do dizer do outro para atingir tal objetivo.

Dentro da heterogeneidade mostrada, analisaremos neste capítulo quais são os introdutores do discurso do outro, aos quais o enunciador pode recorrer durante a elaboração de seus enunciados, e como eles são responsáveis pelo estabelecimento de fronteiras que separam os dois discursos em questão: o discurso citante e o discurso citado. Também é por meio desses introdutores do discurso que podemos caracterizar os vários modos do discurso citado: discurso direto, discurso indireto, ilhota citacional, discurso citado direto com “que”,

evocação, mobilização em discurso segundo, resumo com citações, etc., também trabalhadas em seção anterior.

Apresentemos os introdutores do discurso do outro, com base nas abordagens de Maingueneau (2013) e Marcuschi (2007). Conforme os pesquisadores citados, são quatro estes elementos: os verbos introdutores, os recursos tipográficos, os grupos preposicionais e os verbos *dicendi* + que. Cada um deles, conforme dissemos, é responsável direto pelos modos de manifestação do discurso citado.

A escolha de um desses introdutores de discurso é muito pessoal; ela pode depender do gênero em questão, da intencionalidade do enunciador, do grau de responsabilidade enunciativa, ou seja, de sua adesão ou não ao que é dito, ou mesmo pode ser apenas o reflexo de uma escolha aleatória. Claro que, neste último caso, muitas vezes recai sobre ele, o enunciador, a responsabilidade pelo que foi dito.

Não podemos esquecer também que a forma de como introduzimos o discurso citado pode contribuir para a qualidade de um texto. Conforme a esfera textual e o gênero em questão, a escolha de um introdutor do discurso deixa de ser uma tarefa aleatória e passa a ser premeditada, porque essa escolha pode contribuir para que as palavras do enunciador sejam melhor apreendidas. Por exemplo, em um texto pertencente a uma esfera acadêmica o enunciador pode optar pelo uso de recursos tipográficos, que assinalam o uso recorrente do discurso direto. **Os recursos tipográficos** são basicamente as aspas, o itálico, o recuo de parágrafo, os dois-pontos, etc. Eles são fundamentais na escrita uma vez que servem para indicar que aquela parte do texto marcada não é assumida pelo locutor. Ao escolher o uso desses recursos, o enunciador pode mobilizar, por exemplo, o discurso relatado direto. Esse tipo de discurso relatado, no entender de Maingueneau (2013, p. 184), serve para satisfazer a duas exigências em relação ao leitor. A primeira é "indicar que ouve um ato de fala", e a segunda intenciona "marcar a fronteira que o separa do discurso citado".

Mas também quando o introdutor é usado para mobilizar apenas uma única forma de discurso relatado nesse mesmo texto acadêmico, esse procedimento limitado torna o texto limitado, pois a mesma a forma de discurso relatado presente do começo ao fim tende a deixar o texto repetitivo e cansativo. Essa escolha (por exemplo, o discurso relatado direto) pode deixar transparecer tanto a preferência por não se responsabilizar pelo dito alheio, como também pode sinalizar certa imaturidade diante da necessidade de dialogar com as ideias o enunciador citado. É necessário, portanto, alternar as formas de referência do discurso relatado. Usando dos recursos tipográficos, o enunciador pode proceder com essa alternância.

Por exemplo, ele poderia utilizar como estratégia de abordar o discurso alheio o emprego de verbo *dicendi* + que, uma vez que esse introdutor está presente nas ilhotas textuais, que são um recurso plausível no texto acadêmico.

Um trabalho de Bessa e Bernardino (2011), que analisou o emprego das formas de discurso relatados em monografias de estudantes do curso de Letras, mostrou que o emprego em demasia da adoção de recursos tipográficos – tais como aspas, itálico, dois pontos – para a mobilização de uma única forma de discurso relatado, sugere, conforme o nível acadêmico do estudante, uma adesão maior às palavras do outro e, consequentemente, menor adesão à responsabilidade enunciativa. O trabalho dos referidos autores mostrou também que estudantes iniciantes tendem a utilizar recursos tipográficos com mais frequência para introduzir discursos citados em seus escritos acadêmicos, o que podem ser indício da dificuldade dos alunos de "parafrasear, comentar e atribuir sentidos a este discurso que ele cita". (BESSA; BERNADINO, 2011, p. 33).

Por outro lado, o uso em demasia de certos introdutores do discurso para mobilizar alguma forma específica de discurso relatado não causa em textos narrativos, como no relato pessoal, problemas de construção, tampouco implica inexperiência por parte do enunciador, como ocorre em textos acadêmicos. Em textos do domínio discursivo ficcional há uma liberdade pela escolha dos atos de fala para construir a tessitura do discurso, porque aqui não há a obrigação de dialogar com essas outras vozes e sim representar esses atos de fala da melhor maneira para construir o discurso do enunciador citante. Como exemplo, observemos como costumamos mobilizar com frequência o discurso citado direto. O emprego deste introdutor de discurso, que tem o intuito de anunciar o ato de fala de um personagem, ocorre com mais frequência do que se imagina. Essa espontaneidade é tão grande que temos, inclusive, textos inteiros marcados unicamente pelo uso de recursos tipográficos, o que sugere maior dinamicidade ao diálogo dos personagens, sem interromper o fluxo da história.

Assim também é relato o pessoal, que também pertence à tipologia narrativa. Nesse gênero observa-se – e o *corpus* deste trabalho não nos deixa mentir – uma adesão maior por parte do enunciador para o uso dos introdutores que estão presentes na forma de discurso relatado direto. Tal fato se justifica possivelmente porque, num relato pessoal, apresentar o discurso do outro por intermédio de certos recursos tipográficos não só garante a necessidade de não interferência do enunciador de assumir as palavras de outrem, como existe também o interesse do enunciador de passar mais credibilidade à veracidade dos fatos narrados por ele, com euforia, com entusiasmo, com êxtase. A prova disto é que, na oralidade, a imitação dos

trejeitos e da voz do outro no decorrer de uma história contada é também uma recorrência no relato pessoal, embora nesta modalidade, diferente da escrita, os recursos tipográficos são, evidentemente, dispensados, mas o discurso relatado direto existe.

Outro introdutor de discurso alheio bastante conhecido são **os grupos preposicionais**. Eles são utilizados para fazerem referência a discursos de outros. Os grupos preposicionais "introduzem literalmente (discurso citado direto)" ou parafraseam "um discurso em modalização em discurso segundo" (MARCUSCHI, 2007, 147). Estes introdutores são muito comuns em várias modalidades de textos, sobretudo os de caráter argumentativo. Entretanto, em textos tipicamente narrativos não são muito mobilizados, uma vez que neles não existe propriamente a necessidade de introduzir discurso alheio para complementar nosso dizer nem tampouco para construir nossa opinião.

Acionar a voz alheia por meio de grupos preposicionais demonstra que o enunciador tem um conhecimento mais abrangente sobre um assunto abordado, e o uso desse recurso pode garantir a confiança de suas palavras diante do enunciador. Conforme Marcuschi (2007, p. 148), "as expressões mais frequentes são 'segundo fulano, 'na opinião de..., 'para fulano, 'a seu ver', 'de acordo com', etc,", e eles "assinalam uma mudança do ponto de vista". (MAINGUENEAU, 2013, p. 186).

O emprego do **verbo *dicendi* + que** é utilizado pelo enunciador citante para representar a fala do enunciador citado de duas formas: a primeira, mais abrangente, por meio do discurso citado indireto. É o típico caso em que o enunciador busca traduzir as falas citadas, mas sem a preocupação de ser a elas fiel, uma vez que "não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento" (MAINGUENEAU, 2013, p. 191).

No discurso citado indireto, o enunciado começa por uma oração subordinada substantiva que termina pelo verbo. A conjunção integrante "que" introduz a fala representada, ou o discurso citado. Neste caso, há também alterações de índices de pessoa e tempos verbais. Esta forma de discurso citado é muito comum; nela, não há a reprodução e um significante, mas de um equivalente semântico inserido na enunciação citante. Isso significa que nesta modalidade de discurso, o encargo da enunciação fica por conta do enunciador que cita o outro do seu jeito, utilizando suas próprias palavras, empregando sentido equivalente ao dizer do outro, mas assumindo no lugar deste a responsabilidade pelo seu dizer.

O emprego do verbo *dicendi* + "que" também é usado pelo enunciador para introduzir o discurso citado direto com "que", embora esta opção não seja empregada com a mesmo

frequência que a do primeiro caso. Maingueneau (2013, p. 194) destaca que essa forma, tão comum na idade média, está voltando à moda na imprensa atual. Essa é uma forma de introdução de discurso na qual vemos mescladas duas formas de discurso relatado: o discurso citado direto e o indireto, criando o que o linguista francês chamou de uma "forma híbrida" de discurso citado. Analisemos um trecho o verbo *dicendi* + que é utilizado durante o acionamento do discurso citado direto com "que":

> Preso a uma onda de lembranças que ressurge, este último conta que o momento 'era muito duro de suportar. Eu não tinha mais reflexo. Tinha me tornado espectador'. (FRANCE-SOIR, 1997 *apud* MAINGUENEAU, 2013, p. 194)

Neste fragmento, Maingueneau (2013) ressalta a influência de jornalistas que colhem ao vivo notícias e mesclam a fala do discurso citado, no caso, os entrevistados, ao discurso citante, o do próprio jornalista. Para o linguista francês, ao optar por este introdutor, os enunciadores, ou seja, os jornalistas, "não se contentam em comentar acontecimentos, descrever a realidade; eles pretendem restituir o ponto de vista e as palavras dos atores" (MAINGUENEAU, 2013, p. 194).

É muito mais comum vermos o verbo *dicendi* + que ser utilizado para mobilizar do discurso relatado indireto, não apenas em textos da esfera jornalística, mas em quaisquer textos nos quais se necessitem do enunciador uma referência ao discurso citado. Em textos narrativos não é diferente. O discurso citado indireto é um dos tipos de representação da fala mais comuns, uma vez que em uma história, não há apenas um personagem. É necessário acionar outras vozes na tessitura do texto do enunciador. Essa evocação sugere um verbo *dicendi* + que para organizar através do discurso citado indireto a referência a esta outra voz.

O mesmo, entretanto, não se pode dizer do discurso citado direto + que. Tal qual vimos, parece que esta forma de discurso relatado ainda se faz presente com mais frequência em gêneros textuais de outros domínios discursivos, menos os ligados à tipologia narrativa. Neste tipo de texto, os autores utilizam o introdutor verbo *dicendi* + que para a manifestação do discurso citado indireto.

Por fim, temos **os verbos introdutores** para demarcar algumas formas de discurso relatado. Vale aqui lembrar Marcuschi (2007, p. 144) quando aponta que os verbos introdutores "em primeiro lugar, agem diretamente sobre o discurso relatado; em segundo lugar, atuam sobre a compreensão deste discurso e, em terceiro, podem ser eles próprios o relato da forma como o discurso relatado atuou ou deve atuar".

Desse modo, vemos que tem outras funções este verbo que não apenas a de indicar um ato de fala. A escolha de determinado verbo introdutor influencia sobre o modo de dizer do enunciador citante e isso pode influenciar também na acepção da informação por parte do interlocutor. Desse modo, o verbo introdutor não neutraliza qualquer juízo de valor por parte do enunciador citante. Para Maingueneau,

> Com efeito, o verbo introdutor fornece um certo quadro no interior do qual será interpretado o discurso citado. Se um verbo como "dizer", uma preposição como "segundo" podem parecer neutros, não é o caso de "confessar" por exemplo, que implica que a fala relatada constitui um erro. (MAINGUENEAU, 2013, p. 186).

Conforme os dizeres de Maingueneau, a escolha do verbo introdutor tem um peso semântico na fala do enunciador citante, que pode influenciar na interpretação do interlocutor. Essa escolha do verbo pode acontecer inconscientemente ou não. Mesmo no caso de não haver a intenção de persuasão de ideias por parte do enunciador junto a seu interlocutor, o primeiro não se isenta de utilizar o verbo introdutor para este objetivo, uma vez que o verbo introdutor não sendo neutro, precisa ser minunciosamente escolhido para não ser interpretado com enfoque subjetivo. Em caso de o enunciador quiser se eximir de qualquer tentativa de ser mal interpretado pelo interlocutor ou de exercer sobre uma interpretação equivocada ou diferenciada, ele pode recorrer à ausência deste verbo introdutor, e mesmo assim não deixar de utilizar o discurso citado direto, recorrendo, desse modo, apenas às marcas tipográficas (como as aspas, por exemplo) para atenuar a presença dos dois discursos presentes na tessitura do texto.

Ainda sobre os verbos introdutores, vale destacar aqui a o trabalho de pesquisa de Marcuschi (2007) sobre o emprego desses introdutores, especificamente os introdutores de opinião, mobilizados por jornalistas. Sobre a função que os verbos podem exercer no discurso relatado, conforme análise deste pesquisador, é possível perceber que eles "agem seletivamente sobre os conteúdos dando-lhe uma intencionalidade interpretativa com características ideológicas". Pela exposição de exemplos onde se nota a mobilização do discurso do outro por meio dos verbos introdutores, Marcuschi concluiu que a atividade jornalística "não é apenas expositiva, mas analítica e interpretativa" (2007, p. 142).

Ainda no referido trabalho, Marcuschi analisa os verbos introdutores de opinião para mostrar que eles têm "várias formas de agir". Com isto, eles "introduzem seu discurso, relatando seu modo de atuar, são como o relato de uma intenção do autor, inferida pelo seu

redator". Por fim, o emprego desses verbos pode antecipar o valor do redator quanto ao que vai ser relatado, assim "ao se informar a opinião de alguém é possível levá-lo a dizer algo que não disse" (MARCUSCHI, 2007, p. 151)

Enfim, os introdutores do discurso se consolidam como estratégias necessárias para o enunciador indicar em seu discurso a fala de outrem, acionando, assim, da forma que melhor lhe convém, as formas de discurso relatado. Essas formas de representação da fala se materializam no discurso comprovando seu caráter heterogêneo e dialógico.

2.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DE GÊNEROS

Trataremos aqui a respeito de como os PCNs vieram como um divisor de águas no ensino da língua portuguesa, até então com uma metodologia voltada para o ensino da gramática, em detrimento da valoração do texto, sugerido pelos referidos documentos, t anto no aspecto da oralidade como da escrita, procurando atender, através do estudo dos gêneros, aos interesses de educandos que precisam dominar a língua para uso proveitoso em situações cotidianas.

2.2.1 As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Nos últimos anos do século passado, precisamente após as recomendações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), houve uma visão inovadora quanto às metodologias com as quais se deveriam trabalhar o ensino de língua portuguesa, mudando de uma visão normativa, voltada para a aprendizagem de nomenclaturas gramaticais, para outra mais centrada no uso da linguagem, manifestada na leitura e na produção de textos orais e escritos, e na reflexão da língua portuguesa, materializada na análise linguística. Para essa mudança de perspectiva de ensino da nossa língua, é notório observar que esses eixos de uso se dão na perspectiva enunciativa, considerando, por um lado, os gêneros textuais como o centro das atenções para o aprendizado da língua, e, por outro, o texto, como objeto de ensino. Tais ideias, entretanto, não representam algo totalmente novo; na verdade, o que mudou após os novos olhares se debruçarem sobre as orientações dos PCNs foi o enfoque a elas dado.

Apesar de os PCNs terem popularizado a expressão gênero textual e definitivamente tê-lo apresentado ao cotidiano da escola, lembramos a afirmação de Marcuschi (2015) sobre o fato de que a menção ao estudo dos gêneros antecipa e muito os nossos Parâmetros

Curriculares. No capítulo de que trata dos gêneros textuais no ensino da língua, esse autor é enfático ao dizer que "o ensino dos gêneros textuais não é novo, mas 'tá na moda'". Entretanto, a partir dos PCNs, o texto passou a ser o objeto de estudo e, consequentemente, o estudo dos diversos tipos e gêneros textuais passou a ser o ponto de partida para o trabalho com a língua portuguesa, pautado agora nas relações sociais, que definirão a natureza dialógica dos discursos. Os PCNs abriram um novo horizonte para pesquisas como possibilidades de busca por um ensino que possa apresentar resultados mais promissores. Em ouras palavras, amparado nos ensinos de Bakhtin, podemos perceber que a vinda desse documento tornou-se um divisor de águas para o ensino de língua portuguesa.

Para Rojo (2005, p. 27), os PCNs revelam um avanço para o ensino de língua portuguesa, uma vez que esses documentos supõem o entendimento de "práticas linguísticas contra o iletrismo e a favor da cidadania consciente". A autora também afirma que o trabalho voltado a partir do uso dos gêneros textuais, tendo o texto como o objeto de estudo, garante o tratamento das práticas sociais como o caminho para o trabalho com a linguagem, uma vez que o aluno se vê diante de condições reais de uso da língua. Isso deverá convergir, certamente, para a formação de um leitor/produtor de texto que deverá se transformar em um usuário eficaz e competente da linguagem escrita.

Mas o que são mesmo os PCNs? Entendemo-los como uma base desenvolvida pelo Governo Federal, na qual educadores neles encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares. Ele pode ser compreendido como uma espécie de manual, por meio do qual os envolvidos com a educação procuram manter-se instruídos de suas responsabilidades como professores e passarem, a partir dessas instruções, a organizar metodologias condizentes com a eficácia da aprendizagem da língua materna, objetivo este a ser alcançado em todas as etapas da aprendizagem da língua, nos mais diversificados gêneros textuais de modalidades escrita ou orais.

Entretanto, ao longo dos anos que seguiram à sua inserção nas universidades, as orientações constantes nos PCNs ainda não são bem compreendidas por uma imensa quantidade de professores.

Pompílio et al. (2000) realizaram uma pesquisa para a UNICAMP, intitulada *Dos PCNs à prática da sala de aula*, com o intuito apresentar e discutir os resultados dessa experiência de formação com os PCNs de língua portuguesa. Ao frisar que as propostas destes documentos vêm a "oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes dessa apropriação, como a diminuição do

fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania" (p. 35), após o trabalho com os PCNs, as autoras destacam a complexidade desses documentos e sugerem algumas "necessidades" para a sua implementação, os quais seriam:

> • produção de documentos intermediários, com o objetivo de esclarecer e aprofundar determinados conceitos;
> • divulgação de práticas de ensino, através de audiovisuais, artigos etc. que tratem da implementação das propostas dos contidas nos PCNs em diferentes aspectos;
> • aprofundamento do estudo das noções básicas: língua, linguagem, gênero, texto. (POMPÍLIO et al., 2000).

Em consonância com o resultado da experiência das autoras, acreditamos também que, dentro da realidade do ensino ainda vigente nas salas de aulas de Língua Portuguesa, o que se percebe é que parece haver certo distanciamento entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade pelos professores durante sua formação e a aplicação desses conhecimentos na prática conforme o que sugerem os PCNs, para a melhoria do ensino no cotidiano das escolas brasileiras.

Concordamos também com Santos (2005), quando, no artigo intitulado *O ensino de Língua Portuguesa e os PCNs*, ela traça alguns empecilhos que travam a possibilidade de uma interação entre as orientações desses documentos e a concretização deles em sala de aula. Segundo a pesquisadora, muito professores, (desses poderíamos exemplificar aqueles que não passam por c ursos de capa citação), ainda não sabem como lidar com essas novas diretrizes observadas nos PCNs, além de estes educadores os considerarem como "impositivo e fora da realidade brasileira". Por outro lado, a autora destaca que nem sempre esses mesmos críticos "se voltam para o texto dos PCN com o olhar de quem conhece a realidade da sala de aula e as necessidades dos alunos" (SANTOS, 2005,p. 38). Infelizmente muitos educadores ainda estão presos a um modelo de ensino tradicional que prioriza a aprendizagem da gramática normativa, sobretudo por meio da metalinguagem. Ou seja, observamos um ensino de língua portuguesa voltada para uma visão mais tradicional, em que, nesta concepção, a linguagem, para satisfazer sua função comunicativa, precisa seguir um modelo único de fala e escrita, ditada por regras de uso de palavras dentro de uma ordem lógica de enunciados. O foco está, portanto, relacionado ao conhecimento do código.

Tomando por base os estudos de Azeredo (2007, p. 32), podemos afirmar que a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa ainda tem se limitado a "1) Falar e escrever

corretamente a língua (conhecimento da língua) e 2) identificar, mediante a nomenclatura gramatical, seus aspectos estruturais (conhecimentos sobre a língua).”

Infelizmente, professores recém-saídos da universidade, quando cientes das propostas sociointeracionistas voltadas ao ensino resgatadas nos PCNs, por alguma razão, acabam por perderem-se nas salas de aula, sucumbidos pelo tradicionalismo. A falta de tempo para a preparação dessas aulas, o pouco tempo disponível para o preparo de metodologias eficazes no trabalho com os gêneros textuais ou mesmo para o aprofundamento de conhecimentos ainda não muito claros dessas teorias, são justificativas que no dia a dia respondem às inúmeras dificuldades de se pôr em prática nas salas de aula as propostas dos PCNs.

As orientações constantes nos PCNs, amparadas nas correntes teóricas que consideram a abordagem do ensino soba a ótica dos gêneros textuais, mostram-nos como resultado a resistência por parte de muitos docentes às recomendações desses documentos educacionais. Consequentemente, como dissemos, emergem perpassando gerações as velhas formas de se tentar ensinar língua portuguesa por meio de regras gramaticais. Os resultados são catastróficos. A língua portuguesa passa a ser odiada e o objetivo do ensino de Língua Portuguesa não é atingido com a eficiência necessária.

Exposta a realidade sobre a distância entre os objetivos dos PCNs e a realidade nas salas de aula, percebemos o quão as dificuldades de seguir as orientações desses parâmetros curriculares expõem o caos da aprendizagem de Língua Portuguesa pelos nossos alunos. Uma vez que a escola não apresenta gêneros discursivos de tal modo que conduza o aluno à possibilidade de com eles interagir socialmente no processo de aprendizagem, eles não se sentirão capazes de lidar de modo satisfatório com o uso de um gênero, dentre tantos gêneros à sua volta, mediante situações reais.

Não é à toa que os PCNs afirmam que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que devem ser prioritárias no ensino da língua materna. Assim, nos Parâmetros Curriculares é apontado que no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno “amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, [...] de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 32).

Essa orientação vai ao encontro dos postulados bakhtinianos, que concebem a linguagem como uma prática social. Conforme o mestre russo, a prática de uso da língua se manifesta diariamente por intermédio do que conhecemos como gêneros do discurso. Bakhtin

assinala os gêneros como o elemento fundamental da acepção da linguagem, porque, para ele, a escolha de um gênero para se comunicar é determinada em função da especificidade de um campo discursivo. Desse modo, ao dialogar com os postulados de Bakhtin, os PCN's fundamentam suas orientações na teoria dos gêneros textuais, colocando o texto como o objeto de ensino ou ponto de partida para atividades que envolvam a leitura e a escrita desses gêneros, uma vez que todo texto "se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas" (BRASIL, 1998, p. 21). Nesse entendimento, a orientação é que os gêneros se constituem em uma ferramenta indispensável de interação social, sem os quais o indivíduo não tem domínio de sua própria língua.

Outra orientação trazida pelos PCNs, e que merece ser abordada aqui, é a inclusão de textos orais no ensino de língua Portuguesa. Esses documentos sugerem, por exemplo, atividades de estudo das variações linguísticas, o que fornece a reflexão sobre as variações sociais e estruturais também na oralidade. Segundo os PCNs,

> O estudo da variação cumpre seu papel fundamental na formação linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa (BRASIL, 1998, p. 82.)

Essa recomendação mostra um avanço em relação ao ensino de língua pautado pelas velhas normas gramaticais que consideravam o domínio da norma padrão como o objetivo final do ensino de Língua Portuguesa. À medida que a oralidade é valorizada no ensino de língua, muitos gêneros que se apresentam nesta modalidade passam a fazer parte do repertório das competências linguísticas do aluno, afinal a língua se manifesta em nosso cotidiano tanto por meio de gêneros orais quanto escritos, razão pela qual não deve haver fundamento válido para que um se sobressaia sobre o outro, tampouco para que o gênero escrito, como é de praxe, ganhe *status* no ensino de língua.

Essa é uma questão interessante que algumas vezes ainda não é bem compreendida nem mesmo pela própria escola. Em concordância com Antunes (2003), vemos que as atividades com o uso da oralidade nas salas de aula são muito limitadas. Pensa-se na oralidade de modo muito vago, por exemplo, por sugestão de leituras que visam enfaticamente a reprodução sonora do texto escrito, a dicção e o manuseamento da fala; ou ainda por trabalhos apresentados pelos alunos a partir de seminários, por exemplo.

Não discriminando os objetivos e a necessidade de também serem abordados tais aspectos, o que se percebe é que os gêneros orais são destituídos de uma realidade social. Ou

seja, a escola ainda não conseguiu atribuir a esses gêneros orais a devida atenção merecida, convertendo seu uso em situações reais de uso da língua. Cada gênero oral apresenta características peculiares que os difere um dos outros. Não se ensina da mesma maneira como proceder com o gênero de discurso político ou entrevista de emprego, por exemplo; assim como a estratégia de se trabalhar a leitura de uma ata se diferencia da leitura de um conto de terror. Cada gênero requer estratégias específicas que exigem do educador um preparo metodológico que abarque essas divergências.

Para nosso estudo, convém lembrar que a oralidade se faz presente no gênero relato pessoal, razão pela qual apontamos em nossa sequência didática um módulo específico para que o aluno pudesse se expressar por meio do discurso oral sobre as situações particulares, interagindo, desse modo, com os demais alunos ao expor a eles suas experiências de vida. Esta experiência faz jus aos interesses dos PCNs quando estes, sobre a oralidade, afirmam que

> ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 67).

No trabalho com o relato pessoal, embora nossa abordagem esteja voltada para a análise de um *corpus* constituído de textos escritos, a oralidade se fez presente em nossa sequência didática, respeitando a peculiaridade deste gênero, uma vez que ele tem sua origem na fala. Deste modo, procuramos desenvolver no aluno o domínio deste gênero de modo mais consciente, respeitando a espontaneidade elocutiva oral a que o referido gênero permite. Em nossa análise, não esquecemos as condições de produção destes gêneros, fazendo assim jus ao que regem os PCNs, na seguinte afirmação:

> O controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento da produção. (BRASIL, 1998, p. 74).

Além do merecido lugar que os gêneros orais obtiveram, o trabalho com a produção de textos escritos também passa a ser prioridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em detrimento do foco exclusivo em aspectos gramaticais. Esse trabalho com a produção textual

pressupõe como objetivo o ensino de gêneros, desde que não se restrinjam à uma produção descontextualizada, que tem como fim o ato da escrita. Pelo contrário, para a produção escrita, os PCNs fundamentam a necessidade de um texto ter um destinatário, que não apenas o professor. Assim, é apontado que

> Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua [...]. (BRASI, 1998, p. 48).

Dessa forma, a produção textual não fica restrita a uma análise básica, voltada, por exemplo, para as correções ortográficas; ao contrário, usa-se o texto do aluno para verificar relações entre o que ele produziu e as características daquele gênero textual; o aspectos gramaticais, por sua vez, passam a ser parte integrante da aprendizagem, mas não com o objetivo final voltado meramente para a correção. Afinal, "o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar". (BRASIL, 1998, p. 77).

Outra ideia defendida pelos PCNs é a de que o professor não deve ser o único destinatário dessas produções dos alunos. Textos escritos que circulam entre vários interlocutores podem se transformar em instrumento de avaliação coletiva. Por exemplo, o interlocutor age sobre aspectos de escrita quando observa e aponta alguma irregularidade na organização linguística do texto. Essa exposição do texto para a avaliação coletiva rompe com aquele preceito que destacamos há pouco: o de que o texto escrito é um instrumento de avaliação voltado unicamente para aspectos gramaticais, como a ortografia e a pontuação. Por consequência, as situações de condição e produção de texto permitem ao aluno maior autonomia diante de seus textos, e a interação dos mesmos fornece elementos do próprio cotidiano para que ele mesmo aprimore sua produção e se torne um escritor competente capaz de escolher e se comunicar plenamente por meio do gênero textual conforme as exigência da situação comunicativa.

Também é prioridade nos PCNs a refacção na produção de textos. Ainda sobre a produção textual, os PCNs consideram a importância de certas condições: todo texto, ao ser produzido, deve levar em conta o que dizer, a quem dizer e como dizer. Ao pensar nessas condições de produção, exige-se que haja na escola situações reais de uso de certos gêneros

textuais que façam parte da rotina do aluno em suas vivências. Esse pensar no interlocutor variado (e não apenas o professor) serve-lhe, inclusive, como incentivo para que sua produção faça sentido e o ato de escrever não seja uma tarefa voltada para que o professor determine uma nota àquele trabalho, a partir da mera correção gramatical.

Ainda no que se refere à produção, os PCNs apresentam-nos quatro categorias didáticas: a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria, frisando, entretanto, que não existe a necessidade de uma "progressão linear" entre essas categorias didáticas, uma vez que "é em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas" (BRASIL, 1998, p. 77).

Dentro da produção, os PCNs destacam, pois, a atividade da refacção, que é frequentemente omitida nas salas de aula. Essa prática de reescrita deve ser orientada por uma intervenção mais sistemática do professor, que incentiva o próprio aluno a revisar e reelaborar seu texto sem orientações de outro leitor. Entretanto, muitas vezes a redação que o aluno produziu passa pela caneta vermelha do professor que se preocupa em apontar principais erros cometidos pelos alunos, sobretudo os dos aspectos relacionados à gramática da língua. Assim, a nota, baseada na quantidade de erros, passa a ser o produto de interesse final. Em sua obra Antunes (2003) faz considerações sobre a escrita, lembrando que ela é "uma atividade processual", o que implica que uma avaliação do texto não pode acontecer uma única vez, nem pode nascer do nada. Escrever, portanto, exige esforço e tempo. Mas na escola, segundo a autora, estamos habituados a estabelecer um tempo específico para essa atividade, como se escrever fosse apenas um "ato mecânico".

Nessa prática, pouco se aproveita desta correção. Além disso, percebe-se que essa postura corretiva implica grande perda de tempo ao professor, uma vez que o aluno proprietário do texto não tira daquela correção nenhum proveito, principalmente porque não se vê obrigado a refazer seu texto. Geraldi (2003) aborda, sobre a questão da produção fundamentada em um interlocutor, a importância de se ter o que dizer, afinal, o ato de produzir texto não deve ser

> como uma reprodução dos saberes escolares, mas como transformação do "vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas que requerem a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem" (p. 164).

Ao nos referirmos à necessidade de uma produção em que se sobressaia uma finalidade mais abrangente que a simples correção automática e desinteressada por parte do

professor que não tem em mente outra finalidade, realçamos, em comunhão com os PCNs, a importância de se trazer ao texto experiências particulares, saberes do mundo exterior, para que, uma vez concretizadas essas experiências a partir do texto, sirvam como objetos de reflexão na sociedade envolvendo todos os interlocutores presentes.

Por outro lado, além da produção motivada pelo interesse de partilhar experiências a demais interlocutores, ela não constitui o fim do processo com a escrita. Há a expectativa pela observação da necessidade de melhoria. Do contrário, a não obrigatoriedade de exigir a refacção do texto pode ser vista como uma falha de estratégia do professor, para amenizar, talvez, o trabalho dobrado voltado para a produção de um mesmo texto. Não que essa atitude implique desinteresse de sua parte, mas sim a falta de tempo para acompanhar a evolução de seu aluno durante as etapas necessárias de compreensão do próprio texto. De fato, seriam necessárias condições mais favoráveis que permitissem ao professor tempo disponível para um trabalho melhor planejado, de tal modo que a refacção não deixasse de fazer parte de sua estratégia de ensino, uma vez que ela

> - permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
> - possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto". (BRASIL, 1998, p. 77).

Ou seja, nesta etapa da produção textual, o que se percebe é que o professor é o intermediador do processo de criação do texto. Cabe a ele elaborar estratégias que permitam ao aluno perceber de que maneira seu texto precisa ser melhorado. Por meio de suas estratégias, o aluno se apropria, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

A importância do professor como referência para uma educação de qualidade é ressaltada pelos PCNs. Assim, os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa, caracterizadores de um movimento metodológico de ação – reflexão – ação, propõe que o educador, após a seleção dos conteúdos – que, num consenso geral, faça parte da realidade dos seus alunos – promova trabalhos que permitam-lhes a produção e a reflexão sobre o uso da linguagem para novamente organizar seu pensamento. Desse modo, ele poderá vir a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Do contrário, a falta de planejamento adequado ou mesmo a presença de casos em que

a metodologia adotada não culminou em uma mudança significativa do aprendizado do aluno deve implicar revisão metodológica por parte do professor.

É importante que o professor também observe se os conteúdos adotados correspondem realmente à realidade dos alunos. Determinados gêneros textuais podem já fazer parte do cotidiano do educando, o que pode gerar seu desinteresse pela metodologia. Por outro lado, o pouco convívio do aluno com determinado gênero textual em sua realidade social pode justificar a dificuldade de ele de corresponder às expectativas do professor mediante certas estratégias adotadas para o ensino de um gênero em questão.

Além disso, os PCNs alertam para a consciência de que um ano não é suficiente para se atingir metas necessárias para se formar um leitor e um escritor na escola. Daí a importância da seleção de conteúdos ao longo do ensino fundamental e a necessidade de revisão de alguns desses em outras etapas do ensino fundamental, de modo coletivo, ou seja, a construção do conhecimento do aluno não se deve ao trabalho isolado de um professor, mas a um grupo a partir da construção coletiva de um projeto educativo.

Os PCNs também apontam para a necessidade de que a revisão de conteúdos não seja confundida com redundância, uma vez que a expectativa é a de que esse novo enfoque se converta em aprofundamento didático "tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursivas e linguísticas que serão objetos de reflexão" (BRASIL, 1998, p. 67).

Em relação às orientações dos PCNs sobre a variação linguística, percebemos ainda uma distância enorme quando observado o tratamento diferenciado que se é dado à gramática normativa em sala de aula. Nossos livros didáticos já abordam a questão do preconceito linguístico e cada vez mais o professor tem inserido em sua fala a necessidade de se respeitar as diferenças linguísticas que ocorrem em função de variações regionais ou sociais, por exemplo. Entretanto, de modo geral, pensa-se ainda que ensinar português é ensinar a falar e escrever "correto", como se as outras formas de fala ou escrita não tivessem nenhuma relação com situações cotidianas às quais pudessem perfeitamente se adequar.

