



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO- UFRPE
Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



**RETEXTUALIZANDO NOTÍCIAS EM CONTO DE MISTÉRIO:
A construção do tópico discursivo em estratégias de
escritura em sala de aula**

Aline Bezerra Torres

Garanhuns - 2018

Aline Bezerra Torres

**RETEXTUALIZANDO NOTÍCIAS EM CONTO DE MISTÉRIO:
A construção do tópico discursivo em estratégias de
escritura em sala de aula**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título e Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva

Garanhuns - 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

T693r Torres, Aline Bezerra
Retextualizando notícias em conto de mistério: a construção do tópico discursivo em estratégias de escritura em sala de aula / Aline Bezerra Torres. – 2018.
115 f. : il.

Orientador: Dennys Dikson Marcelino da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2018.
Inclui referências

1. Análise do discurso 2. Gêneros textuais. 3. Linguística Textual I. Silva, Dennys Dikson Marcelino da, orient. II. Título

CDD 401.41

Aline Bezerra Torres

**RETEXTUALIZANDO NOTÍCIAS EM CONTO DE MISTÉRIO:
A construção do tópico discursivo em estratégias
de escritura em sala de aula**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco na unidade acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título e Mestre em Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Presidente da Banca – Orientador (PROFLETRAS/UFRPE/UAG)

Prof^a. Dr^a. Juliene da Silva Barros Gomes
Membro Interno (PROFLETRAS/UFRPE/UAG)

Prof^a. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
Membro Externo (UFRPE/UAG)

Garanhuns, 27 de março 2018

Dedico este trabalho a Alessandro Alves dos Santos, antes de qualquer atributo que eu possa mencionar aqui, meu maior incentivador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Mestre sempre fiel, companheiro, amigo, salvador e real inspiração, por cumprir suas promessas, atender minhas orações e me capacitar em toda caminhada.

A meu pai, Moacy, que mesmo sem nunca ter frequentado uma escola soube valorizar os estudos dos filhos, que diante de todas as dificuldades financeiras conseguiu proporcionar uma educação que me conduziu a esse nível de formação.

À minha mãe, Maria, pelas orações e pelo exemplo de garra e determinação, que sempre acreditou que os estudos eram o passaporte para uma vida melhor.

Às minhas queridas irmãs, Jaqueline e Ailane, pela amizade e apoio constante.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão e incentivo nos momentos difíceis.

Aos meus queridos alunos do 9º ano, que desde o primeiro momento colaboraram com a execução desse trabalho, serei eternamente grata.

A todos os professores e amigos que conheci no mestrado, pela possibilidade de aprender com eles a cada dia.

À minha colega, Emília, companheira de inúmeras viagens, foram tantas as dificuldades para chegarmos ao fim do curso que olhando para trás percebo o quão importante foi dividir com ela todas as angústias.

A todos os meus amigos e irmãos que desde o início demonstraram apoio total a realização desse sonho.

À professora Dr^a Ângela Valéria, por ter iniciado as orientações e por ter mudado a maneira como eu enxergava o ensino de Língua Portuguesa.