Essa é mais uma razão pela qual a escola deve priorizar o uso de determinados gêneros, tanto orais quanto escritos. Gêneros estes que abordem variações linguísticas e que permitam ao aluno perceber que determinadas situações interativas não só permitem quanto exigem o uso de variações. Por isso é importante que o trabalho com os gêneros orais não seja apenas uma promessa de se pôr em prática as premissas dos PCNs, mas que se convertam

urgentemente em atividades socializadas pela intermediação do professor. Ainda sobre a importância da oralidade, Marcuschi (2001, p. 83) ressalta:

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...]. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

A falta, no entanto, de tais condições acarreta o preconceito linguístico, resquício ainda presente de tempos em que se priorizava a gramática normativa como modelo único e "verdadeiro" de linguagem, cujo domínio permite "*status*" social ao portador, em detrimento de outros usos considerados inferiores. É o que dizem nossos PCNs (BRASIL, 1998, P. 82) ao destacar que

> a escola precisa cuidar que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não se pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como incorreções.

Ora, gêneros textuais que abarcam a oralidade e a escrita apresentam em sua estrutura tratamentos diferenciados da língua. Exemplos como esse observam-se em atividades de retextualização, por exemplo, da fala para a escrita. Se lembrarmos as nove operações de retextualização de Marcuschi (2010), percebemos que em um só gênero textual o tratamento da linguagem se dá de modo diferenciado entre essas duas modalidades do texto; entretanto, nunca devemos sobrepor um gênero sobre o outro. Cada qual possui suas peculiaridades, inclusive linguísticas. Um trabalho em que se considere a retextualização deve ter um objetivo maior que o de limitar o aluno ao que erroneamente se consideraria um aperfeiçoamento da linguagem escrita a partir da falada, fazendo uma mera transcrição de um texto para outro, como se o texto oral não tivesse razão de existir e, portanto, devesse ser transformado em um texto escrito, preferencialmente na variedade padrão, por exemplo.

Sobre a importância do trabalho com o texto oral na sala de aula, Marcuschi (2001, p. 83) ressalta:

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...]. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

Os PCNs consideram o universo linguístico muito além da necessidade de se dominar as regras da gramática normativa, uma vez que a língua em uso necessita do domínio das mais diversas variedades linguísticas, caso se queira dominar certos gêneros textuais que estão incorporados ao nosso cotidiano. Limitar o ensino de língua portuguesa a uma variação linguística mais prestigiada socialmente implica o desconforto do educando para com sua própria língua e, consequentemente, a sua exclusão de atividades interativas de uso da língua na sociedade.

Por fim, ressaltamos que os PCNs enfatizam o trabalho com os gêneros orais e escritos. Indicam, inclusive, quais grupos devem ser priorizados na escola. Esse documento está consciente da necessidade de se ensinar a língua, mas voltada para a realidade social, que, por sua vez, abarca, por meio do uso de gêneros textuais, uma linguagem heterogênea, resultado de variadas formas de manifestação sociocultural que o indivíduo traz consigo ao longo de suas vivências.

Perceber esses direcionamentos em relação à escuta, leitura e produção de gêneros orais e escritos deve se constituir em prática de trabalho do professor. Como afirmamos a princípio, por inúmeros motivos os direcionamentos desses documentos não se traduzem em realidade na sala de aula, por mais que eles façam referência a pressupostos básicos de estudiosos da linguagem, já trabalhados e mencionados. É preciso, entretanto, converter o mais urgente possível em realidade as discussões presentes nos PCNs para que seja possível a concretização dos objetivos de ensino de língua portuguesa, que se resumem à formação de um indivíduo apto a realizar-se socialmente por meio da linguagem em seus diferentes níveis.

2.2.2 A metodologia das sequências didáticas (SD)

Em seção anterior, discutimos a respeito das dificuldades com as quais muitos professores se deparam diante da missão de preparar metodologias que atendam a um trabalho eficaz com o uso dos gêneros textuais em sala de aula, em detrimento de um modelo de ensino pautado ainda na estrutura da língua descontextualizada.

Conforme Antunes (2003), direcionados pelas propostas dos PCNs, nossos livros didáticos já trazem uma diversidade de gêneros textuais; entretanto, a proposta de trabalho com tais gêneros ainda é homogênea, voltada basicamente para a resolução de exercícios de leitura e interpretação, conforme Antunes (2003). Se por um lado esse procedimento tem sua contribuição para o aprendizado do aluno, por outro, muitas vezes essa mesma leitura permanece centrada "nas habilidades mecânicas de decodificação" (ANTUNES, 2003, p. 28), o que a torna uma leitura desinteressada, "desvinculada de qualquer interação social", além de ser "uma atividade cuja interpretação muitas vezes se limita a recuperar elementos literais e explícitos", o que, por sua vez, se reduz a uma atividade "incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola, não coincide com o que se precisa fora dela)". (ANTUNES, 2003, p. 28).

Por outro lado, a produção escrita não induz o aluno a ser o construtor do próprio dizer, pois ela esta voltada à realização de enunciados desvinculados de qualquer contexto social, sem autoria e sem a preocupação com um destinatário. Na produção textual que acontece na escola o gênero deixa de ser o foco de ensino da Língua Portuguesa, pois o sujeito que escreve não está preparado para interações sociais por meio do uso adequado de gêneros textuais, os quais ele domine. Mas, infelizmente, as práticas de leitura e escrita que ainda se observam presente na metodologia docente seguem a tentativa de aquisição da norma culta, como dissemos, de forma descontextualizada. Por outro lado, consideramos ainda que o ensino ancorado unicamente nas sugestões do livro didático não é também suficiente para atender às necessidades do aluno, que precisa inteirar-se de forma integral dos muitos gêneros textuais para ser verdadeiramente um usuário competente de sua própria língua.

Diante desse quadro, a aposta docente numa inovação de sua metodologia didática que atendam aos interesses de professores e às necessidades dos alunos deixa de ser uma realidade constante. As dificuldades com o uso de gêneros discursivos deixam de ser aprofundados e se tornam apenas mencionados, por meio de atividades básicas de leitura e de resolução de questões de compreensão de texto, muitas vezes superficiais. Em outras palavras, se os alunos demonstram dificuldades em aprender determinados gêneros textuais, o professor deve estar ciente de quais são estas dificuldades para, assim, encontrar estratégias de ensino que possam amenizar, senão sanar tais problemas. Essas estratégias de ensino podem se configurar a partir das **sequências didáticas**. Portanto, é interessante refletirmos aqui por que a proposta com sequência didática não é tão comum nas salas de aula.

Algumas justificativas podem ser objeto de profunda reflexão. Por exemplo, infelizmente, em muitas ocasiões, o professor se vê obrigado a apenas cumprir a grade curricular de determinada série. A preocupação em não atrasar o conteúdo fá-lo-á, muitas vezes, deixar de explorar a dificuldade do aluno e de propor sugestões didáticas que lhe pudessem permitir trabalhar essas dificuldades com o conteúdo, sem a preocupação em avançar com ele.

A falta de tempo do professor para a elaboração de um trabalho minucioso é outro empecilho que justifica a pouca presença de trabalho com gêneros textuais por meio de uma sequência didática consistente. Uma sequência didática exige dedicação maior, exige tempo para seu preparo, exige reflexão sobre quais caminhos o professor deve percorrer ou por onde deve começar para atingir seu objetivo, pois as dificuldades apresentadas pelo aluno em relação ao domínio dos gêneros não são homogêneas. Mas o que acontece é que, na exploração de determinados gêneros (fábula, conto, artigo de opinião, conto fictício, atas, ofício, crônica, poema etc.), a metodologia docente se resume a uma leitura acompanhada de exercício para a compreensão do texto e à solicitação de uma única produção textual. Assim, os aspectos que necessitariam da intermediação docente são apenas sugeridos ao aluno, ou por meio de solicitações de ajustamento da escrita, que aparecem no rodapé do texto, ou através de correções ortográficas assinaladas com caneta vermelha.

Ainda existe o fato de muitos docentes não terem sido preparados para o trabalho com sequências didáticas. Docentes que não fazem cursos de aperfeiçoamento podem, certamente, desconhecer essa proposta. Não se trata aqui da falta de criatividade, mas de um limitado conhecimento de estudos teóricos. A leitura e as proposições de ensino propostas por esses estudiosos poderiam se converter em conhecimentos por meio dos quais os professores deveriam se basear para proceder com os ajustes necessários ao ensino de língua portuguesa. É comum muitos professores terem como referência, para preparar suas aulas, apenas a didática usada por seus mestres há décadas. Assim, repetir as metodologias didáticas do passado passa a ser para estes docentes a única forma “eficaz” de proporcionar aprendizado, uma vez que foi assim que eles também aprenderam.

Muito dos problemas que expomos aqui não são apenas conjecturas. Geraldi (1997) em sua obra *O texto na sala de aula*, faz uma crítica bem pertinente sobre a didática utilizada em salas de aula pelos professores, normalmente de caráter metalinguístico, contrastante com a que realmente deveria servir de base para as aulas de língua portuguesa: um ensino de língua voltado para situações concretas de. Segundo o autor,

> [...] a maior parte do tempo gasto pelos professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me ariscaria a dizer 'exercícios esporádicos', de língua propriamente ditos. (GERALDI, 1997, p. 34).

Embora a opinião do autor esteja voltada especificamente para aulas de gramática, não podemos esquecer que é justamente a gramática que domina as salas de aula de português. Desse modo, as colocações feitas pelo autor sobre metodologias de ensino voltadas para a metalinguagem aplica-se também à produção textual, onde não se aprende necessariamente o domínio do gênero, mas sim o que é o gênero e quais suas características. Para Coscarelli (2007, p. 83), nas salas de aula professores se preocupam em "esgotar" determinado "gênero", onde o que fazem é ensinar "as fórmulas ou estrutura dos textos para os alunos reconhecerem nos gêneros aquele formato (como se ele fosse fixo e imutável)". De modo geral, muito do que se acontece nas aulas de português, enfim, não são propostas de referência para um ensino que contemple seus objetivos de propor ao aluno o domínio da língua refletido em situações de uso adequadas.

Ainda sobre o ensino da norma padrão nas salas de aula, reflitamos: Que sequências didáticas são propostas para que o aluno domine a gramática, atualmente? Provavelmente as mesmas metodologias de décadas atrás, organizadas a partir de muitos exercícios sobre teoria gramatical. Cabe aqui outra observação de Geraldi (1997, p. 45), sobre a situação do ensino de língua portuguesa. Para o pesquisador,

> o mais caótico da atuação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos, que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – cm exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

O resultado que vemos por causa dessa atuação "caótica" e vazia é a falta de motivação às aulas de português tornar-se uma dolorosa experiência tanto para o aluno quanto para o professor.

Saindo da gramática para a produção textual, – uma vez que nosso *corpus* se constitui de atividades de produção textual, no livro *Aulas de português: encontro e interação*, Antunes (2003) aponta algumas constatações acerca de como acontece com a atividade pedagógica de ensino do português. Ela constata, entre outros aspectos, a prática "de uma

escrita improvisada, **sem planejamento e sem revisão**, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’, e ‘como se faz’”. (p. 27, grifo nosso).

Ou seja, o trabalho com a escrita não vem antecedido por nenhuma organização modular. É uma atividade solta, portanto sem sequência didática. O simples ato de escrever encerra por si próprio a atividade com a escrita. Daí a necessidade de questionarmos: onde ficam as preocupações com os erros certamente presentes na produção escrita? Como eles são trabalhados? Que modelos de escrita serviram de base para essas produções? Nada disso faz parte do objeto de análise do professor, uma vez que não há tempo para uma reflexão docente sobre o que é trabalhado, sobre as falhas de produção do texto, sobre como resolver esses problemas. Sabemos que esses questionamentos são necessários para que se prepare uma sequência didática que responda a tais questões.

Ainda sobre a autora, após tecer suas constatações sobre a o atual momento do ensino de Língua Portuguesa nas escolas nos campos da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática, ela aponta, enfim, a necessidade de intervenção do professor a partir de uma reflexão profunda em sua prática pedagógica:

> o empenho por fazer esta reflexão produtiva, na prática diária das atividades pedagógicas, conta, assim, com a descoberta permanente, com o espírito de “vigília”, de todos os que estão envolvidos com a escrita da escola. [...] Dessa forma, o professor encontra condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos, iguaizinhos, ano a ano, em qualquer lugar ou situação [...]” (ANTUNES, 2016, p. 35).

Ante as palavras de Antunes, propusemos uma metodologia amparada em uma sequência didática que pudesse, a nosso ver, trabalhar detalhadamente as dificuldades de nossos alunos diagnosticadas no *corpus*, sobretudo em relação às formas de representação de fala no texto escrito e à dificuldade de sinalizá-las na materialidade textual.

Amparados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), para quem a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, propusemos nesta dissertação o trabalho com o gênero relato pessoal a partir de uma atividade de retextualização, tendo como texto-base as histórias em quadrinhos.

Os referidos autores estabelecerem critérios para o trabalho com gêneros textuais amparados em uma sequência didática com base na proposta de Bronckart (2001), que

também sugere a elaboração de uma sequência didática para lidar com os gêneros. Na linha de pensamento do pesquisador francês, a sequência didática pode ser dividida em quatro fases. Na primeira fase, ele sugere um modelo didático, o qual permite a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos. É nesta primeira etapa que é possível trabalhar as atividades discursivas, as operações com as sequências típicas (tipos textuais) e o domínio dos mecanismos linguísticos.

Sobre as atividades discursivas, o aluno consegue compreender que determinadas situações de uso da língua exigem a escolha adequada de um gênero textual para concretizar os atos de fala; em relação às sequências típicas, o aluno perceberá que o texto se constitui a partir de sequências textuais que se organizam entre si formando um todo; e em relação aos elementos linguísticos, ele usará o bom senso para saber como usar aspectos gramaticais e lexicais que possam ajudá-lo a organizar seu texto, adequando-os ao gênero, de modo que o produto dessa adequação seja proveniente também do resultado da escolha de palavras e da organização da estrutura do texto.

Na segunda fase da sequência didática de Bronckart (2001), tem-se o objetivo de identificar as capacidades adquiridas pelos alunos. É o momento em que o professor consegue perceber as dificuldades dos discentes para nelas manter focado o seu objetivo de ensino.

Na terceira etapa, Bronckart (2001) sugere a elaboração e condução de atividades de produção. Nessa etapa, parte-se para o trabalho com a produção textual por partes. O professor já tem noção de como o aluno lida com o gênero, o quanto ele já o reconhece e o domina. Esta etapa corresponde, portanto, à elaboração de sequências didáticas que possam levar o aluno a reconhecer o que deve ser aprimorado em seu texto.

Na quarta etapa, temos a avaliação das novas capacidades adquiridas, a partir da análise criteriosa do professor dos textos finais dos alunos. É a partir desta análise que será possível avaliar as mudanças significativas e a apreensão do gênero textual.

Bronckart (2001) não foi o único a propor o trabalho com gêneros textuais a partir de sequências didáticas, já que outros pesquisadores do grupo de Genebra comungam desse pensamento. Como já mencionamos, o embasamento de nossa sequência didática segue a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como mostra o modelo que se segue abaixo:

Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

O trabalho com um gênero textual, conforme a metodologia da SD, parte de uma produção inicial de leitura, escrita, ou fala, "quando o aluno estaria atendendo uma situação real de comunicação, em dada esfera social, revelando as representações que têm do gênero em questão" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Antes disso, na primeira etapa (apresentação da situação), define-se a modalidade: oral ou escrita. Também é aqui que se decide a finalidade do gênero textual solicitado, pensando sempre no interlocutor. Respostas às perguntas como "Qual gênero a ser produzido?", "Para quem é produzido?" "Qual a sua modalidade?" etc., se faz presente também na "apresentação da situação"; aqui é onde aluno pode, por exemplo, fazer pesquisas para descobrir sobre o gênero em questão, ou ler alguns exemplares trazidos pelo professor.

Após a "apresentação da situação", vem a "primeira produção". Ela é o marco inicial para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos possíveis problemas que nesta produção serão constatados, na intenção de fornecer, aos alunos, os instrumentos necessários para produzirem um bom texto do gênero escolhido, ou seja, que contemple todas as suas marcas linguísticas e características. A primeira produção corresponde a uma atividade por meio da qual o professor observará o nível de reconhecimento do aluno e o seu domínio em relação ao gênero textual em questão. A primeira produção corresponde, portanto, a uma espécie de diagnóstico, muitas vezes usado como *corpus* por parte de professores pesquisadores que se atentam à análise de situações específicas de uso da língua que precisam ser trabalhadas para melhor domínio por parte do aluno. Ela é o primeiro contato direto do aluno com o texto. Este texto é fonte valiosa do trabalho do professor, uma vez que ela "representa a primeira etapa de produção em que o texto vai ser avaliado e concluído tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração". (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Na sequência temos os módulos, que são etapas de progressão do conhecimento necessário à apreensão do gênero textual em uso. Os módulos trazem cada uma das dificuldades de forma isolada, para que o aluno possa se ater apenas a elas. Não existe uma quantidade definida de módulos a serem trabalhados, quem os determina é o professor conforme a necessidade de organizá-los. O importante é que, mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção, cada módulo possa "dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). Estes módulos devem, enfim, propor atividades de variação linguística, de seleção vocabular, de análise descritiva, de aspectos ligados à coerência, coesão, pontuação, às sequências discursivas, propondo, por exemplo, a alteração de uma sequência em outra, etc. As possibilidades não se esgotam, e vão depender do grau de dificuldade apresentado pelos alunos, da sua relação, da sua intimidade com o gênero trabalhado. Afinal, os módulos procurarão oferecer aos alunos "os instrumentos necessários para superá-los".

Na última parte da sequência didática temos, enfim, a produção final. Como já nos diz o nome, é a parte decisiva, que conduzirá o professor a avaliar se a metodologia empregada na execução dos módulos da sua sequência didática surtiu o efeito esperado. Nessa etapa, "o aluno obtém um controle sobre sua aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção de gênero de acordo com a situação em que ele foi produzido". (MARCUSCHI, 2008, p 216).

De modo geral, a sequência didática, como dita no início desta secção, exige investimento por parte do professor. Analisar as dificuldades em um *corpus* não é fácil, uma vez que elas se mostram heterogêneas. A partir de uma sequência didática modular, o trabalho com os gêneros se mostra mais eficiente, pois se pode trabalhar isoladamente dificuldades dos alunos e propor tarefas – por exemplo, em um texto escrito – de refacção que possam levá-lo a ajustar seus escritos. Também essa produção, por meio da refacção, permite ao aluno a aquisição de uma consciência crítica de seu próprio texto, deixando de lado conceitos errôneos como o de que o professor é quem sempre deve corrigir todas as redações, apontando nelas erros unicamente ortográficos. Outro ponto interessante a se perceber com o trabalho por meio de uma sequência didática é que, a depender do gênero, oralidade e escrita podem ser trabalhados de forma compartilhada, sem preconceito nem preferência pela norma escrita em relação à oral.

Em suma, o que se propõe é uma adesão ao valor das sequências didáticas, uma vez que elas "visam ao aperfeiçoamento das práticas de oralidade e escrita e de produção oral e

estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e práticas". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Em outras palavras, a inserção de sequências didáticas na metodologia docente se faz indispensável. Pensando justamente nisso, elaboramos neste trabalho uma sequência didática que pudesse conduzir os alunos envolvidos ao domínio do gênero relato pessoal, a partir de uma atividade de retextualização, focando principalmente nas dificuldades de escrita, observados no *corpus* em relação aos tipos de representação de fala por eles mobilizados, na escrita. Além da apresentação dos referidos gêneros, procuramos, no decorrer dos módulos, ajudar os alunos a reconhecer essas formas de representação da fala, permitindo-lhes ainda reconhecer para selecionar as referidas formas que possam tornar seus textos mais indutores, atraentes, mais eficazmente. A sequência didática desenvolvida em nossa pesquisa divide-se em oito módulos e aponta também a inserção de outros aspectos linguísticos, além de outros gêneros textuais que se assemelham ao relato pessoal.

2.2.3 Retextualização de gêneros escritos

Como base teórica para a execução deste trabalho, dialogamos primeiramente com os postulados da Linguística textual a partir dos estudos de Dell"Isola (2007) e de Marcuschi (2003) e Travaglia (2003), no que se refere à retextualização. Embora a este último haja uma ênfase à retextualização da fala para a escrita, não podemos deixar de considerar de grande valia as suas contribuições, uma vez que o gênero relato pessoal também é um gênero oral, direcionado a um público menos exigente; portanto, há, em muitos aspectos, uma contribuição enorme deste pesquisador para a análise do *corpus*, ainda que seja enfática a retextualização da escrita para a escrita. Sobre retextualização, Dell'Isolla a define como:

> [...] refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (DELL'ISOLA, 2007, p. 36).

Uma vez que passamos de uma modalidade de texto para outra, trabalhamos a retextualização. É importante ressaltar o dizer da autora sobre as "operações específicas" que permeiam a retextualização. Isso implica a compreensão do texto a ser retextualizado. Para que essa mudança ocorra, são necessárias (e indispensáveis) operações complexas que estejam de acordo com o funcionamento da linguagem. Trata-se de um processo que requer

treino e habilidade para se alcançar a eficiência. Mais do que isso, retextualizar é também um processo da prática, mais cotidiano que mecânico.

Para Travaglia (2003, p. 63), "retextualizar" está muito ligado à ideia de tradução já que o autor do texto procede acionando todos os outros elementos que conferem textualidade a ele: ou seja, para Travaglia, "o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até mesmos elementos em perspectivas diferentes." Como a linguagem faz parte de nosso dia a dia, seria muito importante que atividades de retextualização fossem frequentemente trabalhadas em sala de aula. A produção de texto exige prática com elementos linguísticos. Quanto mais o aluno pratica a produção, melhor adequa a linguagem, transformando-a para atender à necessidade comunicativa exigida pelo novo texto. Infelizmente, nas nossas escolas, o professor ainda tende a concentrar sua explanação dos gêneros voltando-se muitas vezes aos conceitos, ou seja, o que existe em demasia é uma perspectiva metalinguística de uso dos gêneros na sala de aula. É o que Dell'Isola (2007, p. 24) comenta quando diz que

> embora ainda existam estudos voltados para a análise de gêneros, muitos ainda estão voltados para a estrutura dos textos, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação escrita [...].

Da mesma forma, Coscarelli (2007, p. 85) mostra que "a noção de gênero textual tem sido tratada em sala de aula de uma forma muito simplista uma vez que os textos são vistos como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero para o qual pertenciam".

Analisando os pontos de vista acima o que se percebe é a dificuldade que sente o professor de encontrar estratégias didáticas que possam efetivamente direcionar os alunos ao manuseio dos gêneros textuais. Partindo de uma análise metalinguística do estudo do gênero, o professor estabelece limites quanto à estrutura dos mesmos, como se eles não sofressem alterações, ou seja, tivessem um modelo fixo, para o qual bastaria apenas conhecer suas características. Dell'Isola (2007, p. 20), quando trata da questão do ensino dos gêneros textuais, afirma que "são fortes os indícios de que o que se tem ensinado não é o gênero em si, mas o formato engessado restrito a uma estrutura fixa de como é o gênero".

No que se refere à produção de texto, a retextualização é até um processo bastante trabalhado. Nas nossas salas de aula, é comum, por exemplo, um processo de retextualização de um texto informativo para um resumo, ou de um romance para uma

resenha crítica. Mas a variedade dessas propostas de retextualizar, diante da imensa quantidade de gêneros textuais existentes que poderiam ser trabalhados com este tipo de atividade, ainda é limitada. Sem contar que essas atividades de retextualização se convertem em comandos do professor, muitas vezes sem que haja o cuidado necessário para acompanhar o processo de produção do texto e incorporá-lo às praticas sociais.

Vale lembrar que o trabalho com gêneros textuais deve permitir ao aluno perceber a importância de uso desses gêneros numa situação real. Ele precisa, portanto, conhecer quem é seu interlocutor, qual a finalidade de seu texto, quem está falando nele, além, claro, da preocupação com os aspectos textuais e gramaticais, sendo estes últimos os de grande relevância para o professor no processo de correção. Essa preocupação com aspectos textuais limita o processo de intervenção pedagógica do professor e, consequentemente, exibe sua falha na formação de um aluno capaz de expressar-se pelos gêneros. Pois o professor "precisa ajudar o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do texto, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece" (COSCARELLI, 2007, p. 84)

Ao se trabalhar com literatura, o livro didático, por exemplo, quando bem explorado pelo professor, pode se tornar um importante instrumento de trabalho no processo de retextualização. Pela história da obra, que constitui um texto verbal, poderíamos ter a retextualização do escrito para o oral, através, de uma entrevista com personagens da obra, de uma reportagem criada pelos alunos, explorando capítulos do livro ou mesmo de um sarau. Enfim, a retextualização se converte numa atividade capaz de explorar ilimitadas atividades com gêneros textuais, propiciando ao aluno um melhor domínio desses gêneros seja por meio da escrita ou da oralidade.

Marcuschi (2001, p. 48) sugere quatro etapas de retextualização considerando fala e escrita:

1. Fala => Escrita (entrevista oral => entrevista impressa)
2. Fala => Fala (conferência => tradução simultânea)
3. Escrita => Fala (texto escrito => exposição oral)
4. Escrita => Escrita (texto escrito => resumo escrito)

No processo de retextualização, o sujeito trabalha com as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas em um texto-base. Feito isso, é possível ao produtor

reorganizar as ideias, ciente também das exigências específicas do novo gênero, de suas características composicionais e de sua linguagem.

Por essa razão, quanto mais cedo o professor trabalha a retextualização em sala de aula como estratégia de produção textual, mais rápido permite ao aluno conhecer diversos gêneros textuais com os quais conviverá na sociedade. Dominar, portanto, esses gêneros é objetivo essencial que justifica tanto o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula quanto a preocupação do professor em atingir o objetivo de inserir o aluno na sociedade, munido de conhecimentos em relação aos gêneros que, porventura, venham a usar em qualquer processo de interação. Dell'Isola (2007 p. 14) afirma que os profissionais da linguagem

> precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos, produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a "realidade social".

Deste modo, o professor não pode se omitir do trabalho com gêneros textuais, sobretudo, aqueles com os quais os alunos mais se identificam fora da escola, em suas constantes necessidades de interação. É justamente por meio dessa interação que fazem sentido as aulas de língua portuguesa.

2.2.4 A retextualização como recurso didático para fomentar a produção textual: propostas de retextualização em sala de aula

Como bem sugerem os PCNs, a língua portuguesa deve ser trabalhada em sala de aula a partir de uma visão sociointeracionista, o que significa o abandono de uma visão limitada de seu uso, voltada apenas para o domínio da norma padrão e para a compreensão das regras que regem a gramática normativa.

Com isso, não estamos, de forma alguma, excluindo a necessidade do acolhimento da compreensão da gramática na sala de aula. Os PCNs usam, inclusive, a expressão "análise linguística" para se referir a este estudo, vendo-o até como parte do objetivo do ensino de língua na escola. Porém, ao mencionar a importância de uma aprendizagem de língua voltada também para aspectos relacionados à análise da língua, percebemos que a gramática normativa deixa de ser privilégio na sala de aula e passa, portanto, a ter todo o aprendizado da língua portuguesa – que inclui também, obviamente, os aspectos gramaticais – inseridos dentro de um objeto maior de ensino: o texto.

O texto torna-se o foco dos professores de língua portuguesa em suas atividades do cotidiano. Ele é, por assim dizer, o material concreto por meio do qual se manifestam as mais variadas formas de interação entre indivíduos. Em outras palavras, trabalhar com língua portuguesa é trabalhar com gêneros textuais que se materializam por meio de textos.

Na secção anterior, vimos que as sugestões de trabalho que têm no texto sua referência para o ensino da língua ganhou notoriedade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Esses documentos estão fundamentados na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho desenvolva no estudante o conhecimento imprescindível para que eles possam adaptar suas atividades linguísticas aos eventos sociais de que já participam ou venham a fazê-lo.

Do que já foi discutido sobre os PCNs, enfatizamos aqui a dificuldade de muitos professores em trazer para o cotidiano da sala de aula os novos preceitos destes documentos. Tanto que, ainda hoje, passadas mais de duas décadas de sua divulgação, muitos educadores continuam com dificuldade de traduzir em atividades concretas de interação social o ensino de língua portuguesa voltado para o estudo do texto através de seus diversificados gêneros. Como se não bastassem haver ainda hoje aulas voltadas para o aprendizado da gramática normativa, o texto, quando usado, serve apenas como pretexto para a aprendizagem dessas mesmas regras.

Outro modo muito comum de se trabalhar com textos nas salas de aula ocorre a partir da leitura literal, o que de certo modo trabalharia a reprodução do texto escrito, mas apenas a partir da sua tradução e entonação. Essa estratégia não confere ao professor sequer uma proposta adequada de trabalho com oralidade, uma vez que para tal procedimento seriam necessárias observações minuciosas sobre as peculiaridades dos diversos gêneros orais.

> Portanto, conforme a pesquisadora e a realidade que presenciamos na sala de aula, a proposta do ensino de gênero textual não tem sido geralmente bem absorvida pelos professores de língua portuguesa. Parte-se do critério de que ensinar gênero é defini-lo, é apresentar suas características e citar alguns exemplos; entretanto, essa estratégia, embora necessária porque induz o aluno a conhecer o gênero, não é suficiente para que o aluno possa obter um domínio amplo deste mesmo gênero, uma vez que continuará lhe faltando a oportunidade de vivenciá-lo em situações concretas de uso da língua.
>
> É aqui que entra a necessidade de uma sequência didática. Entendemos que ensinar língua portuguesa exige do professor o desafio de propor uma sequência didática bem elaborada, que possa não apenas fazer referência às particularidades dos gêneros textuais,

concretizados através de textos, mas que também conduzir os alunos às próprias inferências em relação às características desse gênero e ao uso do mesmo em situações do dia a dia, conforme houver a necessidade.

Foi, inclusive, pensando nessas dificuldades de se trabalhar com os mais diversos gêneros textuais em sala de aula, que optamos por realizar um trabalho com a produção de textos por meio de uma atividade de retextualização. Diante de tantos empecilhos na sala de aula, percebemos que a tarefa de produção textual é vista como algo árduo, seja para o docente que, desconhecendo ou não dominando a fundo as sugestões dos PCNs, não consegue criar metodologias de produção textual que lhe possibilite uma correção diferente daquela que ele já está acostumado a proceder, seja para o aluno, que diante de um comando previsível, monótono e desinteressante de criar do nada um texto, vê-se sem estímulo e, mais uma vez, ser alvo de críticas e correções gramaticais.

Assim, com a rejeição apontada de ambos os lados, a produção textual acaba sendo preterida nas aulas de língua portuguesa, já que traz aborrecimentos tanto para o professor quanto para o aluno. Desse modo, deixa-se de lado também uma parte integrante do trabalho com gêneros textuais, que é a necessidade de conduzir o aluno à aprendizagem dos gêneros escritos. Por consequência, este aluno adentra o Ensino Fundamental, e posteriormente no Médio, com extremas dificuldades de escrita, em muitos gêneros textuais que fazem parte de seu convívio. Essa dificuldade, em parte, se dá justamente pela indiferença ou omissão de muitos professores em exercer um trabalho mais bem elaborado que incentive à produção de texto. Diante dessa realidade, na obra *Ensino de língua portuguesa, oralidade ensino e leitura*, Marquesi (2011 p. 135) afirma:

> Considero que o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve compreendê-la como um processo de retextualização para, então, buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler e reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem.

Essas estratégias a que se refere a autora podem ser organizadas em uma sequência didática bem elaborada, nesse caso, a partir da produção de texto. Portanto, faz-se necessário ao professor, ao invés de se concentrar em dilemas, empecilhos, ou de se apoiar em justificativas que omitam o trabalho com a produção textual, buscar estratégias que possam facilitar a produção desses textos e principalmente a correção. Assim é que vemos na retextualização uma proposta inovadora que, se bem direcionada pelo professor, pode

desenvolver no aluno habilidades não só de escrita, mas também de leitura, fazendo-o refletir acerca dessas duas competências, além de conduzi-los, através da prática, a um domínio de interpretação ou compreensão dos textos com os quais ele convive no seu dia a dia.

Os textos circulam socialmente com suas finalidades definidas. Exemplos disso são os artigos de revistas, os quais buscam atingir um determinado público, as notícias de jornais, que abrangem um público maior e menos específico. Por isso, "insistimos aqui na relevância de que haja investimento em propostas de produção de textos de diferentes gêneros na escola" (DELL'ISOLA, 2007, p. 39), visto que a sociedade produz variados gêneros textuais que podem ser explorados em sala de aula. Desse modo, a opinião da pesquisadora reitera a necessidade de uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a produção textual, assim como a busca de estratégias de fazê-lo.

Antes de nos voltarmos inteiramente para a proposta de retextualização no processo de produção do texto, concordamos com Antunes (2016), para quem não podemos esquecer que tornar redutível ou mesmo dispensável, sob qualquer pretexto, o trabalho com gêneros textuais não apenas por meio da leitura, mas principalmente pela produção textual na sala de aula (uma vez que, como dissemos acima, o trabalho com a produção de texto se mostra mais carente de um olhar diferenciado) exclui o professor de língua portuguesa da realização plena de sua atividade, já que a ele cabe a responsabilidade de inserir o aluno no universo dos gêneros textuais para que ele melhor possa interagir socialmente. Afinal, o que não pode haver, em hipótese alguma, é a restrição, por parte da escola, nem a omissão, por parte do professor, de se trabalhar a variedade de gêneros textuais, muitos dos quais apenas ela, a escola, torna-se a única via de acesso dos alunos ao aprendizado desses gêneros.

Cientes, pois, de todos os problemas aqui mencionados, voltemos nossa atenção para a retextualização, uma proposta didática riquíssima para atividades que englobem tanto a leitura quanto a produção de texto. Essa proposta, a nosso ver, funciona como uma estratégia do professor para apresentar ao aluno variados gêneros textuais, com os quais ele pode interagir.

O professor, numa atividade de retextualização, deve ser apenas o mediador do processo de refacção, o que "elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto)" (BRASIL, 1998, p. 78). Afinal, "os procedimentos de refacção do texto começam de maneira externa, pela mediação do professor" (BRASIL, 1998, p. 78).

Este é o caminho para que a produção textual possa ser bem sucedida. Um processo que atribua ao aluno, por meio da intermediação docente, a missão de reconhecer no próprio texto as necessidades de mudanças para ajustá-las.

Mas, como dissemos no início desta secção, seja pela falta de conhecimento das propostas dos PCNs, seja pela escassez de conhecimento sobre as correntes teóricas que regem esses documentos, seja pela falta de leitura em pesquisas sobre procedimentos didáticos para a produção e o trabalho com a retextualização de textos, seja ainda pela falta de tempo para pôr em práticas tais sugestões, faltam estratégias que possibilitem ao professor um trabalho diferenciado com a produção textual. Muitos gêneros textuais são trabalhados em sala de aula de maneira homogênea, a partir de leitura, reconhecimento de características básicas e resolução de exercícios superficiais, que não exploram a fundo a importância deste gênero nem incentivam à produção dos mesmos. Diante de tal estratégia, reconhecida e consumada anos a fio, optamos pela retextualização como um recurso didático que possa fomentar a produção textual.

Reconhecemos que o trabalho com a produção textual deve partir de um incentivo, não de uma obrigação. A proposta da retextualização permite, portanto, ao aluno lançar mão de vários gêneros textuais que ele já conhece e com os quais ele se identifica, para só então começar a produzir seu texto.

É também de se supor que por mais que o aluno não domine o gênero que esteja sendo objeto de trabalho em sala de aula, a leitura dele, a que chamamos de texto-base, partirá do próprio aluno para, por meio da leitura, optar pelo processo de produção escrita por meio da retextualização, transformando-o assim em um texto novo, de um gênero textual diferente. Assim, reiteramos a importância da compreensão, visto que

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

Nota-se que na retextualização, portanto, o trabalho direcionado também à leitura e à compreensão do texto. Percebe-se também que todo o ensino está sendo direcionado para o texto, pois ele é o produto das interações sociais. A ele também se direcionam as recomendações da Linguística Textual a partir de um embasamento sociodiscursivo, aos quais fazem referência os PCNs. Trabalhar a retextualização é trabalhar com gêneros textuais

variados, em todos os aspectos, é trabalhar a leitura (não apenas a leitura superficial, limitada à mera tradução da escrita para a oralidade), a compreensão e também a produção textual, levando em conta as operações de retextualização por que passam.

Convém ainda lembrar que atividades de retextualização já fazem parte do nosso cotidiano em situações diárias. Quando reportamos a um filme, quando transmitimos um recado, quando recontamos para outro a notícia lida de um jornal, optamos por outros gêneros textuais que convêm a cada situação para assim nos comunicar e transmitir a informação pretendida. Desse modo, o que o professor propõe com a retextualização não é nenhuma novidade (embora esse processo escolar trabalhe com gêneros com os quais os discursos não fazem a retextualização no seu cotidiano). Apenas ele vai nortear o aluno para durante o processo desta atividade para que seu objetivo possa ser atingido. Tanto pode ser trabalhado a partir de gêneros já conhecidos pelo aluno, como por meio de outros gêneros ainda não trabalhados. Entretanto, nesse último caso, cabe ainda uma exploração minuciosa do gênero.

Foi pensando justamente numa estratégia de apresentar ao aluno o gênero relato pessoal que nos guiamos pelo caminho da retextualização para atingir nosso objetivo. Apresentamos um gênero que lhe fosse popular e por meio do qual ele pudesse compreender mais facilmente a história ali presente para produzir seu próprio texto, seguindo, obviamente, as mudanças necessárias durante o percurso das etapas. Esse novo texto era o relato de experiência, incialmente recontado a partir da história em quadrinhos.

Da mesma forma que neste trabalho trabalhamos o relato pessoal e a história em quadrinhos, o professor, interessado em trabalhar a retextualização visando nessa atividade uma estratégia para a produção textual, poderia optar por outros gêneros textuais. Por exemplo, um conto pode ser transformado em uma carta aberta; uma crônica pode vir a ser uma notícia; um personagem de um romance pode vir a ser entrevistada se houver interesse em produzirem uma entrevista à imprensa; uma paródia pode trazer na sua letra o roteiro de uma peça teatral, etc.

As possibilidades de se trabalhar produção textual por meio da retextualização não se esgotam, além de ser um trabalho mais prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. O que há, certamente, são alguns empecilhos que minam a concretização de um trabalho mais eficaz com a produção escrita na sala de aula. Muitos professores seguem à risca os livros didáticos de língua portuguesa, que, por sua vez, ainda deixam (pelo menos grande parte deles) a desejar em relação às propostas de atividade, sobretudo de escrita; aliada a isso, tem-se ainda a falta de tempo do professor e a escassez de investimento do governo em

cursos de formação que permitam ao docente uma formação continuada para o aperfeiçoamento de sua didática, atualizando-a conforme estudos embasados nas teorias linguísticas de onde se baseiam os PCNs, principal documento de apoio pedagógico do professor. Sem contar que ainda há casos em que as atividades de retextualização, uma vez inseridas em seu contexto escolar, convertem-se em comandos do professor, mas sem que haja, muitas vezes, o cuidado necessário para acompanhar o processo de produção do texto e incorporá-lo às práticas sociais.

Por isso, nunca é demais lembrar que o trabalho com gêneros textuais deve permitir que o aluno perceba a importância de uso desses gêneros numa situação real de comunicação. Ele precisa conhecer quem é seu interlocutor, qual a finalidade de seu texto, quem está falando nele, além, claro, de se preocupar com os aspectos textuais e gramaticais. Estes últimos, no entanto, recebem a atenção especial por grande parte dos docentes a ponto de eles praticamente abandonarem os outros critérios de suas metodologias de ensino. Essa preocupação excessiva com aspectos textuais limita o processo de intervenção pedagógica do professor e, consequentemente, exibe sua falha na formação de um aluno capaz de expressar-se pelos gêneros, quando na verdade, o professor "precisa ajudar o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do texto, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece" (COSCARELLI, 2007, p. 84). Para que o professor atinja esse objetivo ele deve estar a par do processo de retextualização, para intermediar as etapas de construção. Do contrário, o trabalho pronto pode até ter resquícios de uma retextualização, mas alguns aspectos do texto retextualizado podem não fazer sentido.

Por fim, convém reconhecer que a retextualização é uma atividade legitimada para o trabalho com diferentes gêneros textuais. Como mencionamos no capítulo 2.2.3 (Retextualização de gêneros escritos), as quatro operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010) permitem ao professor uma variedade de gêneros textuais para trabalhar na sala de aula. Por meio deles, é possível fazer intervenções pedagógicas que possam atender às necessidades de leitura, produção escrita e análise linguística de uma forma diferenciada, que consiga trazer ao aluno situações de uso real da língua por meio desses gêneros e fazê-los construir significados a partir do seu domínio.

3 DA INTERVENÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nesse capítulo, traçamos o percurso metodológico que ampara a nossa pesquisa, apresentando nele a sua contextualização, sua descrição, bem como as etapas que seguem no desenvolvimento, com o intuito de analisar as produções textuais dos alunos, com o intuito de investigar o modo como eles empregam os tipos de representação da fala quando procedem a retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal.

Sabemos que a dificuldade dos nossos alunos, de modo geral, em escrever textos é indiscutível. Neste trabalho, entretanto, quando falamos em "dificuldades" já não nos reportamos especificamente a critérios ortográficos e gramaticais – não excluindo a existência destes em uma avaliação de escrita e considerando que esses critérios já são exaustivamente corrigidos por professores de produção textual – mas aos que serão aqui motivo de discussão.

Desse modo, nos referimos, na verdade, à organização adequada das diversas vozes que emergem na tessitura do texto. Além disso, também evidenciamos as dificuldades de nossos alunos tanto em compreender os diversos gêneros textuais que os rodeiam quanto em organizar o texto produzido, mantendo as ideias do texto-base, característica indispensável da retextualização, que também será discutida aqui.

Assim, levando em consideração os objetivos propostos e os questionamentos que motivaram nossa pesquisa, desenvolvemos investigações e propusemos uma sequência didática que possa fornecer respostas ou, ao menos, caminhos pelos quais professores possam seguir, no intuito de auxiliar o aluno em sua capacidade de mobilizar o discurso do outro, sobretudo nas formas do discurso relatado. Reiteramos que nosso trabalho foi desenvolvido a partir de uma atividade de retextualização que envolveu dois gêneros textuais tipicamente narrativos: as histórias em quadrinhos e o relato pessoal.

3.1 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

O trabalho desenvolvido é de natureza descritivo-interpretativa, uma vez que, por meio da observação em campo, procedemos com uma análise dos textos escritos pelos alunos, selecionados para a constituição do nosso *corpus*. Este *corpus* consta de relatos pessoais de alunos de 8º anos do Ensino Fundamental. O percurso metodológico deste trabalho foi pensado a partir dos conceitos da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, os quais

apontam para a descoberta de instrumentos pedagógicos e propostas de situações e intervenções de aprendizagens mais significativas no ambiente escolar.

Nessa fase, muitos deles ainda demonstram grande dificuldade em produzir textos. Partindo dessas dificuldades, essa pesquisa busca avaliar de que modo os alunos podem aprimorar a produção de textos, utilizando um gênero textual diversificado numa atividade de retextualização. Neste trabalho, portanto, pretendemos analisar como, a partir da abordagem do gênero relato pessoal, são inseridos discursos alheios na tessitura desse gênero.

O trabalho com produção textual nem sempre é bem receptivo por parte dos discentes. Pensando num modo de não causar mais uma insatisfação mediante a atividade da produção de texto, optamos por levar histórias em quadrinhos, pelo histórico da boa receptividade deste gênero. A ideia, a princípio, foi a de apresentar ao aluno um texto já concluído para eliminar aquela ânsia causada quando se pede a criação de uma história inédita.

Uma vez diante de um texto verbo-visual com uma história criativa e cômica, normalmente o professor gera na sala uma expectativa favorável quando propõe aos alunos que refaçam a história acrescentando detalhes que foram omitidos ou ficaram implícitos nos quadrinhos. Esse interesse dos discentes cresce, à medida que os gêneros selecionados pelo professor envolvem a realidade social, com os quais os alunos interagem na comunicação pública cotidianamente. Dolz, Schneuwly (2004, p. 146) acrescentam que

> já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal.

Quando a ideia é a criação de uma nova história, o professor pode omitir os quadrinhos finais e solicitar do aluno não apenas a atividade de retextualização, como também a produção de um novo final, desenvolvendo nele a criatividade, requisito fundamental nessa fase escolar.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do presente trabalho ocorreu em quatro etapas. Na primeira, procedemos com uma aula de leitura, para apresentar os gêneros textuais a serem trabalhados, focando as características de ambos e a semelhança entre eles. A partir dessas aulas, propusemos a sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira produção.

Em seguida, analisamos os textos, que constituem o *corpus*, por meio dos quais, fizemos observações quanto à dificuldade de os alunos reportarem ao discurso do outro através do discurso relatado. Diante das dificuldades, demos prosseguimento com nossa metodologia, preparando sete módulos de uma sequência didática que visaram auxiliar os alunos em suas dificuldades de inserir o discurso do outro no texto escrito. Essas atividades tanto envolvem a retextualização, uma vez que para produzir o gênero solicitado, no caso o relato pessoal, é necessário a compreensão do texto base, quanto a mobilização das vozes no discurso citante.

Assim, acredita-se que os resultados, uma vez expostos e discutidos, possam ser úteis para analisar o processo de aprendizagem da escrita no que se refere ao uso das operações textuais necessárias para a produção.

3.1.1 Caracterização da pesquisa

O trabalho desenvolvido é de natureza qualitativa e do tipo documental, de caráter descritivo-interpretativo. Para tanto, selecionamos duas turmas de oitavo ano para realizarmos nossa proposta, que é a seguinte: produzir um texto a partir de uma atividade de retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal. Todos os alunos, um total de 40, participaram da primeira produção e das etapas da sequência didática às quais se seguiu a produção final dos textos.

Tomando por base o que Godoy (1995, p. 62) ressalta, a pesquisa qualitativa condiz como um "ambiente natural como fonte direta dos dados; caráter descritivo; enfoque indutivo; significado do que os participantes pensam e vivem como foco do investigador". Portanto, a escolha por esse meio desta análise permite ao professor ter em mãos o objeto de pesquisa em sua plenitude para a investigação do problema e, a partir disso, para a tomada de decisão que será crucial para novos rumos dos problemas apresentados na produção escrita, conforme o foco a ser trabalhado.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, nosso trabalho possui caráter social e educacional. Nosso objeto de estudo está atrelado à organização social própria do contexto da sala de aula e da realidade pedagógica, evidenciando os alunos como sujeitos envolvidos no processo de intervenção em conjunto com o professor-pesquisador, em meio a eventos (aulas) situados e concretos. Segundo Minayo (2008, p. 21, 22), a abordagem qualitativa "se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser

quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Assim, a partir dos dados coletados em nosso *corpus*, procuramos por meio desta abordagem, compreender os fenômenos linguísticos que se manifestam a partir dos tipos de representação de fala, através da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais dos enunciadores para, a partir delas, munirmos de informações sobre o problema, que possa nos ajudar a desenvolver ideias ou hipóteses para os mesmos.

As pesquisas qualitativas são usadas para estudar casos individuais e descobrir como as pessoas pensam ou se sentem de forma mais detalhada. A abordagem qualitativa é usada, em termos de amostragem, de modo selecionado. Utiliza-se uma pequena amostra a fim de obtermos uma compreensão aprofundada. Em relação à amostra dos dados, estes estão em palavras. Os dados são analisados em curso, e envolvem o uso de observações e comentários para se chegar a uma conclusão. Em relação à interpretação dos dados, estes são conclusões provisórias e podem mudar, o que implica uma revisão de forma contínua. As inferências e generalizações, por sua vez, são de responsabilidade do leitor.

Trazendo para a realidade deste trabalho, a partir da mostra de dados, buscamos formular hipóteses que justifiquem a escolha de um ou mais tipos específicos de representação de fala em detrimento de outros. A partir do *corpus,* procurou-se chegar a uma conclusão por meio de observações e comentários, sempre amparados em estudos recentes de especialistas e pesquisadores na área da linguística.

Com relação ao método, este compreende os modos ou regras a serem seguidas no processo de investigação científica de modo a validá-las, seguindo critérios determinados e estabelecidos: "Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais entre os fenômenos". (SEVERINO, 2007, p. 102).

Assim, mais uma vez está clara a incumbência nossa de delimitar e traçar os caminhos a serem seguidos, em decorrência da problemática que deu início à nossa pesquisa, bem como das hipóteses que são lançadas como prováveis soluções para o problema.

Ressaltamos, enfim, que nesta pesquisa, amparamo-nos no raciocínio indutivo, no qual temos "um procedimento lógico, raciocínio, pelo qual se pode tirar de uma ou de várias proposições (premissas) uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica". (SEVERINO, 2007, p. 105). Sobre essas proposições nosso estudo observou que, dentre as formas de mobiliar o discurso relatado, os alunos optaram pelas formas de discurso mais comuns ao universo da narrativa: o discurso direto e o indireto, uma vez que tais formas se

fazem mais continuamente presentes na fala e são também as formas de representação mais utilizadas em textos narrativos.

Por fim, por meio desses procedimentos, realizamos intervenções e investigações proveitosas no que diz respeito ao estudo dos tipos de representação da fala mobilizados por nossos alunos a partir da retextualização de uma história em quadrinhos para o relato pessoal.

3.1.2 Escolha das turmas e alunos participantes

O trabalho proposto foi realizado em duas turmas de alunos de oitavos anos: I e J da EEF João Alencar de Figueiredo. Constatamos nessas turmas uma maior incidência de alunos com dificuldade de produzir textos, fator este que nos foi crucial para determinarmos a necessidade de uma intervenção metodológica que viesse a amenizar algumas dificuldades de escrita.

Estes obstáculos para a boa escrita ficou bem evidente em relação às turmas com as quais comumente trabalhamos a produção de texto. Constatamos também que os oitavos anos "I" e "J" contavam com poucos alunos dentro de sua faixa etária (13 para 14 anos). Era bastante notório, também, nessas turmas o baixo rendimento em língua portuguesa, expresso em suas notas não só por meio de trabalhos e provas, mas também nas médias bimestrais nos boletins. Isso foi o que nos instigou ainda mais ao desafio proposto neste trabalho, uma vez que quase nenhum deles parecia ter maior afinidade com a produção textual. Além de muitos serem repetentes, alguns, inclusive, cursavam a mesma série por dois anos consecutivos. Talvez tal defasagem se justifique pelas precárias condições sociais e familiares em que se encontram a maioria dos alunos em bairros mais periféricos, o que requer mais atenção da sociedade como um todo. Nossas salas de oitavo ano eram, em sua maioria, formadas por estes alunos de bairros mais simples, onde os índices de violência ainda são grandes. Muitos deles trabalham no período matutino, o que explica um constante número de faltas. Esses percalços explicam as dificuldades para com a língua escrita, uma vez que o foco nos estudos acaba sendo divididos com questões extraclasse, sobretudo, financeiras, que resultaram, inclusive durante o percurso do ano letivo, no remanejamento de turno ou mesmo no abandono à escola.

Ainda sobre nossa proposta de intervenção, também ressaltamos que, devido à falta de oportunidade de fazer nossa proposta de intervenção no contraturno, toda a sequência

didática foi desenvolvida nas aulas regulares do período vespertino dentro da grade de língua portuguesa, na referida instituição. Esta opção não foi de todo negativa. O trabalho no contraturno possivelmente abarcaria uma quantidade maior de ausências devido aos motivos já expostos. Como tínhamos o público-alvo já focado nestas turmas, consideramos utilizar as aulas regulares para o trabalho específico que consta nesta pesquisa.

3.1.3 A escola campo da pesquisa

Conforme mencionamos, os alunos escolhidos para a pesquisa são de dois oitavos anos do turno vespertino da EEF João Alencar de Figueiredo em Juazeiro do Norte (Ceará), no bairro Romeirão. A escola João Alencar é uma das mais referenciadas no ensino público do município mencionado. A localização centralizada quase à entrada da cidade é, sem dúvidas, um aspecto favorável, já que ela recebe alunos de pelo menos quatro bairros circunvizinhos: João Cabral, Frei Damião, Pirajá e do próprio Romeirão. Além destes, muitos alunos ingressam de outros bairros para esta escola, que tem uma das melhores estruturas em termos de espaço e quantidade de salas para atender o público de quase 700 alunos que estudam nos turnos matutino vespertino e noturno, sendo este último constituído por discentes da Educação de jovens e adultos (EJA).

Atualmente a escola atende a alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, além da modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. A direção da escola permanece inalterável desde a gestão administrativa anterior (2013 a 2016), o que supõe confiança do atual governo no trabalho atuante da atual gestora e de sua equipe pedagógica. A equipe de professores, constituída em sua maioria de efetivados, contabiliza um número de sessenta e três docentes.

Cabe ressaltar o reconhecimento da Escola João Alencar de Figueiredo em eventos estudantis internos e também em eventos festivos que envolvem a sociedade nos fins de semana, como os encontros religiosos promovidos pelas igrejas dos bairros. A escola conta ainda com uma sala de informática biblioteca, sala de vídeo, sala de dança, ampla cozinha, pátio coberto, pracinha, quadra para esportes, sala de professores e uma para a direção, secretaria, além de 20 salas de aula, distribuídas em dois blocos. É a segunda escola da cidade em número de alunos matriculados.

3.1.4 Constituição e caracterização do *corpus*

Ao optarmos pelas histórias em quadrinhos, a ideia, a princípio, foi apresentar ao aluno um texto já concluído para eliminar aquela já conhecida preocupação diante da tarefa de se escrever uma história inédita.

O *corpus*, portanto, faz parte do gênero relato pessoal, produzido a partir de uma atividade de retextualização de uma história em quadrinhos (texto-base). Mais precisamente, delimitamos um *corpus* a partir de 11 textos, sendo sete deles correspondente à primeira produção de nossa sequência didática, e outros quatro, da produção final, com vistas à interpretação e comparação dos avanços observados entre um e outro texto após a intervenção docente.

O gênero textual do corpus é o relato pessoal, que se caracteriza por ser um texto narrativo, e por se tratar de um discurso das experiências pessoais. Geralmente é narrado em 1ª pessoa, os verbos se encontram no presente ou no pretérito, e a linguagem pode variar, podendo ser tanto formal quanto informal. Este *corpus* foi produzido a partir de uma atividade de retextualização, por meio de um texto-base pertencente ao gênero história em quadrinhos (HQs).

As HQs, por sua vez, são formas narrativas que se desenrolam em uma sequência de quadros pictográficos. Essa sequência, no princípio, seguia um padrão linear, da esquerda para a direita. Hoje, há variações, como os mangás. Os quadros pictográficos compõem a principal característica das HQs e, sem eles, não se constitui o gênero textual história em quadrinhos. Este lança mão de códigos linguísticos (as palavras, o escrito) e pictóricos (as imagens, o visual) para construir a narrativa, sobressaindo ao leitor a imagem, de modo que é possível haver narrativas quadrinísticas sem texto.

A partir do *corpus*, os alunos foram convidados a se posicionarem como narrador-personagem e relatar a experiência de uma jornalista em início de carreira que procura desesperadamente uma ajuda extra para conseguir uma notícia que lhe possibilite reconhecimento na empresa para a qual trabalha. Para isso, conta com a ajuda de um herói atrapalhado (ver anexo). A presença dele reforça a necessidade de, ao contar a história, o aluno recorrer ao discurso do outro durante a produção.

3.1.5 Descrição dos procedimentos de análise

Para a escolha dos trabalhos que constituem *o corpus*, determinou nosso objeto de estudo a observação minuciosa de cada um dos textos e os problemas em comum que

constantemente apareciam na maioria deles. Ressaltamos que, dentre tantos outros aspectos possíveis de análise, tais como ortografia, concordância, ausência de parágrafos, inadequação do emprego dos sinais de pontuação - sobretudo da vírgula e do ponto - optamos por analisar os tipos de representação da fala mobilizados por nossos alunos as dificuldades de representá-los, de modo que atendam às convenções da língua escrita.

Quase todos os textos do *corpus* apresentaram peculiaridades em relação às formas de mobilizar o discurso do outro, sendo os discursos citado direto e indireto os mais constantes. O emprego contínuo por apenas um desses recursos evidenciaram a necessidade de intervenção docente, uma vez que, diante de tal escolha, alguns textos não corresponderam ao comando da retextualização solicitado. Há, por exemplo, casos em que esses dois tipos de discurso citados foram usados, mas sem a organização dos recursos expressivos (índices de pessoa, tempos verbais, pontuação inadequada, etc.) exigidos neste tipo de procedimento.

Os textos dos alunos que selecionamos para constituir *o corpus* contemplavam, cada qual, diferentes fenômenos que, a nosso ver, eram passíveis de análise no que se refere às formas empregadas do discurso relatado. Da quantidade textos que constituiu o *corpus* inicial, selecionamos um total de onze, dos quais quatro foram ainda analisados de modo comparativo, a partir dos quais pudemos perceber avanços de escrita em vários aspectos, sobretudo no que se refere ao objetivo proposto neste trabalho.

O critério que norteou a seleção não foi aleatório. Entretanto, apesar de diferentes fenômenos que mereceram tratamento especial, conforme veremos no capítulo de análise, durante a escolha do *corpus*, demos preferência aos textos que apresentavam uma incidência maior em relação às estratégias de mobilização do discurso do outro na língua escrita. Entraram como parte da seleção do *corpus* também outros critérios que denotavam dificuldades de escrita, por exemplo, os que se referem a aspectos textuais, a dificuldade de compreensão do texto-base (o que notadamente prejudicou a retextualização), a organização da pontuação, etc.

A análise dos textos ocorre inicialmente ainda de modo individual. Cada texto foi tratado conforme a regularidade com que escolhiam certos tipos de representação da fala; depois, analisamos como procediam nessa mobilização, levando em conta de que forma esse processo obedecia às regras de convenção da escrita. Em seguida, destacamos uma secção para estabelecermos um viés comparativo. Nela, pudemos verificar as mudanças entre a produção inicial da sequência didática e o texto definitivo da retextualização.

Em relação às etapas de produção, procuramos num primeiro momento descrever as operações de retextualização dos alunos quando passaram para o papel o gênero história em quadrinhos. Percebemos em alguns textos, diálogos sem alteração em relação ao texto original, outros usavam parcialmente algumas operações de retextualiação, sobretudo as eliminações de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras. Ainda que não seja nosso objetivo neste trabalho descrever detalhadamente cada uma das operações de retextualização trabalhadas por eles, não podíamos deixar de nos atentar para essas mudanças, já que as dificuldades de compreensão do texto e do comando de retextualização que lhes foi sugerido são fundamentais para descrevermos como se deu o processo de mobilização dos tipos de representação da fala.

Outro aspecto importante foi a análise dos mecanismos linguísticos empregados pelos alunos para sinalizar os tipos de representação da fala. Procuramos verificar que elementos linguísticos os alunos utilizavam, por exemplo, com a pontuação, com os tempos verbais, com os índices de pessoas; de que modo elementos típicos da fala nos quadrinhos (como a onomatopeia, por exemplo) eram representados a partir o tipo de discurso relatado mobilizado, enfim a partir dessas investigações, tecemos também hipóteses para o emprego de tais mecanismos.

Após analisar o emprego dos tipos de representação da fala, fizemos comparações entre textos dos alunos. Diante de textos produzidos antes e depois da sequência didáticas procuramos descrever os avanços, selecionando justamente trechos sobre os quais incidem nosso foco de investigação para descrever os avanços dos alunos. Para uma melhor visualização das duas versões, trabalhamos focando principalmente fragmentos dos textos, com as descrições que interessam ao nosso estudo.

3.2 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA

Durante a sequência didática foram usados variados gêneros textuais. A princípio pode parecer estranho essa abordagem a outros gêneros, entretanto, considerando que a mobilização de tipos de representação da fala se estabelece como característica universal dos gêneros, e que há uma semelhança entre gêneros narrativos, uma vez que a heterogeneidade de vozes se faz presente de forma mostrada, não consideramos haver problema em apoiarmo-nos nesses outros gêneros para atingirmos nosso objetivo nesta pesquisa. Entretanto, priorizamos os gêneros inseridos nesta pesquisa: uma história em quadrinhos,

gênero este que será utilizado para a retextualização, e o gênero relato pessoal, que constitui o da produção final desta pesquisa.

Para a produção inicial, usamos uma história intitulada "Em busca da notícia", da revista em quadrinhos, Chapolim & Chaves, nº 10, de 1992, produzida pela Editora Globo. A opção por esta revista tem um pouco do interesse pessoal do professor-pesquisador em usar um de seus materiais de infância, que nele despertou o interesse pela leitura e pela coleção desse raro material; outro fator que justifica a opção por essa revistinha é que ela traz um herói popular do universo televisivo, que vem acompanhando gerações e surpreendendo sempre os telespectadores pelo humor de temática atemporal, o Chapolin Colorado, do ator e produtor Roberto Gómez Bolaños (1929 - 2014), conhecido em seu país de origem por Chespirito. O Chapolin é um personagem isento das características dos renomados super-heróis dos quadrinhos e do cinema. É atrapalhado, magérrimo, de baixa estatura, ingênuo e muito néscio. Diferente dos outros heróis americanos, que tem superpoderes, sua astúcia, marreta biônica e pílulas de "polegarina" são as armas que possui. A fama deste herói levou-nos a optar pela escolha de uma de suas histórias, no intuito de tornar a produção do relato pessoal, pelo menos nesta primeira apresentação do gênero, algo mais agradável aos alunos. Além disso, alguns destes já haviam feito um projeto de quadrinhos no ano letivo anterior, no qual solicitamos em uma das etapas do referido projeto a que os alunos procurassem e apresentassem um gibi raro. Esses gibis raros trazidos pelos alunos, e outros, pelo professor, causou curiosidade de muitos, que sequer imaginavam que histórias em quadrinhos deste herói existissem.

Ainda em relação aos outros gêneros textuais incluídos na sequência didática, fizemos uso de contos, fábulas e tirinhas que abarcassem, de algum modo, exercícios que intencionam o uso dos tipos de representação da fala, aspecto foco desta pesquisa. Analisando especificamente esse aspecto, essa sequência didática tencionou contribuir com o procedimento da retextualização da história em quadrinhos para o relato pessoal. Depositamos nossa confiança em que que o aluno pudesse utilizar, em suas tentativas de retextualização, aspectos como:

- Elementos descritivos, a partir de uma observação minuciosa para que possa melhor inserir na história o leitor do texto;
- Elementos coesivos que normalmente não aparecem nos quadrinhos, visto que estes trazem somente o discurso direto;
- Verbos *dicendi*: na transformação do discurso direto para o indireto.

- Mudanças dos índices de pessoa, dos dêiticos espaciais e temporais e dos tempos verbais;
- Aprimoramento do uso dos diferentes tipos de representação da fala na retextualização, sobretudo a transformação do discurso direto para o indireto.

Analisamos tais aspectos buscamos atingir o intuito de nossa proposta didática que foi o de cumprir os seguintes objetivos:

- Investigar, durante a retextualização do gênero quadrinhos para o gênero relato pessoal, como os mecanismos linguísticos responsáveis pelos tipos de representação da fala se manifestam na passagem do discurso direto para o indireto.
- Desenvolver, em turmas de 8º ano, atividades interativas em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à forma de mobilizar em textos escritos alguns dos tipos de representação da fala.
- Desenvolver atividades que propiciem mudanças perceptíveis dos principais elementos linguísticos durante a mobilização do discurso direto ou indireto, quando da retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal.
- Examinar e comparar as produções textuais e os consequentes avanços por eles obtidos através das tentativas de retextualização dos gêneros abordados.

Procurando observar todos esses aspectos, apresentamos a seguir a sequência didática deste trabalho, conforme a proposta de Dolz, Noverraz, Schenuwly (2004), para quem a sequência didática ocorre em quatro etapas: apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final.

3.2.1 Apresentação inicial

O primeiro momento da sequência didática consiste em apresentar ao aluno os gêneros sobre os quais decorre todo o processo de aprendizagem ou aprimoramento de uso destes gêneros, visando seu domínio na sociedade. Segundo Dolz, Scheneuwly e Noverraz (2004, p. 84), a apresentação da situação é, "portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada". Ainda segundos os autores, este momento é "crucial e difícil" porque tem por objetivo "a) preparar um problema de comunicação bem definido e [...] b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos" (idem p. 84 e 85).

Após esse momento de apresentação aos gêneros, os alunos produzirão o gênero textual relato pessoal a partir de uma atividade de retextualização de uma história em quadrinhos. Uma vez aptos a essa produção, após serem trabalhados os módulos da sequência didática em sala de aula, eles mesmos farão em outra ocasião seus próprios relatos para posterior divulgação em uma coletânea a ser publicada pela escola e arquivada na Biblioteca da Escola com uma lembrança da turma. Este material será apresentado apenas no final do ano letivo de 2018. Ressaltamos que a publicação deste livro não está incluída na sequência didática por constituir uma etapa de conclusão de curso dos alunos, ou seja, sua realização ocorrerá de fato apenas quando finalizarem o nono ano, no início de 2019.

3.2.2 Produção inicial

Tendo como objetivo apresentar aos alunos os dois gêneros textuais e levá-los a produzir articulada e eficientemente de modo que supra qualquer necessidade comunicativa, sugerimos ao grupo o seguinte exercício:

- Vamos transformar essa história em quadrinhos num relato pessoal?

A partir de uma leitura silenciosa da história "Em busca da notícia", faça de contas que você é o (a) repórter da história que, há alguns anos, precisava urgentemente de uma notícia de grande relevância para ser reconhecido(a) e promovido(a) dentro do Jornal para o qual você trabalhava. Assim, relate, em 1ª pessoa, todos os obstáculos superados até o momento da tão desejada notícia, conseguida com a ajuda de um parceiro que é, na verdade, um super-herói atrapalhado. Seu trabalho será feito e apresentado através de um texto escrito a ser apresentado para a sala. Se preferir, você pode optar por substituir o herói atrapalhado por um personagem de sua preferência sem, no entanto, tirar-lhe as características presentes no personagem dos quadrinhos.

Por meio desta atividade, procuramos deixar bem claro aos alunos que, para o trabalho ser bem sucedido, eles devem conhecer os dois gêneros textuais detalhadamente: a história em quadrinhos e o relato de experiência. Segue-se com essa metodologia o pensamento de Dell'Isola (2007, p. 19) quando afirma que o desafio dos docentes está "em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade". No caso, a diversidade a que se refere a autora são os gêneros textuais, sobre os quais devem ser trabalhados pelo professor no seu suporte de origem.

Como aqui tratamos a retextualização de uma história em quadrinhos, é indispensável que os alunos relembrem (uma vez que certamente conhecem) este gênero antes de iniciarem

a primeira produção. Por essa razão, os alunos recebem a xérox de uma revistinha (similar à revistinha original) para proceder, em duplas, com a leitura do texto.

3.2.3 Módulo 1: Conhecendo o gênero relato pessoal

Para este módulo inicial de nossa sequência didática, os alunos têm acesso a um texto intitulado "Banhos de Mar", de Clarice Lispector, presente do livro didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar. A opção pelo texto(que consta nos anexos deste trabalho) deve-se ao gênero ao qual ele pertence, um relato pessoal, com linguagem fácil. Diferente do que sugeriu Dell'Isolla (2007) no que diz respeito à criação por parte dos professores de situações em sala de aula que permitam ao aluno a apropriação de uma diversidade de gêneros textuais, optamos aqui por apresentar ao aluno um relato presente em um livro didático, por ser mais acessível. Este gênero tem normalmente, como suporte, revistas ou obras bibliográficas, o que exigiria gastos em demasia. Além disso, na culminância da nossa sequência didática, teremos atingido o objetivo de se trabalhar com gêneros na concepção enunciativa/discursiva da linguagem, conforme sugerem os PCNs (1998).

Por meio desse texto, analisaremos as duas dimensões principais e indispensáveis a essa etapa, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): a primeira, **um problema de comunicação bem definido**, ou seja, um gênero textual que precisa ser assimilado pelos alunos e do qual se espera, ao final dos módulos e da produção final, a realização plena de seu uso; a segundo dimensão: **os conteúdos presentes nos textos trabalhados**, ou seja, os elementos que caracterizam o gênero.