Por último meus mais sinceros agradecimentos a ele, prof. Dr^o Dennys Dikson, meu orientador, sem ele nada disso seria possível. Todos os que citei foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, mas ele foi a essência desse trabalho. Estava eu perdida no caminho e ele me encontrou e mostrou que direção seguir, mas ele não apenas mostrou o caminho, fez a caminhada junto comigo e acreditou em mim quando nem eu mesma acreditei, por isso não canso de agradecer pelo orientador tão competente, prestativo, compreensivo, disponível e exigente que ele é. São muitas coisas para agradecer e pouco espaço para isso. Termino os meus agradecimentos com um MUITO OBRIGADA Prof^o Dr^o Dennys Dikson.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formulação e manutenção dos tópicos discursivos em retextualizações produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Petrolina-PE. Essa pesquisa está inserida no campo da Linguística Textual, pois temos o texto como objeto de estudo. Como base teórico-metodológica apoiamos-nos na concepção dos gêneros (BAKHTIN 2010, DOLZ e SCHNEUWLY 1999, 2004, MARCUSCHI 2002, 2008a e ANTUNES 2002, 2010); para contribuir com o processo de retextualização dos gêneros (MATÊNCIO 2002, DELL'ISOLA 2007 e MARCUSCHI 2008b, DIKSON 2017), e para tópico discursivo nos apropriamos das investigações de (ILARI et al. 1993, LINS 2008, JUBRAN 2006, KOCH e ELIAS 2008, FÁVERO 2010 e DIKSON 2015), que trouxeram as concepções de tópico, subtópico e segmento tópico, tendo a topicalidade como o processo organizador do texto escrito ou falado. Como metodologia para realização do projeto foi utilizada a pesquisa-ação por meio de um projeto didático envolvendo os gêneros notícia e conto de mistério, para seu desenvolvimento foram realizadas três oficinas: a primeira com gênero notícia, a segunda com o conto de mistério e a terceira com a retextualização que tinha por texto-base uma notícia para transformação em um conto de mistério. Para análise dos dados selecionamos três textos produzidos pelos alunos e elaboramos o quadro tópico de cada um deles para, a partir dos quadros tópicos das notícias, compararmos que tópicos, subtópicos e segmentos tópicos da notícia se mantiveram no conto, verificando quais desapareceram e quais surgiram, analisando as mudanças de acordo com o gênero em questão. Diante disso, pudemos verificar que o trabalho com a retextualização colabora para uma melhor aprendizagem do gênero tanto dos aspectos estruturais quanto dos relacionados a questão de uso e que esse processo colabora numa melhor compreensão do texto, assim confirmados com a questão tópica dos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Retextualização. Tópico Discursivo.

ABSTRACT

This research investigates the formulation and maintenance of the discursive topics in retextualizations produced by 9th grade students from a public High School in the city of Petrolina-PE. This research is inserted in the field of Textual Linguistics, since we have the text as object of study. As a theoretical-methodological basis, we rely on the conception of genres (BAKHTIN 2010, DOLZ and SCHNEUWLY 1999, 2004, MARCUSCHI 2002, 2008a and ANTUNES 2002, 2010); to contribute to the process of retextualization of genres (MATÊNCIO 2002, DELL'ISOLA 2007 and MARCUSCHI 2008b, DIKSON 2017), and for discursive topic we appropriate of the investigations by (ILARI et al. 1993, LINS 2008, JUBRAN 2006, KOCH and ELIAS 2008, FÁVERO 2010 and DIKSON 2015), who brought the conceptions of subtopic and topical segment, having the topicality as the process written or spoken text organizer. As a methodology for conducting the project was used the action research through a didactic project involving the genres news and mystery tale, for its development three workshops were held: the first one with gender news, the second one with the tale of mystery and the third with the retextualization that had by base text a news for transformation into a tale of mystery. For analysis of the selected data we selected three texts produced by the students and the topical picture of each of them to, from the topical news frames, compare topical topics, subtopics, and segments of the news kept in the tale, verifying which disappeared and which appeared, analyzing the changes according to the genre in question. Therefore, we can verify that the work with retextualization contributes to a better learning of the genre, both structural and related to use issues and that this process contributes to better understanding of the text, thus confirmed with the topical question of the texts produced by students.

Keywords: Textual Genres. Retextualization. Topic Discursive

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO	13
2.1	CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS	13
2.2	DIVERSIDADE E FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS GÊNEROS	15
2.3	GÊNEROS NA SALA DE AULA	20
2.4	PRODUÇÃO ESCRITA DOS GÊNEROS EM SALA DE AULA	24
2.5	A REESCRITA TEXTUAL	27
2.6	GÊNEROS CONTO E NOTÍCIA EM SALA DE AULA	28
2.6.1	O Conto de Mistério	28
2.6.2	A Notícia	29
2.7	TEXTO E TEXTUALIDADE	31
3	RETEXTUALIZAÇÃO	36
3.1	CONCEITUANDO RETEXTUALIZAÇÃO	36
3.1.1	O Processo de Retextualização	38
3.1.2	As variáveis	39
3.1.3	As Estratégias de Retextualização	41
3.1.4	Da Escrita Para a Escrita	43
4	TÓPICO DISCURSIVO	47
4.1	A FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE TÓPICO DISCURSIVO	47
4.2	AS PROPRIEDADES DO TÓPICO DISCURSIVO: A CENTRAÇÃO E A ORGANICIDADE	49
4.2.1	A Centração	49
4.2.2	A Organicidade	50
4.3	O QUADRO TÓPICO	51
4.4	PROGRESSÃO TÓPICA	53
4.4.1	A Coesão e Coerência Textual	54
4.4.2	Repetição	55
5	METODOLOGIA E O CONTEXTO DA PESQUISA	57
5.1	A PESQUISA-AÇÃO	57
5.2	CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	58
5.2.1	A Escola	58
5.2.2	A Turma	59