Em sala de aula, mediante a apresentação dos dois gêneros, faz-se um quadro, dividindo-o em duas colunas para a apresentação das características de ambos os gêneros, ressaltando o que os une e os diverge. Os alunos recebem fichas com características dos dois textos estudados para escolherem o lado do quadro adequado para encaixá-las. Por exemplo, ambos são textos narrativos, porém a história em quadrinhos nos apresenta o discurso direto; e o relato, o indireto também.

Características das HQs	Características do relato pessoal

Este quadro que elaboramos exclusivamente para esta etapa da sequência didática constitui para os alunos uma primeira apresentação das características gerais dos textos. Nele teríamos de um lado características referentes às histórias em quadrinhos, assim a serem reconhecidas: texto visual, linguagem mista, falas em balões, quadros multicores, diálogo constante, presente em revistas e jornais; do outro lado, características do relato pessoal: texto narrativo, escrito em parágrafos, narrados normalmente em primeira pessoa, procura transmitir um ensinamento, linguagem verbal e oral, semelhante ao conto, etc.

Cabe ainda neste trabalho ressaltar que o compromisso com essa proposta não deixa de evidenciar a importância de se trabalhar com gêneros textuais muito além de suas estruturas básicas. Temos consciência do entender de Dell'Isola (2007) quando diz que "o que se tem ensinado na escola não é o gênero em si, mas um formato engessado, restrito a uma estrutura fixa como é o gênero". Entretanto, ao propormos a referida etapa da sequência didática estamos procurando apenas ter consciência sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação aos gêneros que serão objeto de nosso estudo. Se por um lado, Dell'Isolla se preocupa com a limitação do aprendizado dos gêneros "restrito a uma estrutura física", aqui essa estrutura é apenas o caminho para uma série de atividades bem organizadas com um intuito maior, o de levar o aluno ao domínio dos gêneros em questão, por meio de uma atividade de retextualização, na qual será objeto de análise os tipos de representação da fala e o modo como ele os mobiliza através da escrita.

Até aqui, entretanto, cabe ressaltar que foi analisado apenas o conhecimento prévio dos alunos em relação aos gêneros. Não se trata de atividade que os fizessem se sentir pressionados ou constrangidos. A atividade foi feita de forma coletiva, o que chamou a atenção da maioria para o preenchimento dos espaços do quadro e até mesmo uma discussão sadia sobre as peculiaridades de cada gênero em questão. Houve, obviamente, também alguns equívocos em relação à identificação de cada característica dos gêneros, mas se sobressaíram muitos acertos também. Por fim, a ideia foi conduzir os alunos à reflexão sobre o que eles já sabem sobre os gêneros que serão objetos de estudo.

3.2.4 Módulo 2: Organização das histórias em quadrinhos

No presente módulo, focamos nossas atenções para a estrutura de uma sequência narrativa de uma história em quadrinhos. Inicialmente achamos que seria conveniente conhecer a afinidade entre o público e o gênero textual em questão. Para isso, dividimos este módulo em duas etapas. Na primeira parte, os alunos respondiam a um questionário com sete perguntas sobre as histórias em quadrinhos, conforme transcrito abaixo.

Módulo 2 - Exercício 1

1. Você sabe o que são histórias em quadrinhos?
2. Você costuma ler revistinhas em quadrinhos? Por quê?
3. Acha mais simples ou mais complexa a compreensão de uma história por meio da leitura de quadrinhos?
4. Você conhece algum personagem ou escritor famoso de histórias em quadrinhos? Qual (is)?
5. Em que lugar nós podemos ter acesso a essas revistas?
6. Alguém já te indicou alguma revista para que você lesse?
7. Você considera a revista em quadrinho um tipo de leitura ultrapassada? Por quê?

Antecipamos, pela idade dos nossos alunos e pela frequência com que o gênero é abordado nos livros didáticos, que os alunos conheciam o gênero em questão. Como questionário, portanto, pretendíamos verificar com que frequência ele fazia parte do cotidiano dos alunos. Este resultado seria crucial para o êxito da segunda parte deste módulo. Nesta etapa, testamos a capacidade de percepção e de atenção dos alunos a esses detalhes no instante em que foram convidados a compreender a história que estaria por trás de vários quadrinhos, que por ora foram entregues em envelopes, convidando-os ao desafio de montar a história. Sabendo que os quadrinhos são uma sequência narrativa que utiliza imagens e falas, descritas em balões, foi sugerida, portanto, a seguinte atividade.

Módulo 2 - Exercício 2

Hoje vocês farão um mural com uma história em quadrinhos. Em grupos de até quatro alunos, organize cada um dos quadrinhos que consta no envelope de modo que eles apresentem a mesma sequência narrativa do texto original, que será visto adiante. Atente, sobretudo, às falas e às imagens. Em seguida, na parte inferior do cartaz, faça um pequeno resumo, mostrando que você compreendeu bem a sequência do texto que você organizou.

Neste módulo, analisamos a forma como os alunos enxergam a história. Uma das dificuldades mais observadas nos textos recebidos foi a da escolha nem sempre bem sucedida dos principais acontecimentos da história no momento da reescrita. Além disso,

alguns textos pareciam não ter uma continuidade porque toda a sequência narrativa ocorria num mesmo parágrafo.

Esta atividade pareceu-nos proporcionar aos alunos uma lógica sequencial da narrativa e, consequentemente, uma demonstração de que compreenderam melhor a história. Também, por meio da organização sequencial da história, os alunos puderam assimilar com mais clareza a ideia da coesão textual. Aqui, o foco desta sequência didática está embasado na necessidade de compreender o texto que está sendo formado, conforme o pensamento de Dell'Isola (2007) no que diz respeito às atividades de retextualização. Para a autora, um aspecto de suma importância para esta atividade é "a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto" (p. 14).

Destacamos que essa atividade foi feita em grupos. Cada um deles recebeu um envelope com histórias em quadrinhos recortadas. Eles deviam organizar os quadros, atentando para cada imagem e para a sequência de falas das personagens para proceder a organização dos fatos. Feita essa análise, o professor procedeu com a correção através da história reproduzida no datashow.

3.2.5 Módulo 3: Leitura e interpretação de histórias em quadrinhos

Este módulo busca avaliar o conhecimento do aluno para uma atividade de retextualização bem sucedida. Algo que chama a atenção das histórias em quadrinhos, como as da Turma da Mônica, em detrimento de outras é a imagem de capa, que se apresenta sempre muito criativa, a ponto de acionar conhecimentos de mundo do interlocutor para a sua compreensão. Portanto, muitas delas desafiam o grau de percepção do leitor. É uma leitura que foca na imagem visual e dispensa, normalmente, a verbal. Por essa razão, sugerimos a atividade descrita abaixo, que tenciona verificar esse nível de compreensão do aluno para a capa de uma revista em quadrinhos. Além da atividade com as capas de revistas, acrescentamos também as tirinhas em quadrinhos, uma espécie de história reduzida a alguns quadrinhos com história breve em uma só sequência horizontal.

Módulo 3 - Exercício 1

1. O que uma britadeira estaria fazendo num consultório dentário?

2. Onde ele usaria a britadeira?

3. Por que, nesta imagem, o Cebolinha expõe parte de sua língua?

4. O que indica esse gesto?

5. Por que a Mônica olha para o lado?

6. usar uma britadeira para extrair um dente é uma atitude coerente?

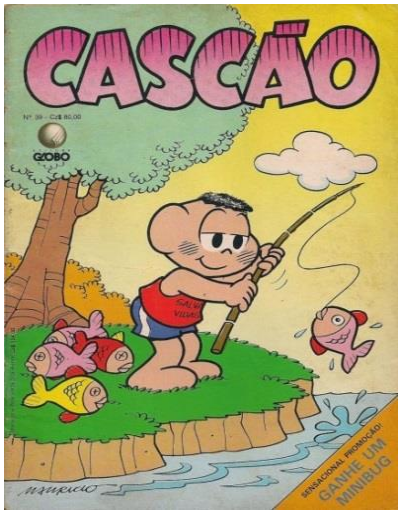
Módulo 3 - Exercício 2

1. Descreva o que você vê nessa capa.

2. Que brincadeira subtende-se que o Cascão e o Cebolinha estariam fazendo?

3. Por que o Cebolinha e o Cascão estão irritados? Que traços dos personagens presentes na tirinha comprovam sua resposta.

4. A Mônica aparenta estar feliz. Por quê?



Módulo 3 - Exercício 3

1. O Cascão está fazendo uma atividade comum para momentos de lazer, o que ´?
2. Entretanto, o Cascão não tem a intenção de comer os peixes. Que elemento da imagem deixa isso claro?
3. O que está escrito na camisa do Cascão?
4. Por que, na opinião do personagem, ele pensa que estaria salvando vidas?

As atividades acima foram recebidas pelos alunos com multa curiosidade. A princípio, tivemos a impressão de que eles não imaginavam quantas curiosidades poderiam ser observadas nas capas dessas revistas. Se a princípio as respostas para as observações ocorreram de modo superficialmente, à medida que fomos fazendo as perguntas, os olhares dos alunos passaram da curiosidade para um olhar mais analítico. Neste momento, o silêncio passou a indicar que levaram mais a sério os questionamentos e que passavam, desde então, a desafiar a si mesmos encarando cada pergunta como um desafio às suas capacidades de observações da imagem.

Módulo 3 - Exercício 4

Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. *Com qual o presente o Cascão presenteou o Cebolinha?*
2. *Podemos dizer que o Cascão se enganou em relação ao presente que deu ao amigo?*
3. *Qual a finalidade do Cascão ao presentear Cebolinha com uma luva?*
4. *Cebolinha compreendeu a intenção do Cascão com aquele presente?*

Nesta etapa, levamos à turma as revistas em quadrinhos. Aqui, analisamos capas das revistinhas e tirinhas em quadrinhos da Turma da Mônica. Após um tempo determinado (três

minutos) para a leitura delas, foram apresentadas à turma as questões discursivas expostas acima.

O objetivo dessa atividade é verificar o nível de leitura dos alunos, coletando respostas para avaliar, entre outros aspectos, o grau de dificuldade que eles demonstram em suas interpretações, como, por exemplo: localizar as informações explícitas; inferir as informações implícitas no texto. Também segue ao presente módulo o pensamento de Dell'Isola (2007) sobre a necessidade de compreender bem o texto para proceder com uma retextualização eficiente. Assim, segundo Dell'Isola (2007, p. 14)*:*

> As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que pede a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto.

Desse modo, o módulo leva-nos a refletir se nossos alunos compreenderiam bem os textos numa possível atividade de retextualização. Entretanto, não usamos ainda estas capas para essa finalidade, o intuito foi apenas o de avaliarmos a capacidade de compreensão do mesmo pelos alunos e ressaltar que uma retextualização bem feita exige essa premissa.

3.2.6 Módulo 4: Conhecendo o gênero relato pessoal

Decidimos neste módulo apresentar, a partir de uma atividade diferenciada, ou seja, mais dinâmica, com o gênero que intencionávamos expor: o relato pessoal. Até a etapa anterior, os alunos tiveram o conhecimento de características das histórias em quadrinhos. Agora, pensando no gênero que seria parte da retextualização, optamos por trabalhar, a partir do módulo 4, o gênero relato pessoal, abrangendo uma de suas características marcantes, a oralidade. Novamente, não intencionamos uma atividade que focasse a produção como algo obrigatório, nem intencionamos relacionar essa produção com a história em quadrinhos antes que os alunos se sentissem à vontade com o gênero relato, uma vez estariam trabalhando nele extrovertidamente. A proposta de trabalho neste módulo foi a seguinte:

Módulo 4 - Exercício 1

Todo mundo tem uma história para contar. Talvez por timidez, por falta de oportunidade ou pela simples impressão da ausência de aptidão para atrair o ouvinte com sua história, muitos deixa suas histórias guardadas para sim mesmo. Vamos, pois, contar nossas histórias? Em uma folha de papel sulfite, faça um desenho de algo que represente um dia inesquecível na sua vida. Por exemplo, o primeiro beijo à beira do mar, pode ser representado com um coração no horizonte azul do mar; um braço com gesso numa tipoia pode representar o dia em que você teria quebrado o braço; um revólver pode sugerir um assalto sofrido, etc. Capriche no desenho, que será exposto na sala.

Após receber todos os desenhos dos alunos, pomos os discentes em círculos e entregamos a cada aluno as imagens que criaram, aleatoriamente. Ao receber o desenho alheio, aquele aluno tenta compreender que história estaria por trás daquele texto visual. Depois, é solicitado que o aluno autor do desenho conte a história para a sala.

Com essa atividade interativa, os alunos passaram a ter contato, como dissemos, com o gênero relato pessoal. Ainda que de modo oral, frisamos que após essa atividade, eles estavam fazendo uso do gênero com o qual iriam trabalhar na retextualização. Portanto, nosso objetivo com este módulo é o de conhecer, incialmente por meio da oralidade, o gênero relato pessoal, com o qual os alunos produzirão o texto final da sequência didática.

3.2.7 Módulo 5: Reconhecendo os discursos em um texto narrativo

No presente módulo, começamos a trabalhar os principais tipos de representação da fala mobilizados durante a produção de um texto narrativo. Não é novidade que a mobilização em discurso direto e indireto são os mais comuns deste tipo de texto, razão pela qual não poderiam deixar de constar em um de nossos módulos.

Propusemos, pois, o seguinte exercício, cujo texto , na íntegra, encontra-se nos anexos deste trabalho:

Módulo 5 - Exercício 1

*1ª) No conto **A velha Contrabandista**, de Stanislaw Ponte Preta, identifique e ponha na tabela abaixo as frases que, no texto, constituem o discurso direto e o discurso indireto, como o modelo que segue.*

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
A velhinha sorriu (...) e respondeu: - É areia!	Quando ela passou na lambreta no dia seguinte, o fiscal mandou ela parar outra vez.

Módulo 5 - Exercício 2

1ª) Agora responda as perguntas abaixo, baseando-se nas suas respostas acima usando o número (1) para discurso direto e (2) para discurso indireto.
1. *Emprego de travessão. ( )*
2. *Uso da conjunção integrante QUE ( )*
3. *Voz do personagem ( )*
4. *Verbo sempre no passado ( )*
5. *Verbos no presente ( )*
6. *Emprego de dois pontos ( )*
7. *Mais de um parágrafo ( )*

2ª) Mediante as respostas à questão anterior, estabeleça as características do discurso direto e do discurso indireto que você conseguiu perceber.

O objetivo deste módulo foi o de levar o aluno a perceber, por meio de um texto narrativo (mesmo tipo que engloba os gêneros trabalhados), as características que constituem os discursos relatados na história. Na segunda atividade, ressaltamos o papel do professor em sala de aula de conduzir o aluno a perceber o que se pretende assimilar, ou seja, as características dos atos de fala no discurso relatado, ao invés de receber do professor a resposta pronta.

Lembramos que, neste módulo, não procedemos ainda com a atividade de transformação dos tipos de representação da fala, apenas focamos a identificação destes. Por meio do conto "A velha contrabandista", portanto, eles observaram a diferença existente entre o discurso direto e o indireto, sobre os quais focamos nossa análise, por serem os modos de discurso relatados mais frequentemente mobilizados pelos alunos durante a retextualização.

3.2.8 Módulo 6: As etapas de refacção dos discursos direto e indireto

Assim como no anterior, priorizamos também no presente módulo o emprego das formas de representação da fala num possível processo de retextualização das histórias em quadrinhos para o relato pessoal. Esta é uma etapa necessária e fundamental neste trabalho, pois é aqui que se concentra uma das maiores dificuldades observadas pelos alunos durante a tentativa de retextualizar seus textos na primeira produção.

Após a correção do módulo anterior e de demonstração no datashow das formas de representação da fala, destacando nelas as mudanças dos índices de pessoas, dos tempos verbais, dos dêiticos temporais e espaciais, dos recursos tipográficos, foi a vez de os alunos trabalharem. Os exercícios abaixo têm esse objetivo.

DISCURSO INDIRETO	DISCURSO DIRETO
A velhinha respondeu que ERA areia.	Quando ela passou na lambreta no dia seguinte, o fiscal ordenou: - Pare!

De modo geral, este exercício serviu para reforçar as dificuldades de mobilização de tipos de representação da fala, uma vez que houve dificuldades inclusive de assimilação dos nomes “direto” e “indireto”, havendo, demasiadamente, a troca de ambas as expressões.

Módulo 6 - Exercício 2

1ª) Agora você vai ler uma fábula no discurso direto. Após a leitura, em grupos com os colegas, escolha do envelope as palavras adequadas para montar seu texto.

O lobo e o cão

Ao ver um cão enorme preso numa coleira, o lobo perguntou:

- *Quem te prendeu e te tratou tão bem?*
- *- um caçador – disse o cão – mas o peso desta coleira me tira o prazer da liberdade.*
- *(Discurso direto)*

O lobo e o cão

Ao ver um cão enorme preso numa coleira, o lobo perguntou-lhe quem _____ _____ _____ e _____ _____ tão bem.
O cão respondeu ao lobo que foi um caçador, mas o peso _____ coleira _____ _____ o prazer da liberdade.

O – ELE – PRENDEU – PRENDIDO – TE – TRATOU – VOCÊ – DESTA – DAQUELA – ME HAVIA – TIRAVA – TIRA – LHE - TRATADO - DELE

Com essas questões, proporcionamos ao aluno a percepção de mudanças significativas nos índices de pessoa, tempos verbais no processo de transformação do discurso relatado e no modo de introduzir o discurso do outro. As palavras destacadas são grifos nossos. Na atividade solicitada elas não aparecem assim.

3.2.9 Módulo 7: Análise coletiva dos textos retextualizados

Essa exposição foi de suma importância para que cada aluno, inserido em grupos de três ou quatro, pudesse perceber as observações levantadas pelo professor e pelos colegas para, assim, fazerem-se as anotações necessárias a fim de evitá-los na etapa seguinte.

Uma vez que as salas têm entre 35 e 40 alunos, para esta estratégia, nem todos os textos serão usados, por questão de tempo. Entretanto, alguns foram escolhidos para serem analisados no datashow. Na exposição, as histórias em quadrinhos que serviram de base para a produção do relato pessoal também foram apresentadas. O objetivo foi conduzir cada aluno (não apenas o produtor do texto) a perceber e assimilar aspectos textuais do texto escrito não presentes no gênero história em quadrinhos. Em outras palavras, levar os alunos a perceber se, durante o procedimento da retextualização, cada um deles não poupou elementos fundamentais da narrativa do texto-base. Nesta exposição, observamos por exemplo, se o tipo de representação da fala mobilizado mantinha a informação contida na história em quadrinhos; se ele desviava da sequência da história original, se os parágrafos estavam bem organizados, se os elementos linguísticos foram bem utilizados conforme as convenções de escrita, entre outros.

Durante as respostas dos alunos, feitas de modo oral, havia, evidentemente algumas discordâncias. Uns percebiam ausência de algumas características textuais, diferente dos outros. E conforme uns iam discutindo suas impressões, outros com estes aprendiam e reconheciam nestas opiniões um aprendizado a mais.

Na segunda etapa deste módulo, após a leitura de alguns textos no datashow, os alunos recebem textos trocados dos colegas. Fizeram uma leitura deles e responderam ao exercício, como o que segue:

Módulo 7 - Exercício 1

1. Você considera que seu colega conseguiu fazer uma boa retextualização da história em quadrinhos?
a) Sim, perfeitamente.
b) Em parte.
c) Ficou abaixo do esperado
d) Bem distante do esperado.
2. Em qual desses aspectos mais ele deixou a desejar?
a) ( ) Letra
b) ( ) Falta parágrafos
c) ( ) Não tem sinais de pontuação ou utilizou de modo inadequado?
d) ( ) Usou a 3ª pessoa ao invés da 1ª pessoa
e) ( ) Desviou-se da história original
f) ( ) Deixou de falar momentos cruciais da história
g) ( ) Confundiu o discurso direto com o indireto
h) ( ) Outros: _____

2. Identifique duas partes do texto que o aluno errou e corrija.
_____
_____
_____
3. Que sugestão, ainda não mencionada na questão 2, você gostaria de sugerir a seu colega para que ele melhorasse o próximo texto?
_____
_____
_____

Obviamente essa análise o professor já o fez desde o momento em que recebeu a primeira produção dos alunos. Portanto, cabe ressaltar, que o questionário do presente módulo não visa transferir aos alunos uma responsabilidade que corresponde ao professor. Apenas espera-se que, ao responder às perguntas, possam tomar conhecimento crítico das características do gênero textual que ele está se preparando para reescrever. Uma vez observados os aspectos acima, o aluno também entende que seu texto pode apresentar as mesmas falhas que, por ora, observou no texto alheio. Irandé Antunes (2003) comenta a necessidade da existência de vários de vários interlocutores, e não apenas do professor, como avaliador do texto, além, claro, do próprio aluno. Para Antunes,

> não faz sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. (...) Paralelamente a autoavaliação, também se poderia dar atenção às avaliações que uns alunos podem fazer dos outros. (2003 p. 164).

A certeza de que o texto não se configura como mais uma mera atividade, sem nenhum objetivo maior que não o recebimento de uma nota, incentiva os alunos à produção de forma mais espontânea, uma vez que outros interlocutores estarão ali para apreciá-lo. Levamos em conta que este módulo também promove a interação, a socialização do gênero, ainda que de modo informal, correspondendo assim às expectativas dos nossos PCNs para os quais os gêneros devem ser trabalhados de modo interativo.

3.2.10 Módulo 8: refacção dos tipos de representação da fala

No presente módulo começamos a trabalhar a estrutura interna na produção de texto. Começa a análise prévia da moldagem do discurso do outro, inseridos no gênero tirinhas em quadrinhos. Esta atividade propõe ao aluno a retextualização dessas tirinhas em um pequeno conto, ou mesmo, uma anedota, pelo caráter cômico que as tirinhas apresentam. Nesta etapa, verificamos quais os tipos de representação da fala foram usados e o modo como eles conseguiram, na escrita, mobilizar o discurso do outro na tessitura de seus textos retextualizados. Para que os alunos tivessem uma noção da sua organização composicional, fizemos um modelo desta atividade usando o discurso reportado indireto.

Módulo 8 - Modelo de atividade

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Com o exercício-modelo abaixo, o aluno atua como narrador-personagem. De antemão, começamos a trabalhar nesta tirinha uma característica fundamental de um relato pessoal: o emprego da primeira pessoa.

Leia a tirinha acima e observe o texto retextualizada para responder ao que se pede.

Cascão caminhava tranquilamente por um jardim, quando ouviu um pedido de socorro à distância.

Sem perder tempo, ele correu em direção a um lago e lá presenciou o seu amigo ***Cebolinha pedindo por socorro****, pois estava na água e disse que não sabia nadar.*

Como morria de medo da água, Cascão ***resolveu rezar um Padrenosso****, pois foi a única coisa que lhe ocorreu para ajudar o Cebolinha.*

O Cebolinha, então, parou com o fingimento e lamentou o Cascão não ajudá-lo mesmo em uma emergência.

Módulo 8 - Exercício 1

1ª) Agora faça de contas que você é o personagem Cascão. Reproduza esse texto acima na 1ª pessoa do singular. Observe atentamente os verbos e os pronomes usados.
2ª) Qual dos dois textos é um relato pessoal? O que aparece acima ou o que você acabou de criar? Por quê?
3ª) O texto acima está dividido em quatro parágrafos. Observe o conteúdo resumidamente de cada um deles e enumere a sequência dos fatos.

a) ( ) a solução encontrada pelo Cascão para ajudar o amigo: rezar
b) ( ) Cascão ouve um pedido de socorro.
c) ( ) Cebolinha percebe que nada faz o Cascão perder o medo da água.
d) ( ) O problema é descoberto: Cebolinha estaria se afogando num lago.

2ª) Agora, complete usando as frases da questão anterior fazendo um paralelo com as etapas de um texto narrativo.
1. *Apresentação*
2. *Problemática*
3. *Clímax*
4. *Desfecho.*

Acreditamos que esse módulo, além de trazer o aluno ao conhecimento das particularidades do gênero relato pessoal, retoma exercícios deste gênero já trabalhados em módulos anteriores. As questões acima tendem a condicioná-lo a uma intimidade maior com o gênero, uma vez que cada uma das questões traz características específicas dele. Na primeira questão, trabalhamos a forma de introduzir o discurso do outro; na segunda, as características específicas do relato pessoal são solicitadas; na terceira, retomamos a importância de reconhecer o assunto expresso em cada parágrafo. Esta questão exige que o aluno mantenha-se atento às sequências textuais tanto dos quadrinhos, quanto do texto

retextualizado; por fim, os discursos direto e indireto são retomados dentro do texto para que o aluno, ao proceder com a rescrita do texto, perceba as mudanças do discurso.

Mediante a execução dos módulos, acreditamos que a retextualização pode ser bem procedida e os problemas apresentados no texto anterior, amenizados.

3.2.11 Produção final

Após serem trabalhados todos os módulos, nesta etapa, será apresentada aos alunos a atividade final para a retextualização. Foram avaliados, individualmente, os avanços de cada um dos discentes entre um texto e outro. Observamos se nossa proposta de intervenção surtiu efeito. Diante dos resultados, foi possível perceber se o aluno correspondeu às convenções de escrita necessárias tanto à produção do relato pessoal como também da mobilização dos tipos de representação de fala que compõem esse gênero. Muitos dos aspectos textuais também são levados em conta na análise da produção final; mas, sobretudo, focamos nos tipos de representação da fala, uma vez que sobre estes está direcionada a discussão de nossa pesquisa. Aqui, pudemos perceber, por exemplo, se os índices de pessoa e os tempos verbais foram utilizados em conformidade com o tipo de representação de fala sugerido. Avaliamos também se os recursos tipográficos atendem às convenções de escrita, e não houve problemas em relação à compreensão do texto-base, etc.

Desse modo, acreditamos que a sequência didática nos ajuda em três aspectos básicos: na compreensão mais aprofundada dos gêneros histórias em quadrinhos e relato pessoal; na organização estrutural do gênero relato; na organização escrita dos tipos de representação da fala, uma vez que são mobilizadas para representar as falas das personagens das histórias analisadas.

CAPÍTULO 4: DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O RELATO PESSOAL: ANÁLISE DOS TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DA FALA EM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Tendo em vista os aportes teóricos que nortearam nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito aos tipos de representação da fala, nesse capítulo apresentamos a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa através de nossa sequência didática.

Ao produzir um texto, oral ou escrito, inevitavelmente fazemos referência ao discurso do outro. Não há como negar influências de outras vozes na nossa fala, uma vez que elas a compõem. Para Bakhtin (1998, p. 98), essas vozes "criam o fundo necessário para a sua voz". A utilização do discurso do outro está sempre presente, seja quando conversamos, seja quando debatemos algum assunto, seja quando participamos como ouvintes da exposição de um seminário ministrado por nosso aluno; ou, ainda, quando, na função de professor, solicitamos atividades que envolvam a produção textual. Assim, como exemplo, em textos do tipo narrativo, por exemplo, seja conto, crônica, fábula, anedota, apólogo, etc., a utilização do discurso do outro se faz ali presente, quer de modo implícito – ao que Authier-Revuz (1990) chama de *heterogeneidade constitutiva* – quer de modo explícito, caracterizada pela linguista francesa como *heterogeneidade mostrada*. Portanto, afirmamos que todos os discursos, ao serem constituídos por outros discursos, deixam de ser adâmicos; desde nosso modo particular de se expressar por discursos até os conteúdos destes, são todos eles constituídos pelo dizer do outro.

Entretanto, esse dizer do outro nem sempre, na escrita, se manifesta da maneira mais clara possível. E não nos referimos à heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1990), mas à mostrada, mesmo; falamos de quando se refletem essas manifestações do discurso do outro no plano da escrita. Empregar no texto alguma forma de discurso do outro requer conhecimento de uso de alguns recursos tipográficos, sem os quais o leitor não muitas vezes é obrigado a fazer inferências consegue para identificar o conjunto de vozes que existem no discurso. Em outras palavras, não usar corretamente esses recursos (aspas, travessão, dois-pontos) compromete o limite que separa o discurso citante do discurso citado. Para Maingueneau (2013, p. 143), "O discurso citante deve satisfazer a duas exigências em relação ao leitor: indicar que houve um ato de fala; marcar a fronteira que o separa do discurso citado". Levando em conta essas exigências, concordamos que a manifestação deste problema é assídua, e se torna um dos principais fatores que comprometem o dizer do outro nas produções textuais de nossos alunos.

Nas histórias em quadrinhos, gênero que nos serviu como texto base para a retextualização na sala de aula, percebemos, por exemplo, algumas situações em que o emprego de recursos tipográficos para separar o discurso citante do citado não conseguiam sempre cumprir a sua função. Neste gênero, as falas ocorrem sem interferência do narrador, pois os personagens dialogam constantemente. Tais falas, diferente de qualquer outro texto narrativo verbal, aparecem demarcadas pelo que chamamos de balões de fala. Numa possibilidade de retextualização deste gênero para um relato pessoal, este último exigiria a presença de travessões ou de aspas para delimitar a fronteira entre o discurso citante e o discurso citado, além da interferência constante do narrador em primeira pessoa. À medida que esses sinais tipográficos colaboram com a marcação dos discursos, proporciona ao texto retextualizado um aspecto mais organizado e mais conciso, claro, dependendo do estilo do autor e da forma com a qual ele opta para compor o fluxo contínuo da fala e da ação dos personagens.

No gênero relato pessoal, faz-se indispensável a presença do narrador. Ele, o narrador, é o responsável por contar sua história de vida, suas experiências. Na tentativa de expor seu relato, ao remeter a voz de terceiros, indubitavelmente ele mobiliza o discurso do outro, uma vez que, num relato pessoal, não há a participação de um único personagem, ou seja, do narrador. Ao contrário, normalmente, as histórias possuem muitos personagens com os quais o enunciador conviveu e captou muitas vozes que, por conseguinte, permeiam a tessitura de seu discurso em construção. E mais uma vez estamos nos referindo à heterogeneidade marcada e à constitutiva, presentes desde o início em cada um de seus atos de fala.

À medida que o aluno toma consciência da importância da retextualização e dos critérios que demandam a transformação de um gênero textual em outro, essas modificações observáveis no decorrer do texto devem ser precisas e observadas com antecedência para evitar que a compreensão da enunciação fique comprometida. Segundo Dell'Isola (2007, p. 14*),*

> antes de qualquer atividade de retextualização, ocorre, portanto, a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência.

Quando contamos uma história, seja pela modalidade escrita ou oral, na qual participamos dos acontecimentos (narrador em primeira pessoa), há uma tendência nossa de reproduzir, de vez em quando, as falas do outro. Para Maingueneau (2013, p. 142), "a escolha do discurso direto como modo de discurso relatado geralmente está ligado ao gênero de discurso em questão ou às estratégias de cada texto". No caso de um relato pessoal, a razão da escolha pode estar no fato de querermos imitar o jeito deste de falar, ou de destacar a importância desta voz, atribuindo ao personagem citado a total responsabilidade da autoria da fala.

A escolha do discurso indireto como modo de discurso relatado é justificável quando nós queremos ser mais concisos em nosso discurso e poupar detalhes desnecessários em um diálogo; em ouras palavras, quando não achamos fundamental reproduzir "fielmente" a fala do outro.

Mobilizar esses discursos relatados, sobretudo na escrita, não procede de modo tão simples como ocorre na oralidade. Apesar de haver várias formas de referirmos ao discurso do outro, nem todas elas são utilizadas de maneira eficaz, o que prejudica a compreensão do texto. Muitas vezes, o leitor se vê na necessidade de recorrer à sua experiência pessoal com a norma escrita para fazer inferências que lhe permitam compreender a quem pertenceriam as vozes presentes nos discursos que foram materializados nos textos dos alunos.

Esse procedimento na produção textual exige antes de tudo que o autor saiba integrar outras vozes em seu próprio discurso, e que o elabore minuciosamente, objetivando alcançar a compreensão do interlocutor. Maingueneau (1996, p. 103) diz que "as falas não são somente citadas, elas ocupam lugar numa narrativa".

Entretanto, o que observamos no *corpus* analisado é que nem sempre ele, o aluno-autor, consegue fazer a integração das vozes que constituem o seu discurso. Muitas vezes, não se percebe realizados nos textos a finalidade de seus autores, deixando o interlocutor à deriva quanto à tentativa de perceber a presença do discurso do outro e os efeitos de sentido, caso ele queira entender a história.

Assim, em uma atividade de uma retextualização como a que procedemos e apresentamos neste trabalho, observamos que as dificuldades de nossos alunos de referir-se ao discurso do outro se concentram, principalmente, em dois tipos de representação da fala: o discurso citado direto e o discurso citado indireto.

A proposta deste capítulo é, portanto, analisar essas dificuldades que se expressam no *corpus*. Antes de falarmos mais detalhadamente sobre esses modos de apreensão do

discurso por parte dos discentes, vale mencionar também outras formas de marcar o discurso citado. Maingueneau (2013) nos apresenta, além do discurso citado direto e do discurso citado indireto, o discurso citado direto com "que", a ilhota citacional, a evocação e a modalização em discurso segundo.

Entretanto, ressaltamos nosso interesse em nos deter especificamente às formas que foram mobilizadas *no corpus* com maior incidência: o discurso citado direto e o discurso citado indireto. Vale lembrar que em atividades que envolvem retextualização de textos narrativos, a escolha dessas duas formas de discursos é muito comum, por isso os mais usados por nossos alunos do ensino fundamental.

Não nos detemos, assim, às ilhotas textuais, à evocação, à modalização em discurso segundo e aos resumos com citações, uma vez que tais formas de heterogeneidade mostrada não se configuram presentes no *corpus,* sendo elas mais comuns em outros gêneros textuais, tais como artigos acadêmicos, o que denota, por essa razão, um escritor mais maduro.

Se a dificuldade de representar o discurso do outro nas formas do discurso indireto ou direto ficou bastante evidente em quase todos os textos colhidos para análise, constatamos também, nesse *corpus,* falhas de produção do texto em outros aspectos, por exemplo, nas categorias gramaticais (erros ortográficos, pontuação, concordância, translineação) ou na textual (paragrafação, coesão sequencial, reiterativa, etc); entretanto, uma vez que esses critérios não fazem parte de nossa análise, consideramos interessante nos deter apenas no estudo das formas de mobilização do discurso do outro. Assim, analisando o *corpus*, pudemos verificar a ocorrência constante de quatro problemas, a saber:

1. o emprego impróprio dos recursos tipográficos na relação entre o discurso citante e o citado;
2. a ausência do discurso citante no relato pessoal, motivado pela dificuldade de compreensão do texto-base;
3. a repetição dos verbos *dicendi*;
4. O uso inadequado dos índices de pessoa e dos tempos verbais mediante à mobilização de um tipo de representação da fala

Reiteramos ainda que, embora enfatizemos as dificuldades dos alunos em reportar o discurso do outro de forma explícita (discurso relatado), não deixaremos de tecer, durante a análise do *corpus*, considerações a respeito de outros aspectos que, de alguma forma, possam

contribuir para compreendermos as falhas em proceder corretamente com os tipos de representação da fala para se referir ao discurso reportado.