5.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
5.3.1	Duração da pesquisa.....	61
5.3.2	Os instrumentos utilizados e a geração de dados.....	62
5.3.3	As oficinas.....	63
5.3.4	Descrição dos encontros.....	67
5.3.4.1	A oficina de Notícia.....	68
5.3.4.2	A oficina de Contos.....	70
5.3.3.3	A oficina de Retextualização.....	72
5.3.5	Procedimentos adotados para análise dos dados.....	78
6	ANÁLISE DE DADOS	87
6.1	A CONSTITUIÇÃO DOS QUADROS TÓPICOS DOS TEXTOS-BASES (NOTÍCIA).....	87
6.1.1	Quadro tópico da notícia 1: “Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE.....	88
6.1.2	Quadro tópico da notícia 2: “Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE”.....	89
6.2	A CONSTITUIÇÃO DOS QUADROS TÓPICOS DAS RETEXTUALIZAÇÕES (CONTO DE MISTÉRIO).....	92
6.2.1	Quadros tópicos e análises das produções dos alunos.....	96
6.2.1.1	Quadro tópico e análise da produção do A1.....	96
6.2.1.2	Quadro tópico e análise da produção do A2.....	101
6.2.1.3	Quadro tópico e análise da produção do A3.....	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado situa-se dentro do leque abarcado pelas pesquisas em Linguística Textual, numa abordagem sociointeracionista da linguagem que compreende o texto como sendo o lugar em que se processa a interação entre atores sociais. Não é novidade que o ensino de Língua Portuguesa vem mudando nas últimas décadas, Geraldi (2012) já orientava que o ensino do texto em sala de aula era o meio mais adequado para uma melhoria na qualidade do ensino da língua. Nos últimos anos, esse ensino tem sido pautado pelos gêneros textuais que se realizam nas mais diversas esferas sociais. Mas o ensino de Língua Portuguesa vem enfrentado dificuldades que estão presentes desde a leitura até a produção, são problemas relativos à compreensão textual, à adequação do gênero a situação comunicativa e também em relação aos tópicos discursivos comprometendo, assim, o sentido do texto.

Refletindo sobre essa situação e com uma experiência de mais de uma década no ensino da língua materna, veio a necessidade de encontrar alguma estratégia que pudesse colaborar para o efetivo trabalho com gêneros textuais e sua produção em sala de aula. Pensando em como contribuir para a melhoria dessa prática, idealizamos um projeto que trabalhasse não só o gênero, mas sua produção e a questão tópica do texto, surgiu então esta pesquisa.

Com esta pesquisa acreditamos ter um tema relevante que possa contribuir e enriquecer os estudos e análises de textos no que diz respeito à escolha do *corpus* (notícia retextualizando em conto de mistério), à escolha da categoria analítica (tópico discursivo), à escolha de trabalhar com o processo de retextualização (escrita-escrita) e, por fim, à tentativa de sistematizar estratégias de topicalidade em um texto escrito. De uma forma mais ampla, contribuir com estudos que buscam investigar a relação de transformação de um texto escrito em outro também escrito, bem como com os que preconizaram o tópico discursivo como categoria analítica em *corpus* variados, principalmente em um texto escrito.

Acreditamos, também, que as contribuições deste trabalho se estendem também para o ensino de língua, especificamente para os procedimentos de leitura, compreensão e de escrita. O