Para tanto, utilizaremos, a partir das secções seguintes, algumas abreviações para que possam auxiliar o leitor na localização dos textos a que nos referiremos. T será a sigla usada para se referir ao texto; V, para a versão deste texto, uma vez que usaremos as versões 1 (produção inicial) e 2 (produção final), para fins comparativos na secção 4.5; e F para fragmento, referindo-se ao fragmento do *corpus* sobre o qual incidirá nossa análise. Nas secções 4.1 a 4.4, utilizaremos apenas a sigla T para nos referir ao texto (na íntegra ou ao fragmento dele). Nos casos em que houver a repetição de um dos textos de alguma secção anterior, ainda assim daremos sequência à numeração por texto, não por autor. Por exemplo, um fragmento do texto 1 (T1), sendo utilizado noutra secção, não mais se chamará (T1), mas receberá número novo, conforme a sequência numérica de análise.

4.1 A incompreensão do texto-base durante a tentativa de retextualização

Para iniciarmos nossa análise, reproduzimos aqui o enunciado da questão que na sala de aula foi o nosso ponto de partida para gerar o *corpus*:

- Vamos transformar essa história em quadrinhos num relato pessoal?

A partir de uma leitura silenciosa da história em quadrinhos "Em busca da notícia", faça de contas que você é o (a) repórter que, há alguns anos, precisava urgentemente de uma notícia de grande relevância para ser reconhecido(a) e promovido(a) dentro do Jornal para o qual você trabalhava na época. Assim, relate em 1ª pessoa, todos os obstáculos superados até o momento da conquista da tão desejada notícia, conseguida com a ajuda de um parceiro que é, na verdade, um super-herói atrapalhado. Seu trabalho será feito e apresentado para a sala através de um texto escrito do gênero **relato pessoal.** Para que sua história tenha mais dinamicidade, lembre-se de usar os modos de discursos para se referir às falas dos personagens envolvidos. Faça as modificações que achar convenientes.

Observação: Se preferir, você pode optar por substituir o herói atrapalhado por um personagem de sua preferência sem, no entanto, tirar-lhe as características

O enunciado pede uma releitura da história em quadrinhos para a produção de um relato pessoal por meio de uma atividade de retextualização. Durante o ano letivo, os alunos tiveram conhecimento destes gêneros textuais, e dos discursos citados direto, indireto e indireto livre, os quais foram reforçados durante o procedimento da intervenção didática.

Cabe ressaltar o aspecto fundamental que os alunos deveriam observar antes de começar a produção: **o princípio da retextualização** e **a compreensão da história em quadrinhos**, que é o texto-base.

Voltando ao enunciado que gerou o *corpus* desta pesquisa, observamos inicialmente uma atividade de produção textual. Nela, uma retextualização é solicitada a partir de uma história em quadrinhos a que cada aluno teve acesso e tempo suficiente para uma leitura minuciosa. Como já sinalizamos em nosso capítulo teórico, estamos considerando a definição de retextualização como

> [...] refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (DELI'ISOLA, 2007, p. 36).

Levando em conta essa definição, seria conveniente que os alunos percebessem que não se caracteriza o relato pessoal a partir da simples presença das falas das personagens reproduzidas literalmente. Mas foi o que aconteceu no texto 1 (doravante T1), logo abaixo transcrito. Nele, ficou claro que não houve uma assimilação das características do gênero relato pessoal. O aluno optou por escrever o texto utilizando os diálogos tais quais se apresentam nas histórias em quadrinhos, inseridos em balões de fala. Por essa razão, ficou comprometida a forma de empregar o discurso do outro de forma que atenda à necessidades do gênero em questão.

T1

OI sou a Patrícia e queria muito entrar em um emprego no jornal, e preciso de uma notícia para chamar atenção.
Buá! Ser uma Boa Repórter com a minha Máquina já estava difícil, e sem ela então... Buá!
- scharsh
- chapolin colorado!
- não contava com minha astúcia, hein?
- o que está acontecendo, querida?
- eu quero muito trabalhar de repórter e não consigo ter uma notícia.
- calma, vamos conseguir...
- e vamos conseguir como?
- siga-me.
Mas chapolin, preciso de uma máquina nova. Onde vamos comprar?
- siga-me os bons!
- prontinho senhorita! São dez mil cruzeiros!
- nossa! Dez mil cruzeiros ?!
- sim, vai levar?

T1 mostra que não houve precisamente uma dificuldade de introduzir o discurso do outro, mas uma necessidade de compreender às características do relato pessoal para uma um resultado mais satisfatório com a retextualização. Na história, percebemos uma espécie de adaptação da história em quadrinhos para o que poderíamos assemelhar, pela estrutura, a um conto narrativo dialogado. Interessante observar que a introdução do texto apresenta características inerentes ao relato pessoal, uma vez que a autora se apresenta como narradora-personagem de sua história e a anuncia para o leitor fazendo uso da apresentação da problemática, característica indissociável de um texto do gênero relato pessoal.

Entretanto, a partir daí, o que se percebe no decorrer da história é uma tentativa de prosseguir com o relato pessoal. Esta intenção esbarra em alguns obstáculos. Observemos, por exemplo, a presença da onomatopeia "buáaa!!!" para referir-se ao choro da personagem, tal qual ocorre nas histórias em quadrinhos. Levando em conta a retextualização do texto-base (uma história em quadrinhos) para o relato pessoal, a representação de um tipo de fala não foi mobilizada. Neste tipo de situação, esperávamos que o enunciador, ao invés de utilizar a onomatopeia para referir-se ao choro – que é um recurso típico da oralidade – fizesse-o, por exemplo, por meio do emprego de do discurso citado indireto em uma frase como: "então, eu comecei a chorar e a lamentar porque já estava difícil ser uma boa repórter com a máquina e sem ela então...". Entretanto, o narrador mobilizou o discurso direto para se referir a si mesmo, algo equivocado: "– Eu quero muito trabalhar de repórter e não tenho uma notícia."

Ainda cabe ressaltar que o aluno pulou trechos importantes da história, ao apresentar, repentinamente, o motivo pelo qual não conseguiria sua notícia: a quebra de sua câmera pelo Chapolim. Houve a omissão de que a causa do incidente foi a pisoteada involuntária do herói, quando este chegou para atender a seu pedido de ajuda.

Outro detalhe perceptível em T1 foi a escolha das falas dos quadrinhos. Se por um lado, o aluno resumiu demais a história, por outro, acrescentou detalhes que não estão presentes na história. Por exemplo, no trecho: "mas Chapolim preciso de uma máquina nova, onde vamos comprar?" Tal fato, na verdade, parte de uma dedução da autora do relato, e isso a levou a elaborar esta frase em discurso citado direto. Mais à frente, quando, na história em quadrinhos, a personagem se surpreende com o valor do conserto da máquina, o homem que a conserta não faz a seguinte pergunta: "vai levar?". Mas na retextualização, o aluno entende que o vendedor faz uma oferta de venda, quando na verdade ele já havia consertado a máquina e apenas informa o valor do reparo. Essa opção de diálogo pode certamente ter sido inserida como uma resposta à manifestação social da linguagem na qual aluna está inserida. Segundo Bakhtin (1997, p. 41),

> a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Ou seja, foi o poder discursivo, de recuperar outros discursos que fez com que o aluno utilizasse, sob a forma de discurso citado direto, as frases acima mencionadas. A esse respeito, também ocorre aquilo que Marcuschi (2004) chama de "falseamento", por causa das "invenções" que não constam no texto base. Esse falseamento, em certas circunstâncias, poderia prejudicar a informação original, que consta na história em quadrinhos. Pelas notações acima expostas, o falseamento de fato acontece, embora não prejudique o andamento da história de modo geral.

Afinal, sabemos que, no dia a dia, numa relação comercial, um vendedor que faz uma oferta de venda pode "pressionar" o cliente à opção da compra de um objeto. Por isso, na retextualização, o aluno optou pelo uso do verbo "levar", no sentido de "comprar", na frase "vai levar?" para saber qual a decisão da repórter em relação à "compra" da máquina.

Sobre a forma de mobilizar o discurso do outro, consideramos que, de modo geral, o uso quase exclusivo do discurso citado direto foge aos padrões de um relato pessoal. É possível o emprego rápido de vozes entre apenas dois interlocutores dispensar o verbo *dicendi*. Tal característica mantém a dinamicidade do texto. Mas, não parece ter sido a intenção quando observamos a estrutura de T1. Percebe-se que, além de descartar o narrador, as falas das personagens ocorrem ininterruptamente, seguida do uso dos travessões; além disso, a ausência de outros sinais tipográficos que delimitam os dois discursos pode causar incompreensão sobre a quem se referem às vozes no texto, se ao narrador ou ao personagem.

Como detalhe positivo, observamos que, apesar de empregar totalmente o discurso marcado direto para tentar construir seu relato o que – como dissemos, não é suficiente para a retextualização do gênero em questão – o aluno manteve a 1ª pessoa do singular durante o texto; com isso, ele demonstra, ainda que em parte, conhecer essa característica essencial do gênero relato pessoal. Em relação ao discurso do outro, como dissemos, foi marcado pela presença limitada de recursos tipográficos (no caso, os travessões), explicitando, assim, o discurso citado direto, mantendo certa distância entre este e o discurso citante.

Em suma, em T1, faltou um maior aprofundamento do texto-base para proceder adequadamente com a retextualização. Dell"Isola (2007) nos alerta sobre a importância da compreensão do texto-base para que essa transformação possa ser bem sucedida. Em relação ao discurso reportado, apesar dos improvisos, o aluno manteve o lado semântico do discurso direto quando introduziu as falas dos dois personagens durante as conversas entre os mesmos. Além disso, usou no início do texto o índice de pessoa adequado para referir-se a si mesmo, contando algo no passado, como solicita o gênero relato pessoal.

Vejamos agora como se procede no texto 2, doravante T2:

T2

Bom, todo começou quando eu estava tentando fazer uma reportagem, mas não conseguir, fiquei muito triste e gritei: E agora... quem poderá me ajudar?
O chapolin respondeu:
-Eu
Fiquei surpesa erespondi:
-Chapolin colorado?!
Ele respondeu:
-É, e não contava com minha astúcia, Hein?
Ele estava com seus pés em cima da minha máquina fotográfica. Eu estava muito brava e falei:
- E nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica.
-Buá!
Fiquei muito triste e falei pra ele:
- Se uma boa repórte com a máquina já estava dificil, mas se ela então... Buáá!!!
Chapolin preocupado respondeu:
-calma! Não priemos cânicos!
- em dois minutos ela estará novinha em folha!
- É só colocar isto aqui, isto pra lá e...
- pronto! Eis sua máquina fotográfica inteirinha!
Eu todo ansioso respondi:
- Oh! Obrigada, chapolim!

Assim como em T1, T2 apresenta um problema de estrutura em relação ao gênero textual solicitado. O comando da atividade, que sugeria a retextualização da história em quadrinhos para o relato pessoal, não foi realizado em conformidade com as características deste último gênero. Pela leitura, percebemos uma transformação do texto-base em um conto narrativo com predominância do discurso citado direto. Da mesma forma que o texto anterior, este dá indícios de uma introdução aos moldes de um relato pessoal. Observemos que ele usa o modalizador "bom" no começo da história, e também emprega os verbos no passado, além de fazer corretamente a referência ao índice de primeira pessoa: "Bom, tudo começou quando eu estava tentando fazer uma reportagem...".

Mas nos parágrafos seguintes, a história não segue em forma de relato pessoal, tal qual sugere a orientação do enunciado. Ao invés disso, percebemos o emprego em demasia dos travessões para demarcar a fala das personagens. Com isso, o relato perde sua característica, e o narrador, em primeira pessoa, passa a ser lembrado em apenas uma ocasião: "fiquei surpreso e respondi:"

Por outro lado, vemos em T2 que o aluno utilizou corretamente o índice de pessoa, o que o fez lembrar que a história se passou com ele, já que há a assunção do papel da personagem presente na história em quadrinhos. Mas em relação à estrutura de T2, observamos, tal qual em T1, que há um diálogo com intervalos rápidos e brevidade de vozes que se entremeiam na construção da história.

Na última linha do fragmento, o aluno repete a onomatopeia "buáaa!" para referir-se ao choro da repórter. Isolar essa palavra em uma fala com travessões implica dizer que a escolha por esta forma de discurso citado (no caso, o discurso citado direto, devido ao isolamento do enunciado em um parágrafo com travessão) para referir-se ao choro "dela mesma" deve-se certamente à dificuldade de compreender o direcionamento do enunciado ou a proposta de produção (no caso, a retextualização). Assim, o aluno supostamente optou pela forma que lhe pareceu mais fácil de proceder com a representação da fala do outro.

Poderíamos supor, também, que a onomatopeia para expressar o choro (buáá!!!) deve-se ao receio de incorrer em um erro diante da tentativa de representar essa palavra no discurso indireto, devido, possivelmente, à pouca afinidade dele para com essa forma de representação da fala. Sobre o uso do discurso indireto, Maingueneau (2008, p. 149) afirma: Com o discurso indireto, o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento.

Ou seja, podemos entender que o aluno preferiu a onomatopeia isolada a uma construção como: "... a*o ver seus pés em cima da minha máquina fotográfica, eu caí desesperadamente no choro*", por preferir as "palavras exatas que são relatadas" em detrimento do "conteúdo do pensamento".

Por último, dificilmente em uma exposição oral ou escrita de um relato pessoal, o enunciador, para interagir com o interlocutor, utilizaria tão exaustivamente o recurso do diálogo como modelo ao contar seu relato. A escolha desta forma de discurso relatado no relato acima demonstra, portanto, que a compreensão do enunciado ou, antes disso, do gênero relato pessoal não foi corretamente assimilada pelo aluno.

4.2 O uso inadequado dos índices de pessoa durante a retextualização

Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção nos textos observados foi a dificuldade de expressão por meio dos índices de pessoa. Durante a produção, os alunos confundiam as formas de indicar quem falava no discurso, o que prejudicava a compreensão da história, exigindo do leitor mais atenção. Vejamos um exemplo no texto 3, doravante T3 :

T3

Em uma certa manhã estava a pensa, quem poderia mim ajuda e o chapolim chegou e disse: eu o chapolin colorado. E o chapolin colorado perguntou você não contava com minha astúcia hein? E ela disse: e nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica... ai nesse momento ela começou a chora pq o Chapolim tinha desmantelado sua máquina fotográfica ele falou: em dois minutos sua máquina estará novinha em folha. (...)

Neste trecho do começo da história de T3, percebemos, já no primeiro parágrafo, a presença do pronome "eu", condizente com a proposta de retextualização solicitada. O aluno emprega adequadamente o referido pronome para relatar sua experiência como jornalista. Mas, na segunda referência a si mesma, ele substitui o índice de pessoa, alterando o "eu" por "ela", vejamos: "E ela disse: e nem com seus pés em cima de minha máquina fotográfica. E reitera o erro na sequência: "Aí nesse momento, ela começou a *chora* '*pq'* o Chapolin tinha desmantelado sua máquina fotográfica".

Observamos, nesse caso, a troca do índice de pessoa, alterando uma característica fundamental do relato pessoal, **a presença de um narrador em primeira pessoa**. Ou seja, o aluno ainda não foi bem sucedido ao tentar mobilizar o discurso do outro nesta passagem do texto. De modo algum seria aceitável que num relato pessoal, onde você expõe sua própria experiência de vida, alguém a contasse, uma vez que ela é sua, e é a sua versão que devia estar sendo relatada.

Acontece que essa opção de escrita pode ser motivada pela não assimilação da proposta de retextualização, ou quem sabe, por distração do enunciador. No caso de T3, a segunda opção seria menos considerável, uma vez que essa incidência é frequente em outras passagens desta mesma produção. Isso mostra, portanto, que retextualizar não é uma atividade simples: ela exige que se mantenha a essência e que ainda se preocupe com certas unidades linguísticas, o que exige prática e observação constante, além, claro, da compreensão do sentido da retextualização.

Sobre a preocupação com os elementos linguísticos, Adam (2011 p.117) afirma que "o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua". No texto acima, percebemos que o aluno não percebeu que ele era o responsável pelo ato de fala em primeira pessoa; portanto, ao trocar o índice de pessoa, infelizmente não se manteve as características do relato pessoal.

Em relação à mobilização do discurso, trataremos detalhadamente em seção seguinte. De antemão, percebemos nesse texto que o aluno tentou mobilizar o discurso do outro através das formas de discurso relatado mais conhecidos: o direto e o indireto. Entretanto, algumas observações quanto à mobilização desses discursos merecem passar por uma análise mais detalhada em outros textos do *corpus*.

Vejamos agora o que ocorre em T4:

T4

Eu estava sentado lendo minha revistinha . eu disse e agora quem poderá me ajudar. Ele veio até mim. Era o chapolin e disse que ia lhe ajudar.

Em relação aos tipos de representação da fala, neste fragmento, observamos a mobilização do discurso citado direto em duas ocasiões. Na primeira, temos: "Eu disse e agora quem poderá me ajudar."; e na outra: "o chapolin disse: sigam-me os bons". Percebemos inicialmente um começo de história fugindo da proposta, uma vez que o relato sugerido fosse a primeira pessoa, a partir da voz da jornalista. Ao optar pelo índice "eu" em "Eu estava sentado lendo minha revistinha". Na sequência, o próprio narrador pediria ajuda para sim mesmo. Obviamente, houve esse equívoco em relação ao índice de pessoa, que é ajustado na frase seguinte: "Ele veio até mim". "Ele" se refere ao super-herói e "mim", à jornalista.

Ao representar o tipo de fala por meio do discurso citado indireto em: "...e disse que ia lhe ajudar", percebemos também a presença do pronome oblíquo "lhe" ao invés de "me". Essa troca pode ser justificada em razão da prática ainda não absolvida da organização do discurso do outro na modalidade escrita. Em relação ao emprego inadequado dos índices de pessoa, é comum este tipo de procedimento quando os alunos procedem no dia a dia com a resolução de atividades mecanizadas propostas pela gramática em que se pede a "troca" do discurso citado direto para o indireto e vice-versa. Nesse tipo de procedimento, criticado por muitos estudiosos da língua, o aluno não assimila o discurso à realidade. A regra que sugere a

inversão, descontextualizando o enunciado, não parece surtir efeito. Na retextualização, o aluno.

4.3 Relação entre discurso citante e discurso citado: o emprego dos sinais tipográficos

Ao estudar as formas de empregar os tipos de representação da fala, uma das maiores dificuldades que observamos após a retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal foi justamente a tentativa nem sempre bem sucedida de o aluno inserir as vozes do outro no discurso deste último gênero. Observemos logo abaixo o trecho de outro relato, o qual denominaremos T5:

T5

(...) Eu chorei e disse que não sirvo para ser reporte ! Ei garota volte aqui não me deixer em paz vou é me casar e virar dona de casa. Chapolin nada disso mocinha! Não: me solte chapolin eu vou ajudar você a conseguir sua notícia palavra de Heroi!

Na introdução deste capítulo de análise, comentamos sobre as dificuldades existentes ao se mobilizar os discursos relatados, principalmente na escrita. Isso acontece em T5. Nele, observamos a presença de duas vozes: a do locutor 1 (narrador do relato) e a do locutor 2 Chapolim (cuja voz é representada pelo primeiro, que se apresenta como porta-voz deste no discurso); entretanto, ao optar pelo discurso relatado direto, nota-se que a identificação de cada uma dessas vozes ficou bastante confusa. Se o aluno tivesse a oportunidade de fazer esse relato, oralmente, certamente a nossa dificuldade de perceber a voz do outro seria atenuada. O aluno poderia perfeitamente expressar a presença de outro em seu discurso optando por um tom de voz mais acentuado (fala mais alta ou aimitação de um segundo personagem na sua história, por exemplo), sendo acompanhado de gestos. Enfim, de alguma forma, ele poderia conduzir o interlocutor ao acompanhamento da história sem deixar dúvidas sobre qual personagem estaria falando. Basta observarmos como as pessoas fazem relatos orais. Elas seduzem o ouvinte para a narrativa convidando-os a adentrar na própria história, tentando inclusive reproduzir fielmente o discurso do outro. As falas dos personagens que fazem parte de sua história, quando inseridas oralmente no discurso, mantêm as expressões de medo, pavor, ironia, ansiedade, deboche, etc..

O problema é que, na escrita, a tentativa de identificação do discurso citante e do discurso citado, conforme o tipo de discurso relatado escolhido, fica comprometida se não

forem bem empregados os elementos linguísticos para tal finalidade. Para o leitor, identificar a quem pertence cada um dos discursos presentes na tessitura do texto, ainda que não estejam bem indicados, é mais fácil; por outro lado, isso não anula a necessidade de o locutor, ou seja, o aluno, saber empregar corretamente essas vozes, recorrendo, para isso, a estratégias linguísticas necessárias para esse fim. Ora, a critério de comparação, identificar o discurso do outro, por exemplo, em gêneros acadêmicos, exige outras formas de mobilizar o discurso citado, o que denota mais atenção do enunciador aos critérios existentes , ou seja, às normas convencionais da escrita necessárias para mobilizar essas vozes de forma adequada. Aqui, ao usarmos um texto narrativo – no caso o relato pessoal, onde alguém conta uma experiência sua – o leitor, de antemão, percebe de quem são as várias vozes que aparecem na estrutura do texto. Assim, nossa preocupação gira em torno de não apenas identificar essas vozes do discurso do outro no texto, mas em perceber como o aluno empregou essas vozes, e que recursos foram utilizados para acentuar a presença desses discursos, ainda que já sejam perceptíveis pelo leitor.

Esses recursos são precisamente as marcas presentes no discurso citado. Bakhtin (2006) os chama de *construções sintáticas* o processo de delimitação desse discurso do outro, que delimita as duas vozes, a do discurso citado e a do discurso citante. Maingueneau (2013) caracteriza *por formas linguísticas* esses elementos que assumem a responsabilidade de introduzir o discurso citado (direto ou indireto).

Voltando a T5, observamos que duas vozes se apresentam aleatoriamente em um só parágrafo. Observamos que os dois personagens mantêm, na tessitura do texto, um diálogo, tal qual ocorre nas histórias em quadrinhos, mas sem os balões de fala, que caracterizam este último gênero. Observamos também que o aluno optou pelo discurso citado direto, mas a demarcação das vozes de um e de outro ocorreu unicamente pela presença de dois sinais de pontuação: a do ponto e da vírgula – o que difere dos textos anteriores, em que os travessões demarcavam explicitamente as falas dos personagens.

Como dissemos, se a intenção do aluno era a de estabelecer, na escrita, uma espécie de diálogo, em que os personagens expressariam suas emoções, esses sinais de pontuação, que indicam a intensidade da pausa num ato enunciativo, não são suficientes para demarcar as vozes do outro num discurso. Ou seja, ele tentou construir seu relato mobilizando as formas de discurso relatado direto, mas o emprego dos sinais gráficos empregados para isolar os discursos citante e citado não mantêm o mesmo efeito uma vez que não cabem à virgula e ao ponto final demarcar essas formas de discurso reportado.

Observemos o quão estranho seria se alguém, numa roda de conversa, resolvesse contar uma história de seu passado unicamente por meio de diálogos. Em algum momento da história o narrador deveria dar continuidade para seu relato não "morrer". Percebemos que o aluno insere, e corretamente, o índice de pessoa correspondente ao narrador no começo do parágrafo ao dizer "eu chorei e disse que não 'sirvo' para ser repórter".

Apesar desse acerto inicial, na continuação do texto percebemos em T5 a presença de vozes que se entremeiam, sem deixar claro ao leitor as pistas sobre a autoria delas. Elas estão lá constituindo enunciados, isolados um do outro apenas pelo emprego aleatório da vírgula ou do ponto.

A presença exclusiva desses dois sinais de pontuação constitui outro aspecto interessante que há tanto neste fragmento como em outras passagens do referido texto. Além do uso espontâneo do uso da vírgula e o do ponto final dentro do tipo de representação da fala reportado, usa ainda esses sinais com a intenção de promover uma frágil ruptura entre dois discursos. Assim, ao dizer: "*Ei garota, volte aqui. Não me deixa em paz!*" e " *me solte Chapolim" e," eu vou ajudar você a conseguir sua notícia Palavra de herói!*", observamos que a função atribuída por ele aos dois sinais de pontuação (o ponto final na primeira citação e a vírgula na segunda) foi a de tentar separar o discurso citante do discurso citado.

Por fim, a palavra Chapolim aparece duas vezes em T5, numa tentativa de indicar que a ele pertencem as vozes: *"Chapolin nada disso, mocinha*" e "*eu Chapolim colorado, vou conseguir sua notícia, palavra de herói*"; mas, só no último caso usou-se o recurso do emprego da vírgula, ainda assim não percebeu que o nome do herói caracterizaria um aposto no texto. Já no primeiro caso não há sinais de pontuação após o nome do herói, o que dá a impressão de ele ter usado uma espécie de rubrica, característica de um texto teatral. Apenas a leitura do texto e a dedução do interlocutor poderiam ajudá-lo a perceber essa intenção de demarcar o discurso do outro.

T6

(...) Eu estava chorando Eu não desisto de servir mesmo pra ser reporte. Eu disse ei garota volte aqui! Não mim deixe em paz Eu vou mim casar e vira dona de casa nada disso, Mocinha. Não mim solte Eu já vou indo, Eu chapolinho colorado vou ajudar você a conseguir a sua notícia palavra de herói. (...)

.

No texto 6, doravante T6, temos inicialmente o começo similar a T5. O aluno expressa normalmente no começo do parágrafo o seu relato pessoal ao dizer: “eu estava chorando”. Mas, ainda na primeira linha, em forma de discurso relatado direto usando o índice de primeira pessoa, podemos notar que ele insere a frase: *“eu não desisto de servir(sic) mesmo para repórter”*. A referida frase ficou aqui um pouco confusa no processo de retextualização em relação à versão presente nos quadrinhos, que traz: *“Desisto. Não sirvo mesmo para ser repórter!”*Nela, aluno optou apenas pelo emprego do ponto ou da ausência de recursos tiográficos para separar as vozes do discurso relatado direto. Desta forma, o leitor precisaria ter acesso ao texto base para compreender quem fala em cada passagem do texto.

Nos dois casos, o enunciador deveria utilizar os dois pontos (:) as aspas (“ ”) e o travessão (-), que são os elementos linguísticos comumente utilizados para esse modelo de mobilização do discurso do outro (discurso relatado direto), podendo haver uma troca entre o emprego destes últimos, conforme a opção de escrita pelo enunciador. Se ele optar pelo parágrafo, usa o travessão; se optar pela continuidade do texto na mesma linha, usa as aspas para demarcar a voz do discurso.

Ao desconhecer a função de cada uma desses recursos tipográficos, o aluno, mesmo demonstrando a presença de vozes na tessitura de seu discurso, não consegue ainda demarcá-las corretamente.

4.4 Relação entre discurso citante e discurso citado: o emprego do verbo *dicendi* na construção do discurso do outro

Na seção anterior, verificamos que as inclusões do ponto (.) e da vírgula (,) são comumente utilizadas pelos alunos para demarcar as vozes do discurso relatado direto num relato pessoal, embora saibamos que esses sinais não correspondem às “peças” adequadas para estabelecer essa ruptura sutil e necessária de dois atos enunciativos neste modelo de representação da fala. O ponto indica uma pausa maior, que corresponde ao fim de um enunciado; enquanto a vírgula sugere apenas uma pequena pausa, dentro de um mesmo ato de fala. Nada que os remeta para demarcar fronteiras entre discursos ou atos enunciativos.

Nesta seção, vamos além. Apresentaremos dois textos em que outros recursos tipográficos foram utilizados para demarcar os atos de fala, estabelecendo, assim, uma fronteira, se não ainda perfeita, pelo menos mais aceitável entre cada um dos enunciados. Além dos recursos tipográficos merecem destaque outras unidades da língua: dentre os quais

citamos os verbos introdutores e os tempos verbais, presentes nos fragmentos selecionados. Vejamos o texto 7, doravante T7:

T7

Chapolin estava sentado De repente fala:

Ah... Que tranquilidade . Então ouviu uma Voz! Oh não, meu Deus ! E agora quem poderá me ajudar?

Então ele apareceu e disse Eu! Horas!.. e a reporte avia dito Chapolin Colorado?! E chapolin falo não contava com minha astúcia, Hein? E a reporte falou É... E nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica!(...)

Faremos em T7 algumas colocações importantes. Na primeira linha, optando pelo discurso citado direto, o aluno tentou uma ruptura que anunciasse no relato os dois atos de fala: o do narrador e o do personagem mencionado. Entretanto, podemos constatar pela leitura que apenas os dois pontos constituem o único recurso tipográfico utilizado para tal estratégia. Além da ausência do travessão para demarcar o discurso citado, não é possível saber se o aluno fez parágrafo ao introduzir a fala anunciada: "Ah... que tranquilidade", que expressa na história em quadrinhos tão somente um monólogo do personagem. Na sequência do texto, outra vez a voz do narrador se faz presente, sem verbo aspas para anunciar o seguinte enunciado: "oh não, meu Deus!! E agora quem poderá me ajudar?"

Percebemos que faltou também o emprego das aspas para demarcar a voz citada no texto. De modo geral, podemos perceber que o uso dos recursos tipográficos deste texto é mais frequente que os da seção anterior, em que apenas a vírgula e o ponto eram os indicadores de ruptura entre o discurso citante e o citado. Entretanto, o reconhecimento da existência de novos recursos tipográficos não condisse com um texto que melhor atendesse a forma adequada de mobilizar o discurso do outro na escrita do relato pessoal.

Já no segundo parágrafo, o aluno começa com a seguinte frase: "então ele apareceu e disse eu". Aqui, o verbo *dicendi* não aparece separado da voz citada por meio dos dois pontos, que são o recurso tipográfico usado para este caso. O mesmo acontece na linha seguinte: "e a repórter avia (sic) dito chapolim colorado?!". A ausência do sinal gráfico mencionado compromete a ruptura entre o discurso citante e o discurso citado.

Ainda podemos refletir sobre a importância dada ao aluno a algumas vozes que poderiam ser descartadas no processo de retextualização por não acrescentar nada na história.

No texto acima, o enunciado “eu” para se referir à resposta do Chapolmn ao pedido de socorro, é um exemplo disso. “E agora, quem poderá me ajudar? “Aí ele apareceu e disse eu”. Talvez, numa melhor utilização do discurso do outro, o aluno poderia optar pelo discurso relatado indireto. Por quê? Ora, se imaginarmos todos os atos de fala dos quadrinhos continuando em um discurso direto, teremos um texto demasiadamente uniforme e enfadonho. No processo de retextualização, é necessário operações de eliminações, redundâncias, transformações e acréscimos/alterações sugeridos por Marcuschi (2010).

Nas linhas seguintes percebemos o mesmo problema entre o verbo *dicendi* e o discurso citado: “E a repórter avia dito Chapolim colorado!? E o Chapolim falou não contava com minha astúcia hein?”. Percebemos que as falas poderiam ser dispensadas uma vez que nada acrescentam à narrativa. Outra opção seria anunciar a chegada do super-herói e a surpresa do narrador por meio do discurso citado indireto.

Contudo, essa estrutura usada, para representar a fala do outro em seu discurso, demonstra uma tentativa de empregar o discurso direto, durante o processo de retextualização. Percebemos, no entanto, que houve tanto a dificuldade de fugir à estrutura conversacional das histórias em quadrinhos, quanto a não assimilação de uma narrativa nos moldes do discurso relatado direto, uma vez que o emprego de elementos linguísticos para estabelecer o limite entre o discurso citado e o citante mais uma vez não foi bem utilizado.

Além disso, observamos a reincidência do verbo *dicendi* “falar”, que torna o texto monótono. Com a repetição deste verbo , percebe-se a reincidência do aluno ao mobilizar o discurso do outro, fazendo , neste caso, o uso de apenas um tipo de representação da fala. Essa dificuldade de inserir o discurso citado de outras formas, permitidas pelo gênero em questão, resulta em um texto um pouco enfadonho, que certamente irá comprometer a sua qualidade quanto ao gênero e, consequentemente, à função social deste.

4.5 Análise comparativa de textos dos alunos antes e depois da sequência didática

Nesta secção retomaremos alguns textos recolhidos do *corpus*, que nos serviu de análise para este trabalho. Também salientamos que a escolha destes textos se deu em razão da presença constante de dificuldades do texto escrito, sobretudo em relação às formas de como adequar às convenções de escrita os tipos de representação de fala mobilizados. Por isso, os textos em questão remetem a uma espécie de segunda produção, que correspondem ao “o produto final” de toda uma sequência didática por meio da qual tentamos, junto aos alunos, identificar as dificuldades de representar os atos de fala a partir das formas de discurso por

eles escolhidas.

Para esta seção, apresentaremos três textos sobre os quais recai uma análise comparativa, onde procuramos observar a consciência crítica do aluno para a necessidade de, ao escrever, saber pôr no papel adequadamente o discurso do outro conforme o tipo de representação de fala por ele escolhido. As impressões deixadas pelos textos em questão mostram-se, uma ou outra, presentes em outras produções, inclusive as que constituíram o *corpus*. Esta é a razão pela qual, sob o risco de nos tornarmos repetitivos, não estendemos a análise. Ressaltamos que à produção do texto que constitui a etapa de produção final, conforme estabeleceram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguiram-se todas as etapas dos módulos da sequência didática, a resumir: 1. Conhecendo o gênero relato pessoal; 2. Organização das histórias em quadrinhos; 3. Leitura e interpretação das histórias em quadrinhos; 4. Conhecendo o gênero relato pessoal; 5. Reconhecendo dos discursos em um texto narrativo. 6. As etapas de refacção dos discursos diretos e indiretos; 7. Análise coletiva dos textos retextualizados; 8. Refacção dos tipos de representação da fala. Em cada etapa, algumas dificuldades foram enfatizadas e os exercícios de fixação tanto sobre os discursos quanto sobre retextualização foram assiduamente trabalhados.

É obvio que tendo, particularmente, suas dificuldades de aprendizagem e modos de compreensão, cada aluno não seguiu o mesmo ritmo de aprendizagem. A sequência didática, portanto, serve-nos como atividades condutoras à busca de solução para um problema; entretanto, jamais ela deve ser vista como uma receita pronta para sanar a dificuldade dos alunos no que se refere ao assunto em questão. Essa é a constatação que fizemos a partir da análise dos textos abaixo mencionados, uma espécie, como dissemos, de segunda produção do *corpus* deste trabalho. Pela leitura, percebemos que os alunos mostraram avanços em relação à primeira produção. Vejamos o primeiro dos três textos escolhidos:

T8,V1

Em uma certa manhã estava a pensa, quem poderia mim ajuda e o Chapolim chegou e disse: eu o chapolin colorado. E o chapolim perguntou você não conta com minha astúcia, hein? E ela disse: e nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica... ai ela começou a chorar pq o Chapolim tinha desmantelado a sua máquina... Aí nesse momento ela começou a chorar pq o chapolim tinha desmantelado , sua maquna fotográfica ele falou em dois minutos ela estará novinha em folha. Sempre a futura reporte ficava falando que nunca ia

conseguir uma grande noticia más o chapolin a todo momento ele nunca pença negativo sempre ele tinha atitude de pença positivo.

O Chapolim falou: lá está a sua notícia neste momento ele ficou obiservando lhe o assaltante e falou a reporte prepare sua camera garota. Puxa, será que vai dar certo, Chapolim? Claro! Já posse até ver, jornalista pega bandido em flagrante, você terá o premio de melhor reporter do ano.

Em fim, Gislene a jornalista do ano, pego em flagrante o famoso assaltante de banco por fim, sua manchete podera se espalha por todo universo.

De modo geral, percebemos uma evolução na estrutura dos textos analisados. Na primeira produção (primeira versão) observamos, como já mencionado na seção 4.2 uma mudança de índice de pessoa durante a produção do texto, o que nos leva a desconsiderar essa produção como um relato pessoal, gênero o qual foi solicitado. Outra observação daquele texto foi a alternância entre as formas do discurso relatado, que intercalavam entre o discurso relatado direto e o indireto. No primeiro parágrafo, percebemos que as duas formas foram utilizadas, faltando talvez uma seleção melhor entre esses discursos para garantir ao texto maior fruição de seu conteúdo.

Para melhor compreender esta observação, vejamos novamente as primeiras linhas deste parágrafo:

T8 V1 F1

"Em uma certa manhã estava a pensar quem poderia me ajudar e o chapolin chegou e disse eu o Chapolin Colorado. E o Chapolin perguntou você não contava com minhas astúcia hein?"

O que percebemos de estranho nesse relato? O emprego do discurso relatado direto na modalidade escrita surge como o tipo de representação da fala alheia mais presente neste trecho da história. Entretanto, uma vez que os diálogos são breves e não tiveram tanta relevância para a história, a sugestão seria optar pela alternância, mencionando, por exemplo, o discurso citado indireto. Essa dificuldade foi muito comum na primeira produção, uma vez que os alunos (no plural, porque além do texto em analise, outros procederam de modo similar), ao tentarem fazer uma produção do relato pessoal, preocuparam-se inicialmente em não excluir nenhuma informação, por mais dispensável que ela parecesse. Aliando essa

preocupação com a forma de discurso relatado mobilizado, temos um texto um pouco repetitivo, que não corresponde exatamente ao relato pessoal.

Percebemos ainda que as formas de discurso relatado em T8,V1 foram bem mobilizadas na escrita, uma vez que se constatam os seguintes problemas: (**1) ausência de aspas para iniciar a fala do discurso citado**, por exemplo: "O chapolin chegou e disse eu o Chapolin Colorado."; **(2) falta de sinal de pontuação após o emprego do verbo *dicendi* no discurso relatado direto**: " E o Chapolim perguntou você não contava com minha astúcia, hein?". Apesar disso, no primeiro parágrafo constatamos a opção por duas formas de mobilizar esse discurso do outro: o discurso relatado direto e o discurso relatado indireto.

Em parte do segundo parágrafo de T8,V1, porém, a primeira opção foi usada com mais frequência, dando ao texto um aspecto contínuo mais enfadonho. Apenas em uma ocasião, percebemos o discurso citante: *"Neste momento, ele ficou observando lhe o assaltante e falou a repórter"*. O restante do parágrafo de T8,V1 se resume à presença de falas, tais quais as que aparecem no texto em sua versão original, sem mudanças de discurso. Assim, a opção pela forma de discurso relatado não foi feita levando em consideração que se tratava de uma retextualização, uma vez que operações de eliminações, redundâncias, transformações e acréscimos/alterações quase não foram utilizadas. Fazemos exceção para a última citação em T8: "*você terá o melhor premio de repórter do ano*" ao invés de "Premio de melhor reportagem do ano vai para matéria de assalto ao banco", que, nos quadrinhos, faz parte de uma apreensão do discurso relatado de forma direta pelo personagem Chapolim.

Em relação às formas de introduzir o discurso do outro na forma de discurso relatado direto, constatam-se as mesmas dificuldades mencionadas e discutidas no primeiro parágrafo. Fazemos ainda uma observação aqui para a seguinte passagem: *"jornalista pega bandido em flagrante",* que se trata de um discurso no discurso. Essa voz faz referência à fala hipotética de uma manchete de jornal, mencionada pelo herói Chapolim, e sendo, consequentemente, mobilizada pelo narrador em seu discurso.

No terceiro parágrafo de T8 temos uma forma bastante concisa de resumir toda a história, onde o aluno pulou trechos importantes da sua história e encerrou o texto mais uma vez esquecendo-se do índice de pessoa: *"enfim, Gislene, a jornalista do ano, pego em flagrante o famoso assaltante de banco..."* Essa conclusão denota também o desconhecimento do gênero relato pessoal, uma vez que este texto se encerra com um resumo da história e um levantamento de uma lição de vida.

Vejamos agora a segunda versão do texto T8:

T8V2

Em uma certa manhã estava a pensar : quem poderá me ajudar? E o chapolin chegou e se apresentou. E ele perguntou: "você não contava com minha astúcia, hein?" E vi os pés dele na minha câmera e disse: "e nem com seus pés em cima da minha câmera".

Aí nesse momento eu comecei a chorar porque o chapolin tinha desmantelado a minha máquina e ele falou que: em dois minutos ela estará novinha em folha. E eu ficava pensando: será que vou conseguir uma grande notícia, mas o Chapolim a todo momento ele nunca pensava negativo.

O Chapolim falou: lá está a sua notícia. Neste momento ele ficou observando e falou para mim: prepare sua câmera, garota pensei será que vai dar certo, Chapolim? Ele disse que sim. Já posso até ver as notícias: jornalista pega bandido em flagrante. Você terá o premio de melhor repórte do ano. (...)

Em fim, eu peguei o flagrante do famoso assaltante e por fim a ,manchete se espalhou por todo o universo.

Vemos agora mudanças significativas nesta segunda versão do relato pessoal. Apesar de ainda não ser um texto pronto, destacamos melhoria nas formas de introduzir o discurso do outro, resultados da proposta dos módulos da sequência didática e do elogiável empenho do aluno neste processo.

Comparando os dois relatos pessoais, observamos que, no primeiro parágrafo, houve uma intercalação entre os discursos direto e indireto. Destacamos, por conseguinte, uma mudança positiva na forma de discurso relatado de T8V2 em relação a T8,V1, porque o texto ganhou uma nova roupagem, mais atraente para o leitor. É o que se observa na passagem T8, V1,F1, que repetimos abaixo:

T8, V1, F1

" Em uma certa manhã estava a pensar quem poderia me ajudar e o chapolin chegou e disse eu o Chapolin Colorado. E o Chapolin perguntou você não contava com minha astúcia, hein? (...)

Na última versão do texto, o qual marcaremos como V2, (ou seja, a versão 2), temos a seguinte produção:

T8, V2, F1

"Em uma certa manhã, estava a pensar: quem poderá me ajudar? E o Chapolin chegou e se apresentou. E ele perguntou: "você não contava com minha astúcia, hein?"

Observamos, neste último, a alteração do discurso relatado indireto para o discurso relatado direto, com alteração adequada do tempo verbal ("poderia", no primeiro texto, passa a ser "poderá", neste último), conforme a exigência do novo tipo de discurso mobilizado. No primeiro texto, o aluno havia optado pelo discurso relatado direto para isolar uma resposta curta em poucas palavras, no trecho: "e o chapolim chegou e disse eu o Chapolim Colorado". Na segunda versão, o aluno optou pela reconstrução do discurso, usando suas palavras para descrever o que se sucedeu à pergunta de aflição dela mesma: "E o Chapolim chegou e se apresentou.".

Ao comparar os dois trechos, percebemos que em T8V2 há maior fruição da leitura do que em T8V1. Talvez se o relato fosse oral, seria interessante e, por que não dizer, conveniente que o narrador imitasse a fala do herói, que chegaria eufórico pelo chamado, louco para ajudar. Mas nesta versão escrita do relato pessoal, esse detalhe, como podemos observar ao comparar os dois trechos, ficou melhor no último, por meio do discurso relatado indireto.

Nos dois últimos enunciados do primeiro parágrafo de T8V2 observamos a presença das aspas para indicar a voz citada no discurso, algo que não aparece em T8V1, tampouco os dois pontos: "e eu vi os pés dele em cima de minha câmera e disse: e nem com seus pés em cima de minha câmera!"

O segundo parágrafo de T8V2 nos chama a atenção para uma passagem na qual o aluno optou pelo discurso relatado indireto. Contudo, há aí apenas a ressalva da presença de um recurso tipográfico (os dois pontos), desnecessário para esta forma de introduzir este discurso. Fazemos ainda uma observação em relação ao tempo verbal presente na mesma passagem: "*e o Chapolin falou que: em dois minutos ela está novinha em folha*", que deveria ter sido transposto para o futuro do pretérito: *"o Chapolin falou que: em dois minutos ela estaria novinha em folha".* Esta inserção atesta a dificuldade ainda existente de diferenciar as duas formas de discurso mais utilizadas em textos narrativos, mas ao mesmo tempo deixa evidente uma visão consciente da escolha de discurso mobilizado para a construção do texto.

Nas últimas linhas do segundo parágrafo, observamos uma regularidade, que se resume a uma mudança consciente do emprego das formas de discurso relatado. O aluno usou no segundo parágrafo três vezes o discurso relatado indireto e uma vez, o direto. Faltaram as

aspas para delimitar o discurso citado direto na passagem: “E eu ficava pensando: será que vou conseguir uma grande notícia?”.

Para o penúltimo parágrafo do relato, seguem as mesmas observações já expostas; ou seja, há também nele a alternância entre as formas de inserir os tipos de representação da fala, prevalecendo ainda o discurso relatado direto, embora com a presença exclusiva dos dois pontos para delimitar a voz dos enunciadores primeiro e segundo sem a presença do recurso, esquecendo as aspas.

Apresentamos agora mais dois textos, por meio dos quais focaremos nossa análise tanto na tentativa falha de retextualizar quanto na escolha do tipo de representação da fala, inadequado por conta do exagero do uso, como observamos em T9:

T9, V1

Bom, tudo começou quando eu estava tentando fazer uma reportagem mas não conseguir, fiquei muito triste e gritei: E agora... quem poderá me ajudar?
O chapolin respondeu:
-Eu Fiquei surpresa e respondi:
-Chapolin colorado?!
Ele respondeu: - E, não contava com minha astúcia, Hein?
Ele estava com seus pés em cima da minha máquina fotográfica, Eu estava muito brava e falei:
- E nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica.
Fiquei muito triste e falei pra ele:
-Se uma boa repórter cm a máquina já estava difícil, sem ela então... Buááá!!!
Chapolin preocupado respondeu:
-Calma não priemos cânico!
-em dois minutos ela estará novinha em folha!
-é só colocar isso aqui, isto pra lá e...
-pronto! Eis sua máquina fotográfica inteirinha!
-Eu todo ansioso respondi:
-Oh! Obrigada, Chapolim!

Como este texto já foi analisado na seção 4.1, resumidamente lembramos que, em relação à estrutura, há um modelo que não se encaixa no gênero textual solicitado. Apesar do início promissor, marcado inclusive pelo marcador conversacional “bom”, que sugere o

começo de uma fala, não há, no decorrer da produção de T9,V1, uma retextualização do gênero história em quadrinhos para o relato pessoal, uma vez que a estrutura aqui apresentada não convém com o gênero em questão. Isso se percebe pela presença contínua e exclusiva do tipo de representação de fala escolhido: o discurso citado direto, com os sinais tipográficos específicos para essa forma de discurso. Também, nesta primeira produção, atentamos ao índice de pessoa, que quase sempre está na terceira ao invés da primeira, anulando uma característica fundamental do relato pessoal.

Positivamente, observamos que o aluno soube demarcar acertadamente as fronteiras entre o discurso citante e o citado. O primeiro nos é apresentado e separado do segundo por meio dos sinais tipográficos dois pontos (:) e travessão (-).

Dissertamos também na seção 4.1 sobre outros pontos vulneráveis desta produção: a criação de um conto narrativo com um fluxo rápido de vozes que se entremeiam na construção da história ao invés da produção do relato pessoal; e o uso em demasia os travessões para demarcar a fala das personagens.

Verificando agora a nova produção (T9,V2, logo abaixo), percebemos mudanças plausíveis tanto na estrutura do texto, que se assemelha a um relato pessoal, quanto na forma de introduzir o discurso do outro, escolhendo acertadamente os recursos para tal fim.

T9, V2

Bom, tudo começou quando eu estava triste tentando fazer uma reportagem, mas não conseguir, fiquei muito triste e falei e agora, quem poderá me ajudar? O chapolin se apresentou: Eu. Eu falei: o chapolim colorado.
Ele me disse: não contava com minha astúcia?
Mas ele estava com os dois pés em cima da minha máquina fotográfica. Eu falei que não gostei que ele tivesse feito aquilo e chorei muito. Por que fiquei triste e falei pra ele:
Ser uma boa repórter já estava difícil com a maquina e sem ela então...
O chapolim me olhou preocupado e respondeu que eu não era pra ficar preocupado. Ele disse: Calma, não priemos cânico. Em dois minutos ela estará novinha em folha. Depois ele remendou a maquina e ela quebrou de novo. Ele disse que ela era teimosa. Ele disse que a gente ia dar um jeito nisso.
Fomo até o consertador de máquina e ele cobrou dez mil. Chapolim disse:
- viu, não disse que a gente ia dar um jeito? Eu disse:
-É só que continuo sem uma boa reportagem. (...)

A visualização do texto é um grande avanço, uma vez que percebemos uma redução necessária das vozes dialogadas em relação a T9,V1. Se, neste texto, o aluno preferencialmente mobilizou o discurso citado direto, optando por fazer parágrafos nos quais esses discursos citados apareciam explicitados, demarcados principalmente pelo emprego dos travessões, em T9,V2 vemos um texto mais organizado, com menos parágrafos e com a presença do discurso citado indireto, que dá ao texto uma nova dinamicidade, tal qual esperamos de um relato pessoal.

No primeiro parágrafo de T9V2, ainda percebemos o discurso citado direto como o modelo padrão de forma de introduzir o discurso do outro. Mas mesmo essa insistência não deu ao texto o aspecto tedioso perceptível na primeira versão, a não ser pela repetição do verbo *dicendi*: "eu", que aparece aqui duas vezes para introduzir a voz do discurso citado.

No segundo parágrafo, as vozes dos discursos citante e citado conduziria à uma incidência do exagero desta forma de discurso mobilizada, mas o aluno nos surpreende com uma mudança fundamental*: "Mas ele estava com os dois pés em cima da minha máquina fotográfica. Eu falei que não gostei que ele tivesse feito aquilo, e chorei muito porque fiquei muito triste e falei pra ele: ..."*.

Outra característica interessante é o choro da personagem, representada a partir de uma onomatopeia no discurso citado direto, em T9,V1,F1:

T9,V1,F1

Fiquei muito triste e falei pra ele:

-Se uma boa repórter cm a máquina já estava difícil, sem ela então... Buáá á!!!

e que aparece em T9,V2,F1, perfeitamente dentro do discurso citado indireto:

T9,V2,F1

. Eu falei que não gostei que ele tivesse feito aquilo e chorei muito. Por que fiquei triste e falei pra ele: Ser uma boa repórter já estava difícil com a maquina e sem ela então...

Essa alteridade em T9,V2,F1 promoveu uma melhoria na qualidade do relato. O aluno, aqui, mobilizou o discurso citado indireto, e alterou significativamente a seguinte passagem, de sua primeira versão.

Mais um caso:

T9, V1, F2

“Eu fiquei muito brava e falei pra ele:
- e nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica

Para:

T9, V2, F2
“Mas ele estava com os dois pés em cima da minha máquina fotográfica. Eu falei que não gostei que ele tivesse feito aquilo, e chorei muito porque fiquei muito triste e falei pra ele: ...”

Em T9, V1, F1, temos o discurso relatado direto. O texto era menos longo. Já t9, v2, f2 por ser longo em relação à sua primeira versão, abrangeu mais informação. Por exemplo, a personagem confessou ter ficado muito triste. Além disso, o acréscimo adequada dso tempos verbais (tivesse feito) e pronomes (aquilo) constatam o bom uso desses elementos para a mobilização em discurso citado indireto para as falas escolhidas.

Podemos perceber outro exemplo de mudança de forma de introduzir o discurso do outro no parágrafo quatro, conforme descrevemos abaixo. Comparemos os dois textos começando pelo que consta em T9 V1, F3:

T9 V1, F3
Chapolin, preocupado respondeu:
- Calma, não ‘priemos cânico’!
- em dois minutos, ela estará novinha em folha!
- é só colocar isso aqui, isto pra lá e...
(...)

Para:

T9 V2, F3
“*O Chapolin me olhou preocupado e respondeu que não era pra eu ficar preocupado. Ele disse* “*calma, não priemos cânico”. Em dois minutos ela estará novinha em folha”.*

Em T9,V1,F3, percebemos a mobilização do discurso relatado direto, entretanto separando as vozes de um só personagem e não de dois, como é de sua característica. O aluno tentou usar o travessão para delimitar as fronteiras entre os dois discursos que aparecem no texto: o do narrador e o do personagem. Entretanto, a voz do personagem aparece em três

enunciados sem necessidade alguma. Provavelmente, o aluno teve dificuldade de identificar a autoria dos discursos, o que consequentemente, gerou a falha na forma de mobilizá-los, dividindo a mesma voz em três enunciados distintos iniciando-os com travessões, como se cada um fosse uma voz diferente.

Já no fragmento selecionado em T9,V2, F3, esse problema não mais aparece. A fala do herói: Calma, não 'priemos' 'cânico' foi introduzida através do discurso citado indireto, por meio do qual o aluno procedeu corretamente em sua forma em seu novo procedimento. Da mesma forma, a expressão "é só colocar isto pra cá, isso pra lá...", EM T9,V1,F3, foi acertadamente alterada.

Convém ressaltar em T9,V2 uma passagem de discurso relatado indireto livre. Nesta forma de representação da fala, conforme o desenvolvimento da narração, as falas das personagens surgem espontaneamente na 1.ª pessoa no discurso do narrador que se encontra na 3.ª pessoa, sendo gramaticalmente o discurso do narrador. Foi o que aconteceu na seguinte passagem presente em T9,V2: *"depois disso, o Chapolin achou ter encontrado a notícia dela e mostrou pra ela o ladrão. Sigam-me os bons!"*, em que esta última fala (sigam-me os bons!) constitui o discurso relatado indireto livre. O uso dele pode ter sido inconsciente, devido à esporadicidade do emprego por parte do aluno deste discurso no texto, nas duas versões. Entretanto, a existência deste modo de discurso do outro foi reforçada durante as sequências didáticas e elogiada durante as conversações sobre a versão final do texto.

Por fim, ressaltamos que em T9, V1 a história está inacabada. A produção do texto, feita por meio da exclusividade do discurso relatado direto, certamente desgastou o aluno, que preferiu dar por encerrando o texto diante da iminência do fim do tempo para a sua produção. Entretanto, uma vez que o aluno foi adquirindo ciência das técnicas de operações de retextualização e da alternância de formas dos tipos de representação da fala, houve a inserção em T9, V2 de fatos que não havia no primeiro texto, incluindo o final da história.

Utilizaremos mais um texto cujo fragmento foi utilizado seção 4.1 quando tratamos da relação entre discurso citante e discurso citado: o emprego dos sinais tipográficos.

T10, V1, F1

(...) Eu chorei e disse eu não sirvo para ser reporte ! Ei garota volte aqui não me deixe em paz vou é me casar e virar dona de casa. Chapolim nada disso mocinha não: me solte chapolim eu vou ajudar você a conseguir a sua notícia palavra de Herói.

Resumidamente, analisamos na seção 4.1 a falta dos recursos tipográficos para promover a ruptura entre os discursos citante e citados. Comentamos que apenas o acesso ao texto-base poderia dar ao autor discernimento para distinguir os dois discursos na tessitura dos textos. Assim, resgatamos a mesma passagem utilizada naquela seção uma análise mais precisa, estabelecendo uma comparação entre as duas versões.

Nesta passagem, já comentada na seção anterior, percebemos o quão comprometido ficou a história uma vez que é grande a ausência de recursos tipográficos específicos para o tipo de representação da fala escolhido pelo aluno. Neste caso, para separar esses discursos usou-se equivocadamente sinais de pontuação cuja finalidade não atendem a essa proposta.

Entretanto, ao compararmos com a segunda versão, percebemos algumas mudanças notáveis:

T10, V2, F1

E chorei e disse que eu não servia pra ser repórter. E saí andando. Mais o Chapolin falou: "ei garota volte aqui". Não. Vou é me casar e virar dona de casa eu falei: "Aí ele me seguiu dizendo "nada disso mocinha". Eu vou ajudar você a conseguir sua notícia, palavra de heroi.

Inicialmente, o aluno trocou acertadamente o discurso citado direto na passagem: "Eu chorei e disse eu não sirvo para ser reporte", pelo discurso indireto: "Eu chorei e disse que não servia para ser repórter". O verbo servir está adequadamente conjugado nesta alteração de discurso. O acréscimo de "eu saí andando", denota a compreensão do aluno sobre a necessidade de o narrador estar inserido nesta passagem, mostrando sua função enunciativa no gênero relato pessoal. Também assim, o aluno abandonou o excesso de diálogos que aparecia na primeira versão, sendo separado apenas pelos sinais de pontuação.

No decorrer de T10,V1,F1 e T10,V2,F2 houve a preferência novamente pelo discurso citado direto, mas aqui, temos suas vozes adequadamente identificadas pelas aspas (que correspondem ao sinal tipográfico comumente utilizado para esse tipo de discurso). A fala seguinte, também em citação direta, aparece com este mesmo sinal, demarcando as duas vozes do discurso, e sem a presença do narrador entre ambas. Tal estratégia evita uma fala desnecessária do narrador e do verbo *discendi*.

No trecho de T10, V1, F1, a palavra Chapolim aparece duas vezes como se anunciasse o autor do discurso seguinte, causando ambiguidade: "Chapolim nada disso mocinha! Não me

solte Chapolim, eu vou ajudar você a conseguir sua notícia palavra de herói". Na reescrita do texto, porém, o narrador anuncia a voz em discurso citado direto, indicando pertencer ao Chapolim: "nada disso mocinha." "Eu vou ajudar você a conseguir sua notícia, palavra de herói.". As duas falas poderiam estar em uma só emissão de voz, mas o aluno preferiu por duas citações diferentes, levando em conta, talvez, que era assim que elas apareciam nos quadrinhos, em dois balões diferentes.

Observemos agora como se saiu o aluno de T11, quando comparadas as versões 1 e 2 de sua produção. Para isso, façamos a leitura, inicialmente, do primeiro parágrafo:

T11, V1, F1

Eu estava sentado lendo minha revistinha . eu disse e agora quem poderá me ajudar. Ele veio até mim. Era o chapolim e disse que ia me ajudar. Eu precisava de uma notícia para meu jornal. Mas ele pisou em cima da minha máquina, eu chorei. O Chapolim disse: sigam-me os bons"

Percebemos neste primeiro parágrafo uma característica pouco comum em relação aos demais textos: a contação da história a partir de orações fragmentadas, cada qual separada por um ponto final. A opção de escrita nos leva a refletir se o aluno, ao optar por estes fragmentos, tentou descrever as cenas de alguns quadrinhos usando a linguagem verbal numa sequência narrativa. Apesar de o leitor conseguir compreender a história, esta opção foge aos padrões do relato pessoal. Não há, por exemplo, a apresentação da história, de modo que o leitor seja evocado para ater-se a ela. O relator também não se apresenta para o leitor, nem antecipa o assunto que será contado. Tudo passa a ser surpresa para o interlocutor, a quem lhe cabe, além do papel de ouvinte, o de responsável pelo acompanhamento da história de modo que identifique, no decorrer dela, todas as informações sobre os personagens em questão.

Sobre os discursos, vê-se o discurso citado direto com algumas observações em relação às exigências convencionais da escrita. Na primeira, não percebemos sinais tipográficos que delimitem as fronteiras entre os discursos do narrador e a voz do personagem por ele mobilizada: *"eu disse e agora quem poderá me ajudar"*; na segunda passagem, apenas os dois pontos foram inseridos para identificar essas vozes: "*O Chapolim disse: sigam-me os bons".*

Quanto ao discurso indireto, percebe-se no fragmento a perfeita sincronia entre os tipos de discursos, uma vez que "há apenas uma situação de enunciação" (MAINGUENEAU,

2013, p. 192). Cabe lembrar que as falas relatadas no discurso citado indireto são apresentadas sob a forma de uma oração subordinada substantiva objetiva direta introduzida pelo verbo *dicendi* (ele disse que).

Apresentamos agora o primeiro parágrafo na segunda versão do T11:

T11, V2, F1

"bom eu sou uma jornalista e um dia o Chapolim estava lendo uma revistinha e eu disse: "e agora quem poderá me ajudar. Ele chegou e disse que ia mim ajudar. Eu precisava de uma notícia para o meu jornal. Mas o chapolin sem querer pisou na minha máquina. Eu chorei e disse que com minha máquina já estava difícil conseguir a notícia e sem ela então... Mas o Chapolim pediu pra a gente seguir ele.

T11, V2, F1 assemelha-se mais ao relato pessoal se comparado com sua versão anterior. A inserção do marcador de conversação convida o leitor a redobrar a atenção para o que se está pretendendo introduzir, no caso as palavras para começar a história. Houve também um ajuste no índice de pessoa. Aqui, o enunciador se manifesta como o autor da experiência que será agora relatada: "Eu sou uma jornalista...".

Em relação ao tipo de discurso relatado, vemos também uma melhoria: houve a inserção das aspas como recurso tipográfico, ainda que ela não tenha sido fechada, nem o ponto de interrogação, mesmo se tratando de uma pergunta, ter sido acrescentado : "E eu disse: "e agora quem poderá me ajudar.".

No final do fragmento de V2 de T11, o aluno optou agora pelo discurso citado indireto. É impossível afirmar o que o le**v**ou a essa mudança, mas uma hipótese seria a dinamicidade que o discurso citado indireto acrescenta à narrativa. Entretanto, cabe uma verificação curiosa. Ao proceder com a mobilização em discurso citado indireto, o aluno escreveu: *"*o Chapolim pediu para a gente seguir ele*"*. O índice de pessoa "a gente" dá ideia de plural. É possível que tal emprego se deva à retextualização da frase "sigam-me os bons", que aparece na primeira versão. Esta frase, verdadeiramente, é empregada no plural na versão do gibi, ainda que na história tenhamos apenas estes dois personagens principais: o chapolim e a jornalista. A justificativa para o verbo no plural em "sigam-me" se deve ao fato de esta frase ser apenas um bordão do personagem, uma fala instantânea que na verdade não leva em conta para quantos interlocutores ele a direciona ao pronunciá-la.

Agora, uma observação interessante sobre a mobilização da fala alheia no segundo parágrafo de T11, primeiramente, vejamos a versão 1:

(T11, V1, F2)

Aí ele tentou consertar a máquina, mas não conseguiu, então nos levamos para consertar. São dez mil. Eu paguei e disse que ser uma boa repórter já estava difícil, sem ela então...

Observamos um tipo de discurso relatado até então pouco comum, mesmo em textos de alunos do oitavo ano. Ao mobilizar o discurso do outro, o aluno isolou: "são dez mil", constituindo assim, uma mobilização em discurso direto, mas com o diferencial de não ter usado o verbo *dicendi*. Esta frase poderia ser confundida com o discurso indireto livre, mas como este texto trata-se de uma retextualização, nos quadrinhos percebe-se que a voz "são dez mil", pertence ao homem que conserta máquinas fotográficas.

Não podemos julgar se o emprego do referido discurso sem verbo *dicendi* foi ocasional ou intencional. Mas a sua presença conferiu destaque ao texto, promovendo, assim, mais rapidez ao enunciado, conforme exige o gênero relato pessoal. Em V2 de T11, esta passagem foi suprimida. Passemos à análise dessa versão:

T11, V2, F2

Mas o chapolin sem querer pisou na minha máquina. Eu chorei e disse que com minha máquina já estava difícil conseguir a notícia e sem então...

Percebemos que o texto acima (T11, V2, F2) integra resumidamente a mesma passagem que aparece em T11, V1, F2, mas sem explicitar o valor da máquina. O discurso direto sem o verbo *dicendi* em "são dez mil" não mais aparece. No primeiro fragmento, ficou claro que a máquina foi consertada. Neste último, não.

Vejamos agora o fragmento 3 de T11, em sua primeira versão (V1).

T11, V1, F3

O Chapolim disse que pois daremos um jeito nisso também. Foi aí que a gente avistamos um homem querendo assaltar o banco, mas não deu pra ver a foto pos o chapolin atrapalhou tudo. Depois ele disse sigam-me os bons. Prepare a câmera garota, tenho certeza que aquele

ali vai matar. Mas o homem só queria amolar o facão. Eu saí de lá. Eu estava chorando e disse eu não desisto de servir mesmo pra ser reporte. Eu disse ei garota volte aqui! Não me deixe em paz vou é me casar e virar dona de casa nada disso mocinha, não me solte eu já vou indo. eu chapolinho colorado vou ajudar você a consigui sua notícia palavra de herói.

Inicialmente vemos um parágrafo mais longo. Em sua estrutura, a preferência pelo discurso citado direto, embora com necessidade de reorganização.

Vemos na primeira oração, "o Chapolim disse que pois daremos um jeito nisso", que a conjunção subordinativa integrante "que", uma vez inserida, causa uma pequena confusão na tentativa de mobilizar um tipo de discurso. Esta conjunção sucede o verbo *dicen*di em orações em que se percebe o discurso relatado indireto. O tempo verbal utilizado, no entanto, segue a norma do discurso citado direto, o presente do indicativo, assim como o pronome demonstrativo contraído com a preposição "nisso", em vez de "naquilo", que seria a forma adequada para o discurso indireto. Na segunda versão de F3 de T11, como veremos abaixo, este trecho foi retirado pelo aluno. Vejamos então a versão para proceder com o restante da análise.

T11, V2, F3

"Aí a gente avistou um assaltante de banco. Mais o Chapolin atrapalhou e não deu pra bater a foto. Depois fomos andando e tinha um homem com um facão, mas ele só queria amolar o facão, eu saí de lá e eu estava chorando. Não mim deixa em paz, vou é me casar e virar dona de casa. Ele disse: nada disso, mocinha, eu disse: não me solte, eu já vou indo. Ele disse que ia me ajudar a conseguir sua boa notícia, palavra de herói."

Na seção 4.3 utilizamos um fragmento deste mesmo texto, em sua primeira versão, para analisarmos a relação entre discurso citante e discurso citado, mostrando principalmente os casos dos recursos tipográficos empregados (ou não) para adequar às convenções de escrita o discurso citado direto. Em resumo, vimos naquela versão que a ausência dos recursos tipográficos poderia deixar o interlocutor em dúvidas sobre a quem pertencia cada um dos atos de fala presente no discurso. No intuito de não nos estendermos em demasia na análise da versão 1, a qual o leitor pode revê-la na secção 4.3, faremos aqui a análise da versão 2 de T11, focando outros aspectos.

Primeiramente, destacamos mais uma vez a sequência rápida dos atos de fala que se estende no parágrafo. A história é contada resumidamente a partir da análise das imagens dos quadrinhos. Em relação à primeira versão, esta parece mais concisa. A partir de "não, mim deixa em paz" até "palavra de herói", percebemos que o aluno manteve sua iniciativa inicial de mobilizar as mesmas vozes em forma de discurso citado direto, tal qual aparece em T11, V1, F3. Além disso, todas as vozes mobilizadas em discurso direto foram escritas num mesmo parágrafo. O verbo *dicendi "dizer"* aparece três vezes em sequência, antecedendo o discurso citado.

Existe uma relação curiosa entre o emprego do verbo *dicendi* e a necessidade de seu uso em falas curtas, principalmente. Sobre essa questão, Garcia (2010, p. 151 e 152) constata:

> Nem sempre os verbos dicendi estão expressos. É norma generalizada, por exemplo, omiti-los nas falas curtas entre dois interlocutores, bastando, para isso, orientar o leitor, a abertura de parágrafo precedido por travessão, como é de praxe na maioria das línguas modernas, com exceção do inglês, que usa aspas antes e depois de cada fala ou de cada fragmento de fala.

Ao se proceder com a repetição do verbo *dicendi* para dar sequência ao diálogo entre os dois personagens no discurso direto, inserindo o verbo três vezes numa sequência de falas, deixa-se o texto mais monótono. Afinal, "a inclusão pura e simples de apenas verbos *dicendi* de sentido geral, do tipo 'disse ele', 'perguntou ele', desacompanhados de orações ou adjuntos adverbiais, só se justifica quando tem propósito esclarecedor". Fora disso, o diálogo torna-se enfadonho. (GARCIA, 2010, p. 152).

Se em um trecho, o aluno usou repetidas vezes o verbo *dicendi*, noutro, sua ausência chama positivamente a atenção. Assim como no primeiro fragmento deste texto, percebemos aqui uma frase isolada em discurso citado direto: "não mim deixa em paz, vou é me casar e virar dona de casa". Para este caso, a omissão do verbo *dicendi* também promoveu mais rapidez a narrativa. Assim como no primeiro caso de T10, V1, F3), não podemos precisar se a opção pelo discurso citado direto sem o verbo *dicendi* foi opcional ou não. A ausência de aspas talvez seja uma indicação de espontaneidade, uma vez que a utilização deste recurso tipográfico seria necessária para indicar a fala do narrador-personagem.

A apresentação desta pesquisa contemplou a mobilização de um dos tipos de representação da fala, por parte dos alunos. Nesta análise, constatou-se, como não podia ser

diferente, a presença dessas outras vozes no decorrer do discurso quando de sua criação em um texto escrito.

Podemos perceber que existem dificuldades de retextualização e de empregar tipos de representação da fala. Na verdade, a dificuldade não é tanto pela escolha do tipo de discurso a ser mobilizado – ainda que essa escolha muitas vezes não deva ser feita aleatória, mas premeditadamente, porque contribui para a continuidade do texto – mas pela necessidade de se obedecer aos critérios de escrita. Percebemos em alguns textos o uso constante da mobilização de apenas um tipo de discurso, o que ocasionou ao leitor certa dificuldade para uma leitura ininterrupta e atraente. No que diz respeito às convenções de escrita, os textos expostos em suas primeiras versões expuseram alguns percalços que foram sendo conduzidos durante a sequência didática, até que pudéssemos obter resultados mais satisfatórios na versão final.

Conforme mostramos nas secções do capítulo 4, os principais aspectos em relação à produção do texto retextualizado a partir das histórias em quadrinhos foram: a não assimilação do texto-base, o que veio a prejudicar as formas de mobilizar o discurso do outro na retextualização; o uso inadequado dos índices de pessoa, que mais uma vez, a nosso ver, está relacionado à crença de que se deva reportar o discurso do outro de maneira idêntica que está presente nos quadrinhos; o emprego dos sinais tipográficos e sua relação entre discurso citante e citado. Em alguns casos, muitos *desses* sinais não foram lembrados para demarcar as fronteiras entre os discursos citante e citado; em outro, o emprego deles não correspondiam ao tipo de discurso reportado. Por exemplo, o emprego dos dois pontos (;) no discurso citado indireto; o emprego do verbo *dicendi*, ora aparece repetidas vezes no discurso citado direto, outras vezes sua ausência não correspondia à forma de discurso reportado.

De tudo aqui exposto fica a certeza de que algumas destas dificuldades expostas estavam relacionadas com a dificuldade mais geral ainda existente de se fazer uma retextualização sem se ater à reescrita do texto-base; por outro lado, também é grande a dificuldade de compreender a relação entre fala e escrita, o que levou os alunos a não conseguirem identificar elementos específicos da modalidade escrita para auxiliá-los na inserção do discurso reportado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos leva a fazer algumas considerações relevantes, sobretudo para o trabalho com a produção textual nas salas de aula. Primeiramente, é necessário repensar a finalidade de se produzir um texto. É muito comum a produção textual ser voltada apenas para a identificação de erros, sobretudo gramaticais. Diante de tal percepção, o que logicamente não constitui a única forma de correção, o professor aponta tais "erros" e espera que o aluno não os repita em outra produção.

Não existe, portanto, uma atenção especial para com o texto produzido. Não se dá, pois, atenção a um ou outro aspecto mais abrangente que precisam ser trabalhados para possibilitar ao aluno o domínio do gênero textual que está sendo trabalhado. Ele recebe o texto corrigido, mas sobre ele não existe uma intenção docente para ajustes, nenhuma refacção dentro de uma sequência didática que não torne a tarefa de trabalhar o texto, enfadonha e, por conseguinte, desmotivadora.

Essas dificuldades de trabalhar a produção textual de uma forma menos maçante nos levou a pensar em estratégias que pudessem amenizar a rejeição dos alunos, que em sua maioria demonstram verdadeiro repúdio para essas atividades, as quais não eles não atribuem nenhum benefício.

O nosso trabalho com a produção textual procurou utilizar o procedimento da retextualização, primeiramente como forme da motivar o aluno para a produção. Segundo, por ser de conhecimento nosso que existe enorme dificuldade dos alunos de proceder adequadamente, ou seja, de forma que atenda às exigências da língua escrita, com os tipos de representação de fala durante a produção de seus escritos.

Essa constatação ficou evidente em nosso *corpus*, e mais uma vez nos levou a perceber que o foco contínuo com o mesmo texto faz-se necessário. O professor não deve fechar os olhos para a realidade. Não basta ao aluno apenas conhecer as características que compõem o gênero em estudo. É preciso o estudante ter domínio de sua produção de forma que atenda às reais necessidades de comunicação, sem causar aos interlocutores, dificuldades de compreensão. Essa produção, portanto, precisa ser embasada em um planejamento detalhado que implica dedicação e constante revisão de cada uma das etapas de concretização, de forma que possibilite ao professor perceber os avanços conquistados em cada etapa de construção.

Entretanto, limitar o ensino de um gênero a aulas expositivas que buscam apenas o reconhecimento de características do gênero e a produção desprovida de um objetivo maior

(por exemplo, para qual público é destinado aquele texto, qual a intencionalidade?), torna o resultado frustrante.

Normalmente as dificuldades de produção textual estendem, de desvios de ortografia, de estrutura, de conhecimentos de aspectos gramaticais a outros, muitas vezes não levados em conta. Neste trabalho, a dificuldade de retextualizar uma história em quadrinhos trouxe-nos reflexões importantes a partir dos quais nos embasamos para criar uma sequência didática que pudesse auxiliar o aluno a obter melhor domínio de algumas regras de uso de determinados mecanismos linguísticos.

Inicialmente, observamos que a compreensão do texto é fundamental para que sobre ela se exerça qualquer tipo de intervenção escrita, como uma retextualização. De modo geral, nossos alunos, diante do gênero história em quadrinhos, demonstraram poucas dificuldades de compreensão da história, mantendo ainda que em casos isolados, dificuldade sobre características básicas do gênero a que pertence a retextualização, o relato pessoal. Essa percepção nos leva a considerar que a aula unicamente expositiva não é referência suficiente para o aluno trabalhar com o texto escrito, ou seja, não é garantia de que, a partir do conhecimento de características básicas de determinado gênero, o aluno esteja apto a produzir com eficácia um texto, que atenda às suas exigências de sociabilização. A retextualização exige a compreensão do texto-base a fim de evitar que a história possa tomar um rumo diferente da original. Não estamos nos referindo aos procedimentos de retextualização em si, mas o resultado do texto retextualizado, sem a compreensão do texto-base, cujo sentido implicaria que a produção não foi bem sucedida.

Em relação às nossas análises, percebemos que, ao produzir o relato pessoal, ficou claro o emprego do discurso relatado direto e do discurso relatado indireto como formas mais mobilizadas de introduzir o discurso do outro. Nessas inserções, entretanto, observamos que o emprego de recursos tipográficos, elementos necessários para demarcar as fontes dos discursos citante e citado, não ficaram evidentes durante a escrita e a leitura, o que de certa forma pode vir a prejudicar o entendimento de algumas partes do texto. Apesar de existirem outras formas de mobilizar o discurso do outro, é possível que a preferência por estas tenha relação com a facilidade de seu uso e a constante ocorrência, uma vez que muitos textos narrativos, orais ou escritos, utilizam-nas no dia a dia.

Diferentemente do que ocorre na oralidade, percebemos em alguns textos do *corpus* a inserção simultânea de índices de pessoa de primeira e terceira pessoa, alternadamente. Esse procedimento nos levou a perceber que a atividade de retextualização não é mesmo tão

simples quanto aparenta. Construir eliminação, acréscimos, substituições, ordenações e referências numa produção escrita, a partir de outro texto, é algo que carrega uma larga complexidade reflexiva textual-discursiva. É de se considerar, no entanto, que muitas dessas produções, não apenas as que constituem o *corpus*, mostraram bom manuseio dessas estratégias de retextualização. Aqui, no entanto, focamos com precisão apenas as que tenham alguma interferência nas formas de representar os tipos de representação da fala. Por essa razão, resgatamos a forma com que nossos alunos, apesar de conhecer o gênero relato pessoal, em algumas situações, optaram por "copiar" o discurso do outro, ou seja, de transcrever a fala das personagens sem proceder com as adaptações necessárias. Em algumas produções, o narrador deixava de ser participante da história, e se tornava um narrador-observador e vice-versa. Como dissemos esse procedimento não está relacionado ao desconhecimento do gênero em questão, mas a um critério de retextualização, que precisou de intervenção.

É viável também observar como os objetivos propostos foram sendo cumpridos à medida que a execução dos módulos da sequencia didática foram acontecendo. Enfocada nos aspectos da representação da fala e nas características dos gêneros textuais, os alunos conseguiram corresponder às expectativas de produção textual.

Primeiramente, destacamos o êxito a que se propõe este trabalho no que se refere á iniciativa de investigar o modo como os alunos empregam os tipos de representação da fala a partir da atividade de retextualização. Dentro desse processo, procuramos descrever os mecanismos linguísticos empregados por eles para sinalizar os tipos de representação da fala. Além disso, em cima do *corpus* discutimos as escolhas dos mecanismos linguísticos empregados e os efeitos de sentido ou as mudanças que tais elementos impõem ao discurso. Todos esses objetivos, enfim, foram analisados através de comparações entre as produções textuais antes e depois da sequência didática. Nesse processo, pudemos perceber o progresso dos alunos na tentativa dos alunos de retextualizar os textos trabalhados.

Por fim, destacamos o progresso observado em muitas produções quando, comparando as duas versões dos textos, conseguimos perceber melhorias relevantes quanto ao emprego dos tipos de representação de fala relatado no *corpus*. Apesar de optarem, tanto na primeira quanto na segunda versão, apenas pelas formas de discursos relatado mais conhecidas, - o discurso direto e o indireto - , em ambas, foi possível perceber nos alunos, principalmente nesta última produção, um uso mais consciente de recursos tipográficos, dos índices de pessoa, das estratégias de reescrita para mobilizar a voz do outro.

Ainda sobre o discurso citado direto e o discurso citado indireto constituírem a maioria das formas de discurso relatado, ressaltamos que outros tipos de representação da fala como o discurso direto livre, o discurso indireto livre, o discurso direto com “que”, praticamente não ocorreram. Por outro lado, há uma explicação plausível: estas formas de discurso relatado são mais complexas, verificadas com mais frequência em escritos de usuários especialistas da língua e em gêneros específicos como os literários. Além disso, são tipos de representação da fala presentes em gêneros textuais específicos, tal qual um romance, um artigo científico, um ensaio acadêmico, entre outros, razão pela qual não pode ser considerada, sua ausência, uma falha ou falta de critério nestas produções, uma vez que pertencem voltadas para alunos que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de escrita.

Foi pensando justamente no nosso público-alvo que focamos em uma sequência didática que atendesse aos nossos propósitos diante do desafio a que se propõe este trabalho. Realizado o trabalho e supridas as expectativas, constatamos como o trabalho com a produção textual deve ser uma constante na sala de aula. Por sua vez, a inserção de atividades de retextualização passa a ser uma opção de grande contribuição para o trabalho com a produção textual, já que permite ao professor a inserção de outros gêneros textuais, muitos dos quais de conhecimento do próprio aluno. A retextualização também implica o trabalho com a interpretação do texto, uma vez que partindo da compreensão do texto-base, foi possível fazer a produção do relato pessoal, munido também das características específicas deste gênero.

Por fim, fica a satisfação de verem realizados muitos avanços, no que se refere ao foco de investigação proposto. Assim, esperamos também que todo o aqui exposto possa ser de grande utilidade para o mundo acadêmico, à medida que suas contribuições venham a servir de embasamento a outros pesquisadores que tencionem enriquecer suas pesquisas a partir deste trabalho. Esperamos também que este possa se tornar um documento de referência em prol de uma educação promissora, a partir do cumprimento de nosso dever, enquanto professores de português, que é o de conduzir o aluno à formação de sua cidadania, dominando com firmeza o seu maior patrimônio cultural, em todas as relações sociodiscursivas: a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A Linguística textual***:* introdução à análise textual dos discursos. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.163-180.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos da Linguagem.** Capinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: < http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulccinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem ao discurso do outro. In _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos e objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. São Paulo, UNESP, 1998.

BAKHTIN. "Os gêneros do discurso". In _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016.

BESSA, J. C. R.; BERNADINO, R.A.S. Das marcas de dialogismo no texto acadêmico: o discurso citado em monografias de estudantes de letras/português. **Revista Língua e Literatura**. v. 13, n. 21, 2011. Disponível em: http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/163/315. Acesso: em 22 jul. 2018

BAZERMAN. C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOCH, F; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Revista Scripta**, v. 6, n.11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 97-108.

BOLAÑOS, Roberto Gómez (Chespirito). **Chapolim & Chaves**, nº 10. São Paulo: Globo, 1992

BORGES GUTIERRE, M. M. **Heterogeneidade em narrativas escolares:** sentidos que se constroem [...]. Alfa, São Paulo, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

COSCARELLI, C. V. **A produção de gêneros textuais**. Veredas online – Ensino – n. 2, 2007, p. 78-86. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, J.; SCHNEUVLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FÁBULAS DE ESOPO/ Esopo; tradução de Antonio Carlos Vianna – Porto Alegre: L&P, 2014, 176p.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar 27. Ed. Rio de Janeiro: editora FG V, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, J.W. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DO PORTUGUÊS. IN: GERALDI. Org.: O texto na sala de aula. São Paulo. Ática, 1997.

GODOY, A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.

LISPECTOR, Clarice. **Banhos de mar**. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens** 6. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015. P. 140-142.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecilia P. de Souza-e-Silva, Decio Rocha. 6 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, J. L. de A. **Aprendendo com as imagens**. Disponível em: http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=485. Acesso em: 22 nov. 2017

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem:** reflexões semânticas e discursivas**.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

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

MARCUSCHI. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

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

MARCUSCHI. L. A; MEIRELLES, M. de L. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MARQUESI, S. C. **Escrita e Reescrita de Textos no Ensino Médio**. In: Vanda Maria da Silva Elias. (Org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo – SP: Contexto, 2011

MATÊNCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: III Congresso Internacional da Abralin. 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, I. A. A; BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S. Formas de introduzir o dizer do outro em artigos científicos de especialistas. **Diálogo das Letras,** Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 23-38, jul./dez. 2014. Disponível em <http://ojs.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/1350/754>. Acesso em: 28 jul. 2018.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: Uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas: Mercado de Letras, 2000. P. 45-66.

PONTE PRETA, Stanislaw. **A velha c contrabandista**. Disponível em: http://www.casadobruxo.com.br/poesia/s/sergio19.htm. Acesso em: 06/07/17.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros**: teorias, métodos, debates**.** São Paulo: Parábola. Edição, 2005.p. 79-93.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2001.
SANTOS, L. W. **O ensino de língua portuguesa**: PCN e livros didáticos em questão. Diadorim, 2009, v. 6, p. 55-68.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Mauricio de. **Mônica** nº. 164. São Paulo: Globo, 1999.

SOUSA, Maurício de**. Mônica** nº. 133. São Paulo: Globo, 1996.

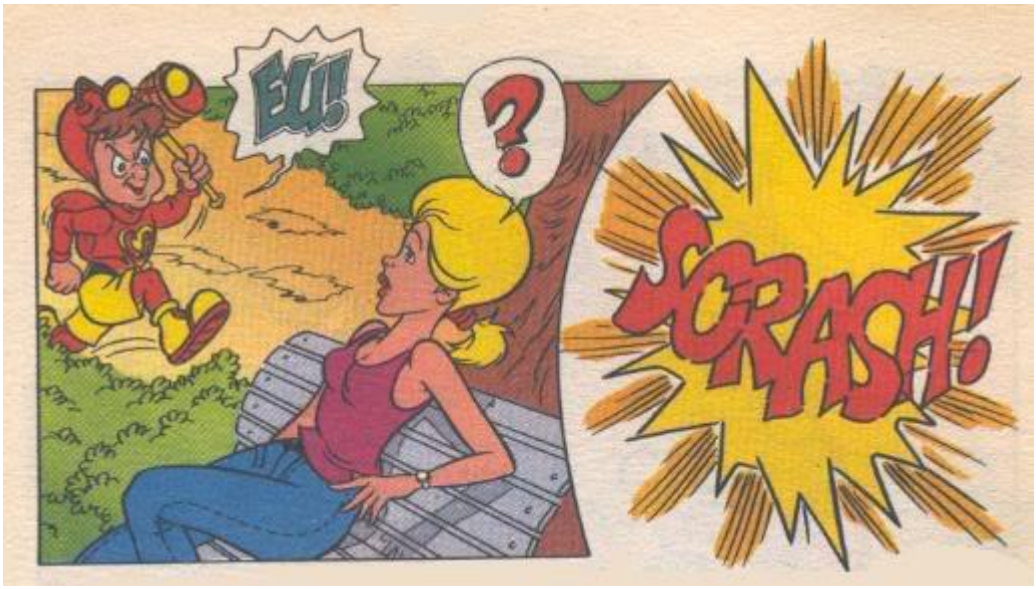
SOUSA, Maurício de. **Cascão** nº 39, São Paulo: Globo, 1992.

TIRINHAS ENGRAÇADAS. Disponível em: http://tirinhasdahistoria.blogspot.com/2012/10/tirinha-do-cascao.html. Acesso em: 22 nov.2017.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

ANEXOS

Chapolim
Em busca da notícia


EU!
?
SCRASH!

CHAROLIM COLORADO!!
NÃO CONTAVA COM MINHA ASTÚCIA, HEIN?
É...

...E NEM COM SEUS PÉS EM CIMA DA MINHA MÁQUINA FOTOGRÁFICA!
BUÁ! SER UMA BOA REPÓRTER, COM A MÁQUINA, JÁ ESTAVA DIFÍCIL!!! SEM ELA, ENTÃO... BUÁ!!

CALMA! NÃO PRIEMOS CÂNICO!
EM DOIS MINUTOS, ELA ESTARÁ NOVINHA EM FOLHA!
É SÓ COLOCAR ISTO AQUI, ISTO PRA LÁ E...

...PRONTO! EIS SUA MÁQUINA FOTOGRÁFICA INTEIRINHA!
OH! OBRIGADA, CHAPOLIM!
?

RÊ! RÊ! TEIMOSA, SUA MÁQUINA, HEIN?
AI... NUNCA VOU CONSEGUIR UMA GRANDE NOTÍCIA, SEM MINHA MÁQUINA!
POIS DAREMOS UM JEITO NISSO!
SIGAM-ME OS BONS!

PRONTINHO, SENHORITA!
SÃO DEZ MIL CRUZEIROS!
DEZ MIL?!
OBRIGADO, E VOLTEM SEMPRE!
VIU? NÃO DISSE QUE A GENTE IA DAR UM JEITO?

É... SÓ QUE CONTINUO SEM UMA BOA REPORTAGEM...
...E COM DEZ MIL A MENOS NO BOLSO!
POIS NÓS DAREMOS UM JEITO NISSO, TAMBÉM!

AHÁ!!
CINE
LÁ ESTÁ A SUA NOTÍCIA!
SIGAM-ME OS BOLHAS, DIGO, OS BONS!

VEJA! TENHO QUASE CERTEZA DE QUE AQUELE ALI É UM ASSALTANTE!
PREPARE SUA CÂMERA, GAROTA!
BANCO
BANCO

PUXA, SERÁ QUE VAI DAR CERTO, CHAPOLIM?
CLARO! JÁ POSSO ATÉ VER AS MANCHETES!
"JORNALISTA PEGA BANDIDO EM FLAGRANTE"!

"PRÊMIO DE MELHOR REPORTAGEM DO ANO VAI PARA MATÉRIA DO ASSALTO AO BANCO!"
"O UNIVERSO TODO SE CURVA DIANTE DA MELHOR REPÓRTER DAS GALÁXIAS!"

"O PAPA CANCELA DISCURSO NA ONU PRA RECEBER A FAMOSA JORNALISTA..."
VLPT
TOF

SEU IDIOTA! FICOU FALANDO TANTO QUE O BANDIDO JÁ ASSALTOU O BANCO E SE MANDOU!
BUÁ! NUNCA VOU CONSEGUIR MINHA NOTÍCIA!
ABUSAM DE MINHA NOBREZA!

VENHA, GAROTA!
VAMOS CONSEGUIR SUA REPORTAGEM, SIM... CUSTE O QUE CUSTAR!
AH, NÃO DISSE?!

VEJA AQUELE HOMEM COM AQUELA FACA!
NA CERTA, ESTÁ PRESTES A COMETER UM CRIME!

PREPARE A MÁQUINA É...
...SIGAM-ME OS BONS!
ESTÁ SE APROXIMANDO DAQUELE OUTRO HOMEM! FIQUE PRONTA!
TÁ!

SÓ MAIS UM POUQUINHO É...
?
TUM
!!

OI, SEU BARRETO! MINHA MULHER PEDIU PRO SENHOR AFIAR ESTA FACA!
OH, CLARO, PACILÃO!
AMOLADOR

BUÁ! EU DESISTO! NÃO SIRVO MESMO PRA REPÓRTER!
SNIF...
EI, GAROTA... VOLTE AQUI!

NÃO! ME DEIXE EM PAZ! VOU É ME CASAR E VIRAR DONA-DE-CASA!
NADA DISSO, MOCINHA!
NÃO! ME SOLTE!
EU, CHAPOLIM COLORADO, VOU AJUDAR VOCÊ A CONSEGUIR SUA NOTÍCIA! PALAVRA DE HERÓI!

ME LARGA! NÃO QUERO MAIS NOTÍCIA NENHUMA!
NÃO SE PREOCUPE! MEUS MOVIMENTOS SÃO FRIAMENTE CALCU...
...LADOS!
?

MANHÉÉÉ!
AI!
CRASH!

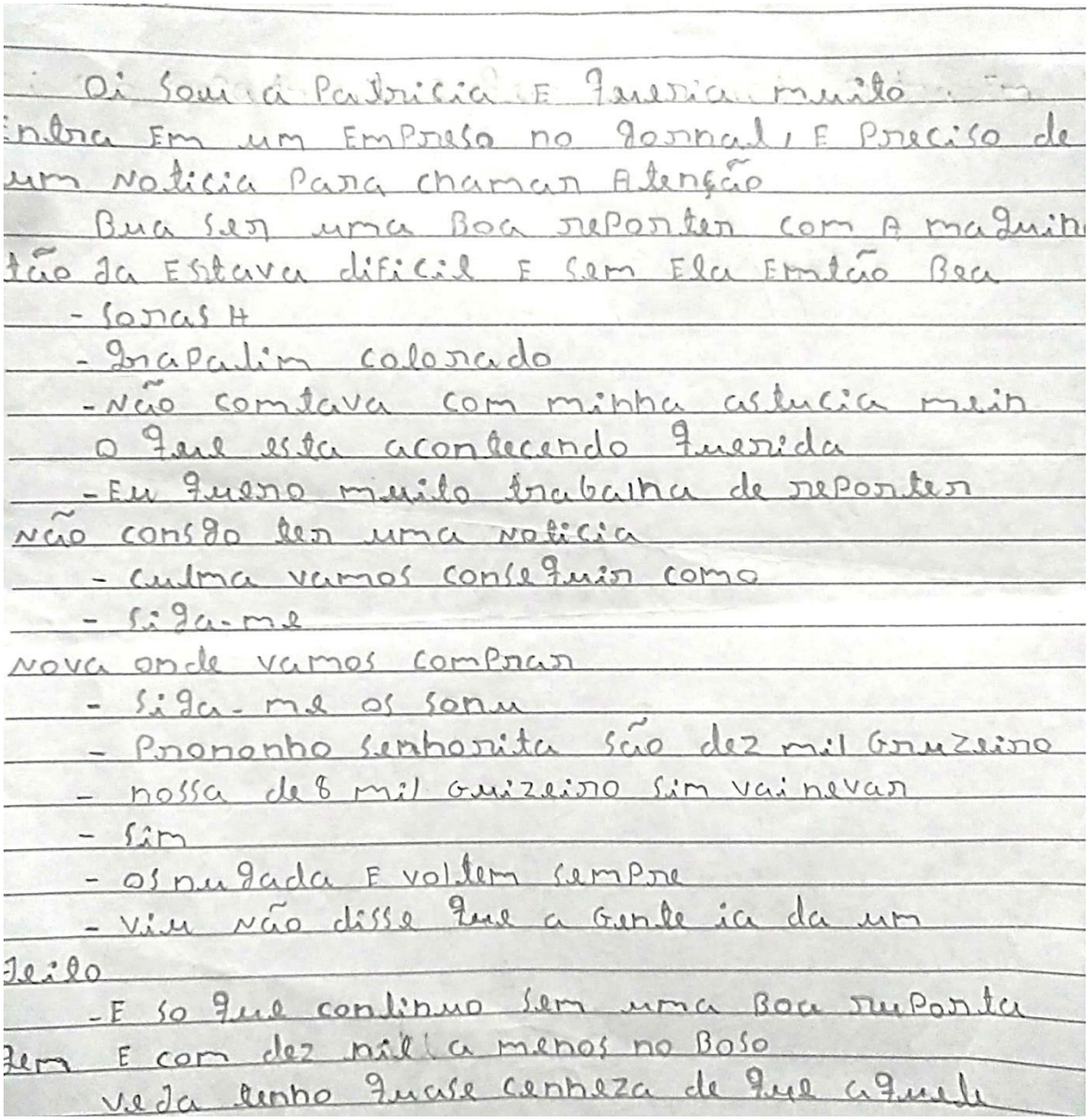
FLASH
HÃ? QUÊ? ONDE ESTOU?
AI, SERÁ O IMPOSSÍVEL?! JÁ ME DESCOBRIRAM AQUI DE NOVO?!
AHÁ! SUSPEITEI DESDE O PRINCÍPIO DE SEU ESCONDERIJO!

E...
DIÁRIO DOS DIAS
GISLEINE, A JORNALISTA DO ANO, PEGA UM FLAGRANTE DE PRISÃO DO FAMOSO ASSALTANTE DE BANCOS, KID MALOCA!
10 x 1
SELEÇÃO PERDE DE NOVO!
VIU, GISLEINE, NÃO DISSE QUE A GENTE IA CONSEGUIR...
...A SUA NOTÍCIA?

BEM... NÃO ERA EXATAMENTE *ISSO* O QUE ELI QUERIA, MAS...
COMO JÁ DISSE... TODOS OS MEUS MOVIMENTOS SÃO FRIAMENTE CALCULADOS!
...DE QUALQUER FORMA, OBRIGADA, CHAPOLIM!
fim

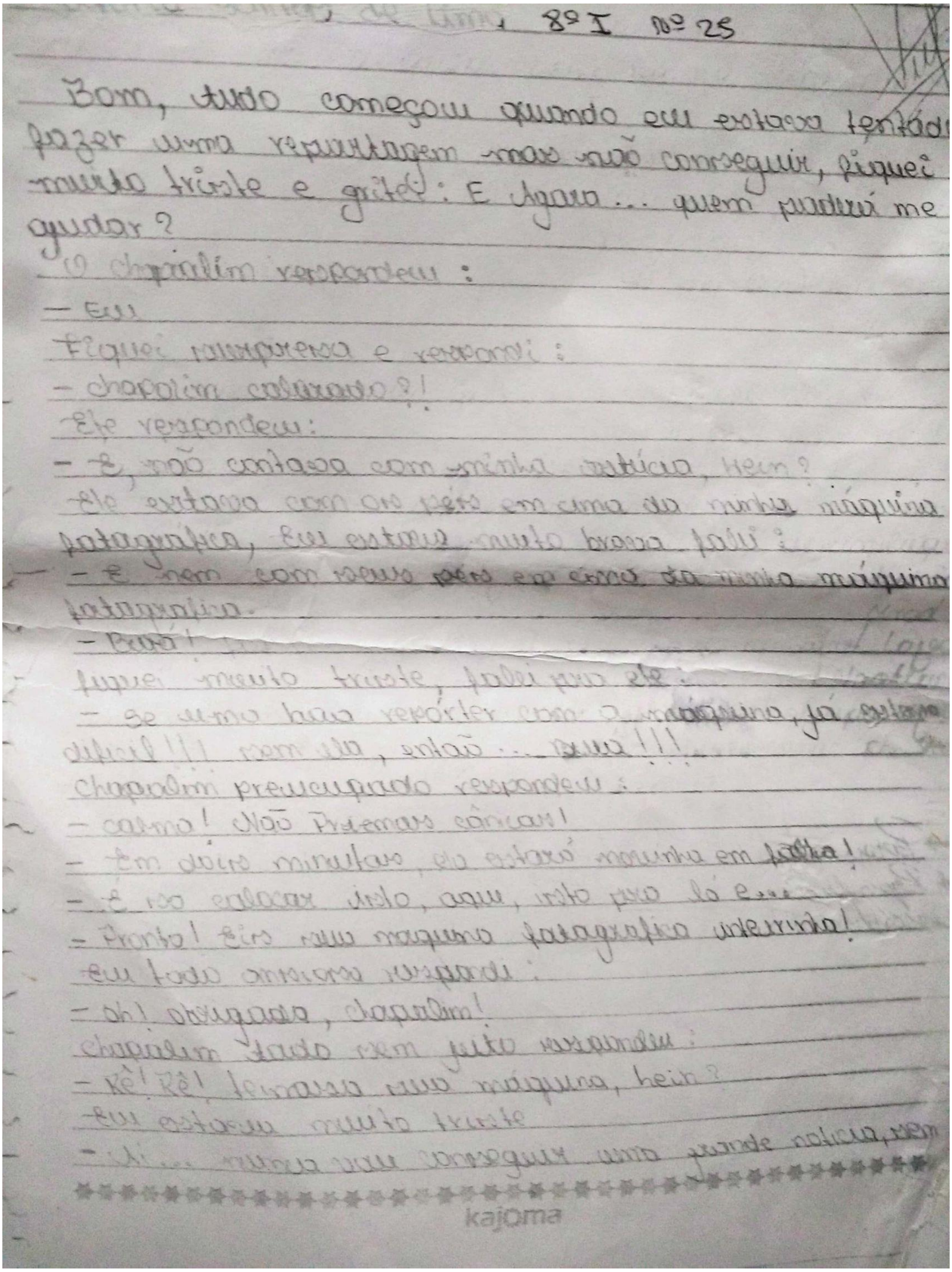
Textos

TEXTO 1, VERSÃO 1 (T1, V1)



Oi Sou a Patricia E Queria muito
entra Em um Empresa no Jornal, E Preciso de
um Noticia Para chamar Atenção
Bua Ser uma Boa reporter com A maquin
tão Ja Estava dificil E Sem Ela Então Bea
- Sonas H
- Inapalim colorado
- Não comtava com minha astucia mein
o Que esta acontecendo Querida
- Eu Quero muito trabalha de reporter
Não consigo ter uma noticia
- Calma vamos conseguir como
- Siga-me
Nova onde vamos comprar
- Siga-me os sonu
- Pnonanho Senhorita São dez mil Cruzeiro
- nossa de 8 mil cruzeiro Sim vai nevar
- Sim
- os nugada E voltem sempre
- Viu Não disse Que a Gente ia da um
Jeito
- E so Que continuo Sem uma Boa reporta
Jem E com dez mil a menos no Boso
Veja Lenho Quase certeza de Que aquele

TEXTO 1, VERSÃO 1 (T1, V1)



8º I Nº 25

Bom, tudo começou quando eu estava tentando fazer uma reportagem mas não conseguir, fiquei muito triste e gritei: E agora... quem poderá me ajudar?

O chapolim respondeu:

— Eu

Fiquei surpresa e respondi:

— chapolim colorado?!

Ele respondeu:

— É, não contava com minha astúcia, Hein?

Ele estava com os pés em cima da minha máquina fotográfica, Eu estava muito brava falei:

— E nem com seus pés em cima da minha máquina fotográfica.

— Bem!

fiquei muito triste, falei pra ele:

— se uma boa repórter com a máquina, já estava difícil!!! sem ela, então... pior!!!

Chapolim preocupado respondeu:

— calma! Não Priemos cânicos!

— Em dois minutos, eu estará novinha em folha!

— É só colocar isto, aqui, isto pro lá e...

— Pronto! Eis sua maquina fotografica inteirinha!

Eu toda ansiosa respondi:

— oh! obrigada, chapolim!

Chapolim todo sem jeito respondeu:

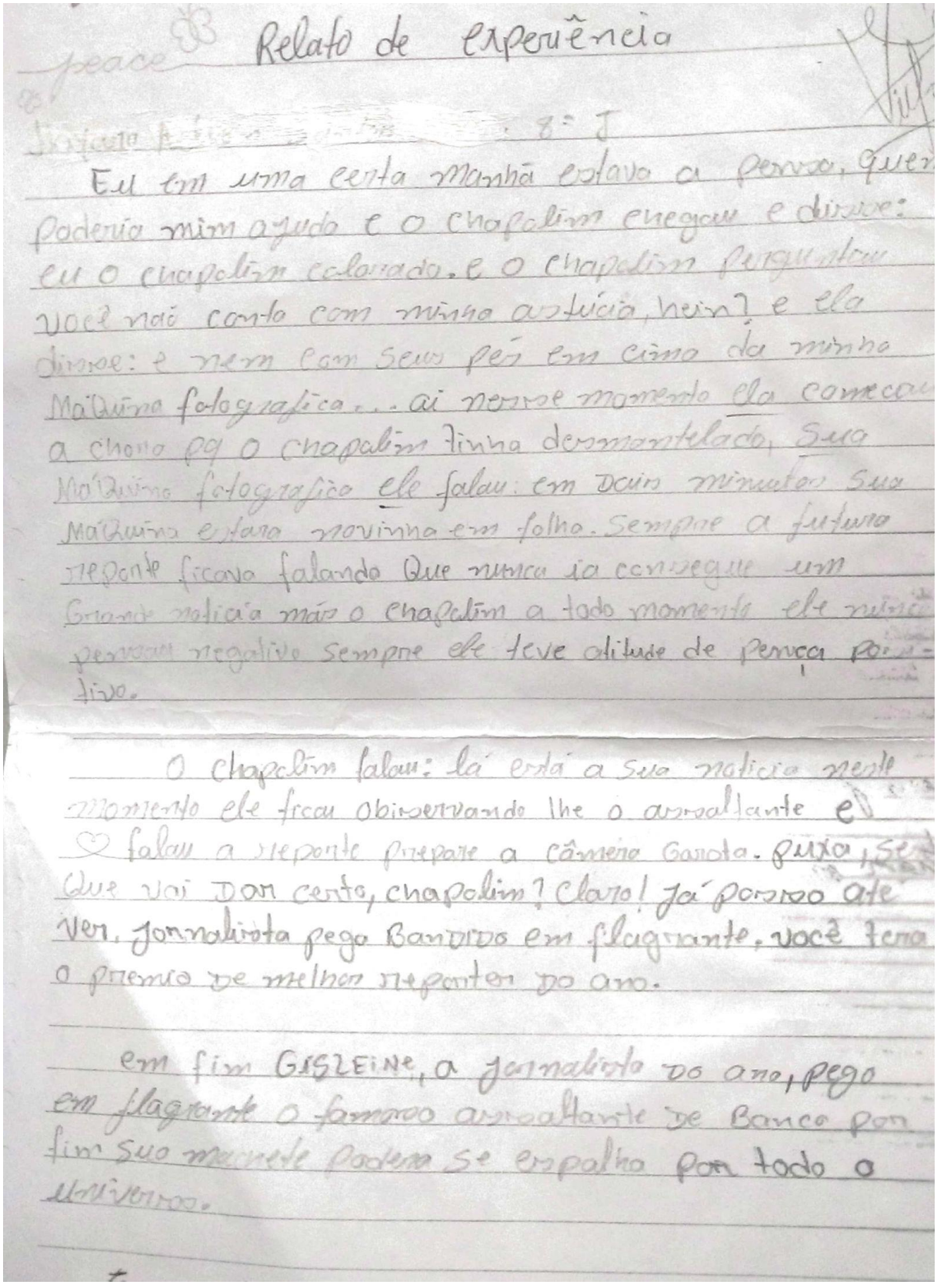
— Rê! Rê! fomoso sua máquina, hein?

Eu estava muito triste

— Ai... nunca vou conseguir uma grande noticia, nem

kajoma

T3 (T2, V1)



peace

Relato de experiência

[illegible] 8º J

Eu em uma certa manhã estava a pensa, quem poderia mim ajuda e o chapolim chegou e disse: eu o chapolim colorado. e o chapolim perguntou você não conta com minha astúcia, hein? e ela disse: e nem com seus pés em cima da minha Máquina fotografica... ai nesse momento ela começou a chora pq o chapolim tinha desmantelado, Sua Máquina fotografica ele falou: em Dois minutos Sua Máquina estara novinha em folha. Sempre a futura reporte ficava falando Que nunca ia consegue um Grande noticia más o chapolim a todo momento ele nunca pensou negativo sempre ele teve atitude de pença positivo.

O chapolim falou: lá está a sua noticia neste momento ele ficou obiservando lhe o assaltante e falou a reporte prepare a câmera Garota. puxa, se Que vai Dar certo, chapolim? Claro! Já posso até ver. Jornalista pega Bandido em flagrante. você tera o premio de melhor reporter do ano.

em fim GISLEINE, a jornalista do ano, pego em flagrante o famoso assaltante de Banco por fim sua machete podera se espalha por todo o universo.

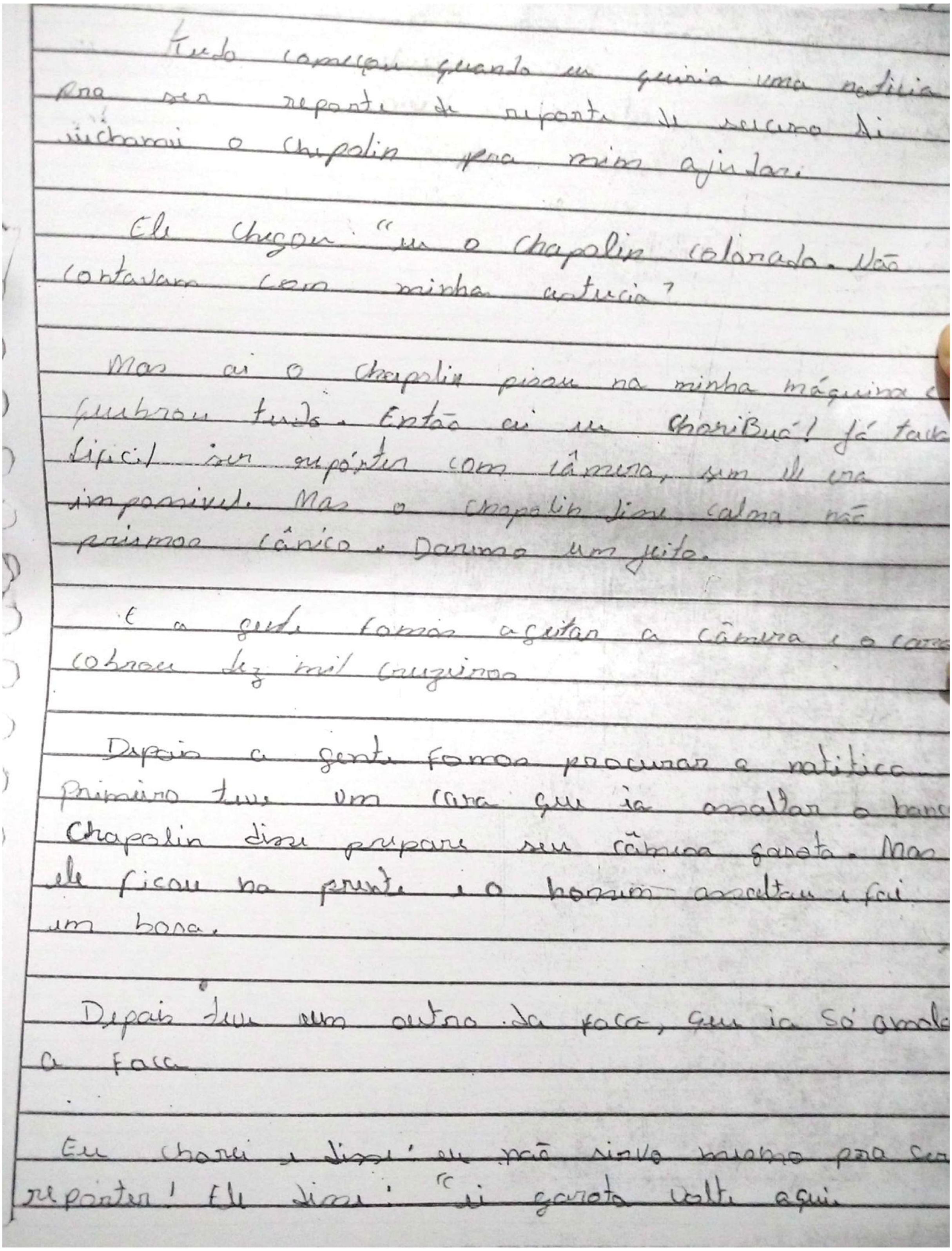
TEXTO 4 (T4, V1)

Em Busca Da Notícia

Eu estava sentado vendo minha revistinha
Eu disse e agora quem poderá me ajudar
Ele veio até mim Era o Chapolin e disse
que ia lhe ajudar chapolin?

- Não contava com minha astúcia?
E veio com seu pé em cima de minha máquina
fotográfica
calma não priemos cânico. Então ele tentou
consertar a câmera mas ela ficou pior
Eu chorei, buááá!!! Eu não sirvo nenhum pra
ser repórter.
A gente foi consertar a câmera e o homem
falou ... Eu foi quem pagueu. E fomos
atrás da notícia.
veja, aquele homem vai assaltar o banco
- Puxa, será que vai dar certo chapolin?
- claro, já posso ver até a manchete falando
bem de você
Eu bati nele porque ele falou muito e o bandido
foi embora
depois a gente viu um homem com a faca
mas ele só queria abolar o ...
Eu disse desculpo. não sirvo nenho pra ser
repórter. Ele disse ... volte amanhã. não
me ... e me casar e me tornar dona
de casa. E quando eu ia saindo ele me puxou
A gente caiu num precipício e vio o
bandido se escondendo lá.
... fim eu ... quebrada no

TEXTO 5, (T5, V1)



Tudo começou quando eu queria uma notícia pra ser repórter de repórter de sucesso. Di euchamei o Chapolin pra mim ajudar.

Ele chegou "eu o Chapolin colorado. Não contavam com minha astúcia"

Mas ai o Chapolin pisou na minha máquina e quebrou tudo. Então ai eu ChariBué! Já tava difícil ser repórter com câmera, sem ele era impossível. Mas o Chapolin disse calma não priemos pânico. Daremos um jeito.

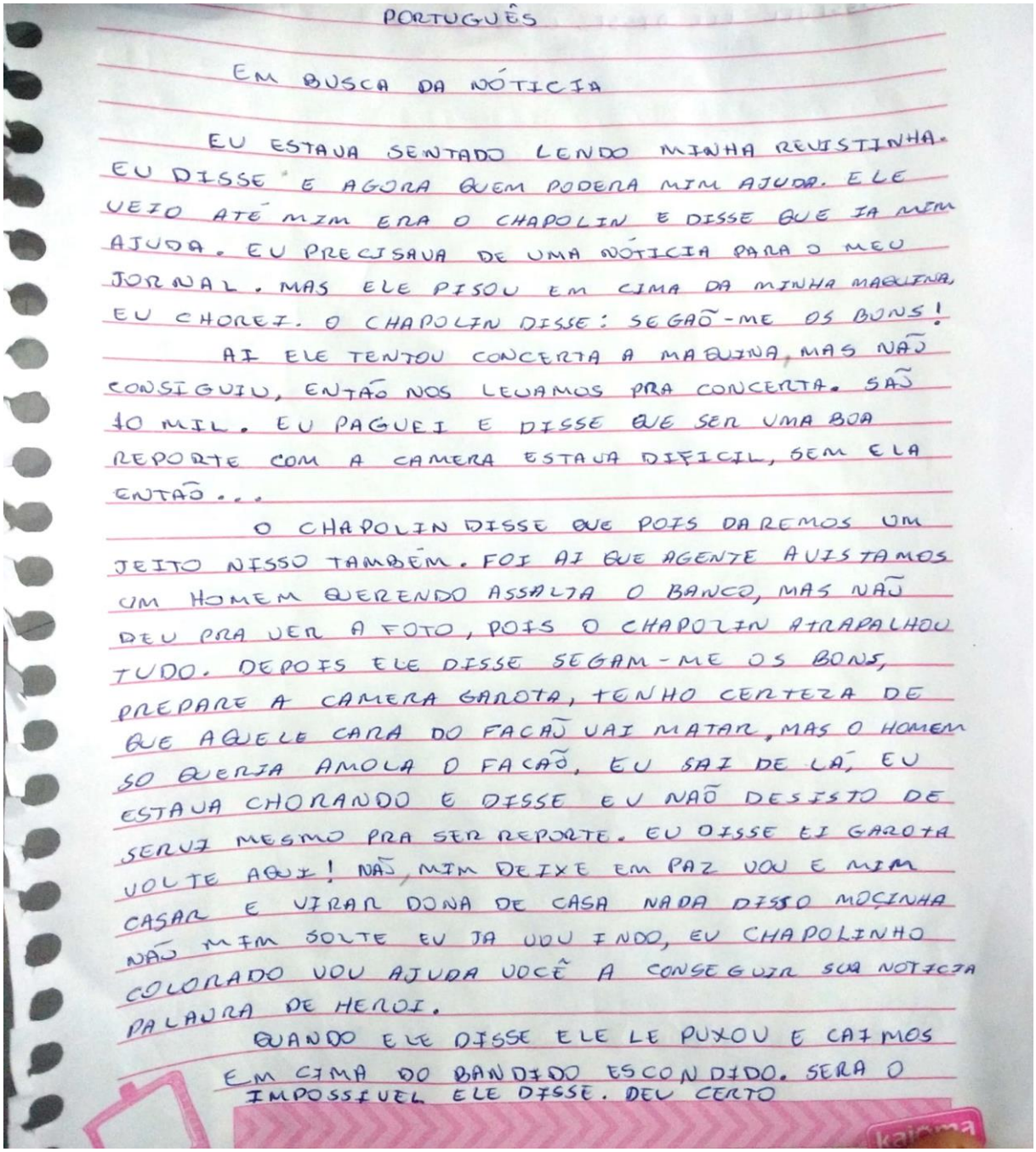
E a gente fomos aceitar a câmera e o cara cobrou dez mil cruzeiros.

Depois a gente fomos procurar a notícia primeiro teve um cara que ia assaltar o banc Chapolin disse prepare seu câmera garota. Mas ele ficou na frente e o homem assaltou e foi em bora.

Depois teve um outro da faca, que ia só amola a faca.

Eu chorei e disse: eu não sirvo mesmo pra ser repórter! Ele disse: "ei garota volte aqui

TEXTO 6 (T6, V1



PORTUGUÊS

EM BUSCA DA NÓTICIA

EU ESTAVA SENTADO LENDO MINHA REVISTINHA. EU DISSE E AGORA QUEM PODERA MIM AJUDA. ELE VEIO ATÉ MIM ERA O CHAPOLIN E DISSE QUE IA MEM AJUDA. EU PRECISAVA DE UMA NÓTICIA PARA O MEU JORNAL. MAS ELE PISOU EM CIMA DA MINHA MAQUINA, EU CHOREI. O CHAPOLIN DISSE: SEGÃO-ME OS BONS!

AI ELE TENTOU CONCERTA A MAQUINA, MAS NÃO CONSIGUIU, ENTÃO NOS LEVAMOS PRA CONCERTA. SÃO 10 MIL. EU PAGUEI E DISSE QUE SER UMA BOA REPORTE COM A CAMERA ESTAVA DIFICIL, SEM ELA ENTÃO...

O CHAPOLIN DISSE QUE POIS DAREMOS UM JEITO NISSO TAMBÉM. FOI AI QUE AGENTE AVISTAMOS UM HOMEM QUERENDO ASSALTA O BANCO, MAS NÃO DEU PRA VER A FOTO, POIS O CHAPOLIN ATRAPALHOU TUDO. DEPOIS ELE DISSE SEGAM-ME OS BONS, PREPARE A CAMERA GAROTA, TENHO CERTEZA DE QUE AQUELE CARA DO FACÃO VAI MATAR, MAS O HOMEM SO QUERIA AMOLA O FACÃO, EU SAI DE LÁ, EU ESTAVA CHORANDO E DISSE EU NÃO DESISTO DE SERVI MESMO PRA SER REPORTE. EU DISSE EI GAROTA VOLTE AQUI! NÃO, MIM DEIXE EM PAZ VOU E MIM CASAR E VIRAR DONA DE CASA NADA DISSO MOÇINHA NÃO MIM SOLTE EU JA VOU INDO, EU CHAPOLINHO COLORADO VOU AJUDA VOCÊ A CONSEGUIR SUA NOTICIA PALAVRA DE HEROI.

QUANDO ELE DISSE ELE LE PUXOU E CAIMOS EM CIMA DO BANDIDO ESCONDIDO. SERA O IMPOSSIVEL ELE DISSE. DEU CERTO

TEXTO 7 (T7, V1)

em busca do ladrão

Chapolin estava setado de Repente Fala: ah... que tranquilidade. então auviu uma voz! oh não meu Deus!! E agora podera me ajudar?

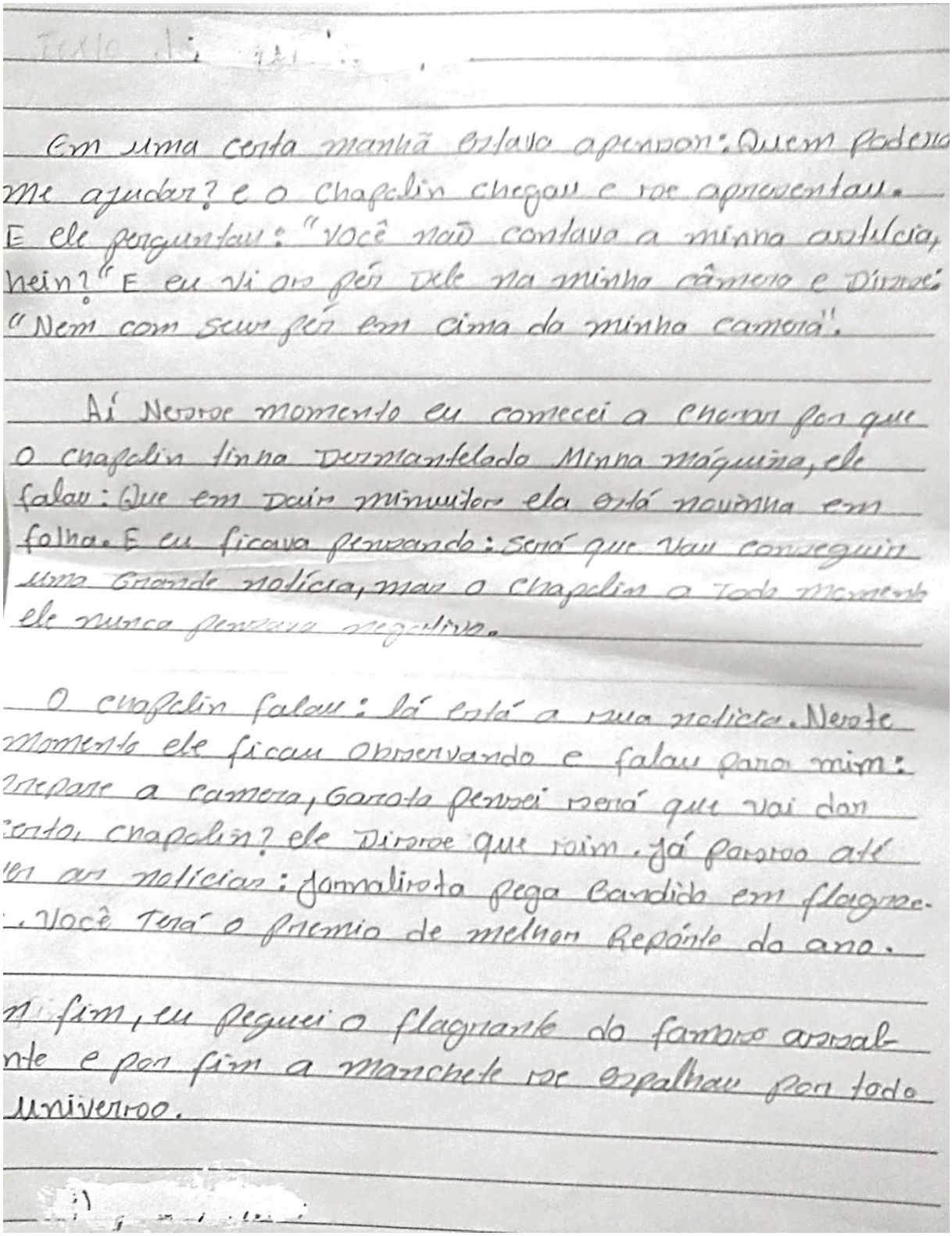
então o chapolin apareceu e disse eu!.. e a reporte havia dito chapolin colorado?!. E chapolin Falou não contava com a minha astucia, HEIN? e a Reporte Falou É... e nem com seus pés encima da minha Máquina Fotografica!

Então ela Ficou chateada e Falou que estava dificil com a máquina imagina sem ela... então ele disse calma! Não priemas cânica! e disse em dois minutos ela estará novinha em Folha pronto! Eis sua máquina Fotográfica interinha! E ela Falo OH! obrigada Chapolin! Ai... nunca vou conseguir uma grande noticia, sem minha maquina

E ele Folou... pois daremos um jeito nisso! Siga-me os bons!

então o homem que ajeitou a maquina disse prontinho são dez mil cruzeiros!

TEXTO Nº8 (T 2 ,V 2)



Texto 1:

Em uma certa manhã estava apensor: Quem poderia me ajudar? e o Chapolin chegou e me apresentou. E ele perguntou: "Você não contava a minha astúcia, hein?" E eu vi os pés Dele na minha câmera e Disse: "Nem com seus pés em cima da minha camera".

Aí Neste momento eu comecei a chorar pois que o Chapolin tinha Desmantelado Minha máquina, ele falou: Que em Dois minutos ela está novinha em folha. E eu ficava pensando: Será que Vai conseguir uma Grande notícia, mas o Chapolin a Todo Momento ele nunca pensava negativo.

O chapolin falou: lá está a sua notícia. Neste momento ele ficou observando e falou para mim: Prepare a camera, Garota pensei será que vai dar certo, chapolin? ele Disse que sim, já passou até em as notícias: Jornalista pega Cândido em flagrante. Você Terá o prêmio de melhor Repórte do ano.

No fim, eu peguei o flagrante do famoso assaltante e por fim a manchete me espalhou por todo Universo.

:)

TEXTO Nº 9 (CORRESPONDENTE A T3, V2)

Relato de experiência

Bom, tudo começou quando eu estava tentando
fazer uma reportagem, mas não consegui, fiquei [illegible]
to triste e falei: E agora, quem poderá me ajud[illegible]
o chapolin me apresentou: EU. EU falei: o chapolin co[illegible]
rado.
Ele disse: Não contava com minha astúcia?
Claro ele estava com os dois pés em cima da minha
máquina fotográfica. Eu falei que não gostei que el[illegible]
tivesse feito aquilo e chorei muito. porque fiquei mu[illegible]
to triste e falei pra ele:
- Ser uma boa repórter já estava difícil com a máquina
E sem ela então...
O chapolin ficou preocupado e respondeu que eu não era
pra ficar preocupado. Ele disse: calma, não priemas câ
nico. Em dois minutos ela estará novinha em folha.
Depois ele remendou a máquina e ela quebrou de novo. Ele
disse que ela era teimosa. Ele disse que a gente ia dar
um jeito nisso.
Fomos até o consertador e ele cobrou dez mil. chapolin
disse:
- Viu, não disse que a gente ia dar um jeito? Eu disse:
- É só que continuo sem uma reportagem.
Depois disso, o chapolin achou ter encontrado a
noticia dele e mostrou o ladrão: Sigam-m os bom!
Ele disse: " veja tenho quase certeza de que ele
é um bandido.

SÃO DOMINGOS

TEXTO Nº10 (CORRESPONDE AO T5,V2)

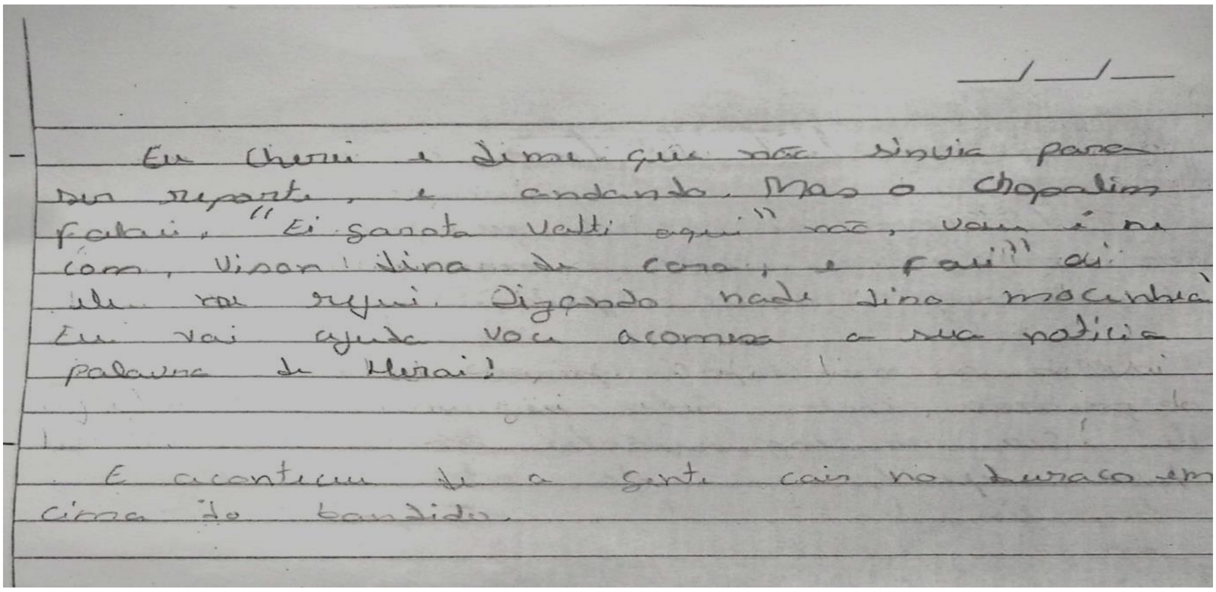
Tudo começou quando eu queria uma notícia pra ser repórter de sucesso. Aí eu chamei o Chapolin pra mim ajudar.

Mas aí o Chapolin pisou na minha máquina e quebrou tudo. Então aí eu chamei disse pa ele: Ser um boa repórter com a máquina já tava difícil, sem ela então... Mas o chapolin disse: calma não priemos cânico. Diremos um jeito".

E a gente Fomos ajeitar a câmera e o cara cobrou diz mil cruzeiros. Dez mil cruzeiro?

Depois a gente foi procurar a notícia. primeiro teve um cara qui ia assaltar o banco, chapolin disse para eu preparar a câmera. Mas ele ficou na frente falando so homem assaltou e foi um bora.

Depois o outro suspeito estava com uma Faca. chapolin disse que tinha certeza que ele ia mata alguém. Mas ele só foi amolar a Faca da mulher.



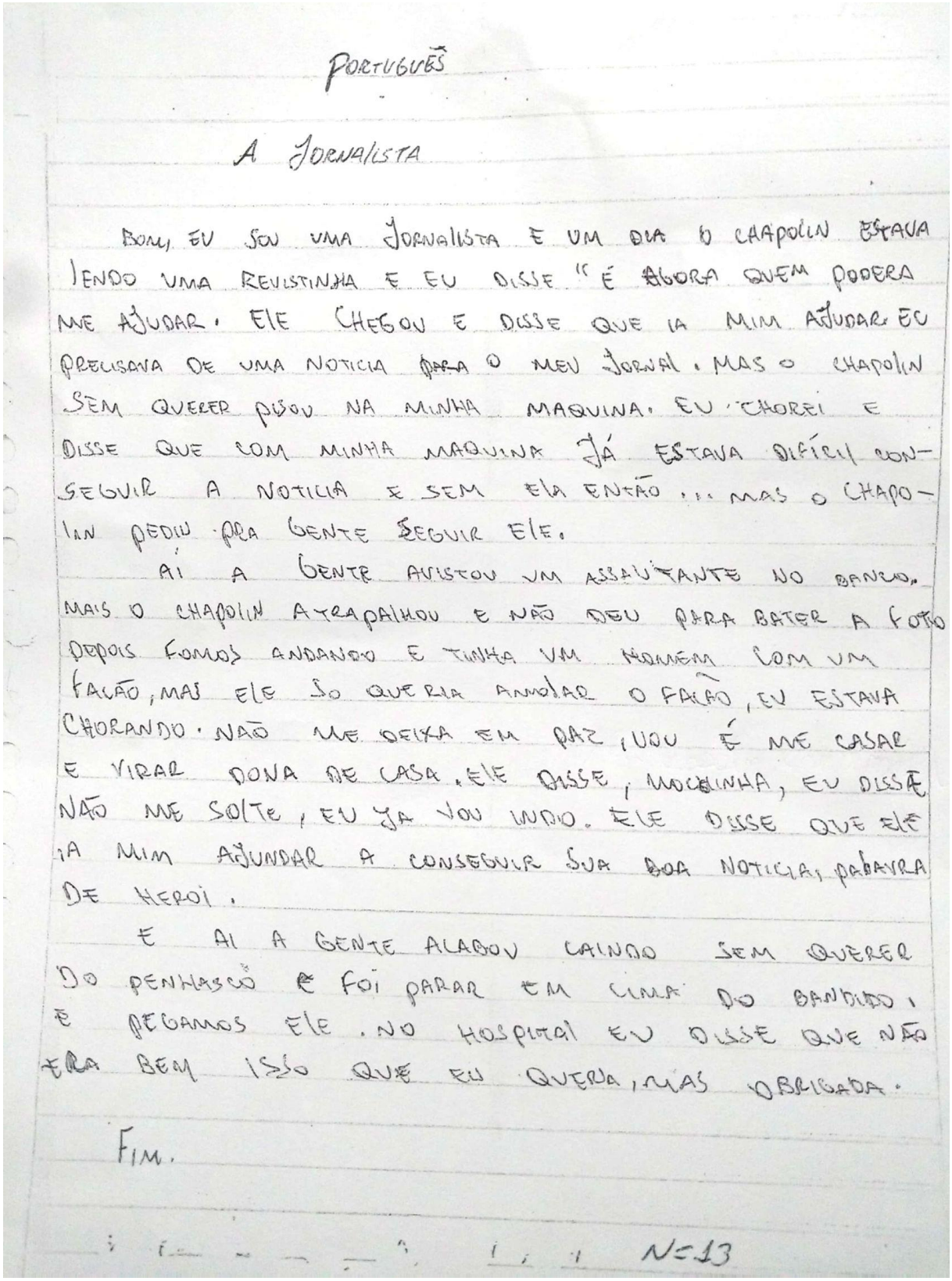
___/___/___

Eu Cheri e Jime que não sinvia para
[illegible] [illegible], e andando. Mas o Chapolim
falou, "Ei garota volti aqui" não, vou é [illegible]
com, Visan! [illegible] de casa, e fui" di
ele [illegible] [illegible]. Dizendo nade [illegible] mocinha
Eu vai ajuda vou acomesa a sua policia
palavra de [illegible]!

E aconteceu de a gente cair no buraco em
cima do bandido.

1

TEXTO Nº 11 (CORRESPONDE AO T6, V2)



PORTUGUÊS

A JORNALISTA

BOM, EU SOU UMA JORNALISTA E UM DIA O CHAPOLIN ESTAVA LENDO UMA REVISTINHA E EU DISSE "É AGORA QUEM PODERA ME AJUDAR. ELE CHEGOU E DISSE QUE IA MIM AJUDAR EU PRECISAVA DE UMA NOTICIA PARA O MEU JORNAL. MAS O CHAPOLIN SEM QUERER PISOU NA MINHA MAQUINA. EU CHOREI E DISSE QUE COM MINHA MAQUINA JÁ ESTAVA DIFÍCIL CONSEGUIR A NOTICIA E SEM ELA ENTÃO ... MAS O CHAPOLIN PEDIU PRA GENTE SEGUIR ELE.

AI A GENTE AVISTOU UM ASSALTANTE NO BANCO. MAIS O CHAPOLIN ATRAPALHOU E NÃO DEU PARA BATER A FOTO DEPOIS FOMOS ANDANDO E TINHA UM HOMEM COM UM FACÃO, MAS ELE SO QUERIA AMOLAR O FACÃO, EU ESTAVA CHORANDO. NÃO ME DEIXA EM PAZ, UOU É ME CASAR E VIRAR DONA DE CASA. ELE DISSE, MOCHINHA, EU DISSE NÃO ME SOLTE, EU JA VOU UNDO. ELE DISSE QUE ELE IA MIM AJUNDAR A CONSEGUIR SUA BOA NOTICIA, PABAVRA DE HEROI.

E AI A GENTE ALAGOU CAINDO SEM QUERER DO PENHASCO E FOI PARAR EM CIMA DO BANDIDO, E PEGAMOS ELE. NO HOSPITAL EU DISSE QUE NÃO ERA BEM ISSO QUE EU QUERIA, MAS OBRIGADA.

FIM.

N=13

CAPÍTULO 1

No frescor da

Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui t feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Cor explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio q nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoro eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depress saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade".

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

Diomedia/Universal Images Group/Universal History Archive

No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

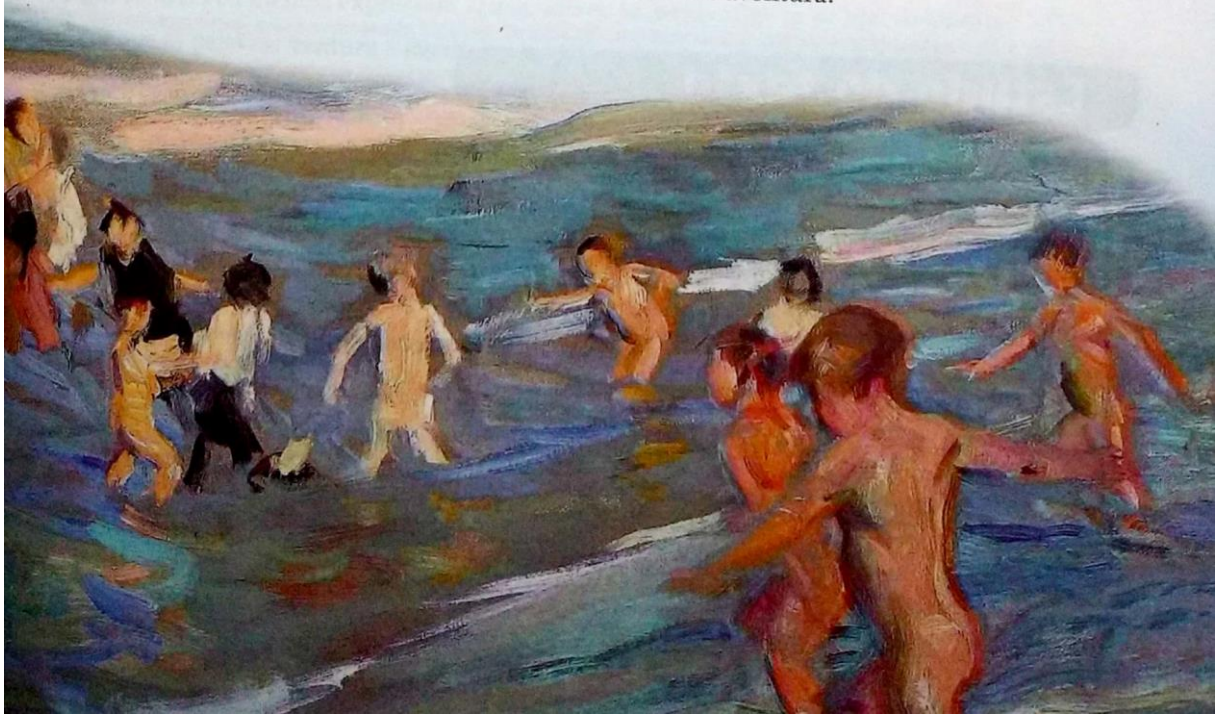
Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.



Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

(Clarice Lispector. *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 29.)

inaudito: que nunca se ouviu; de que não há exemplo.

salutar: benéfico para a saúde, saudável.

ventura: felicidade, alegria.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Clarice Lispector?

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, p do quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entu pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um to secundário, prevalecendo as impressões das person Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos tos, mas apenas de sensações.

A velhinha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. - --

- Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com moamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta.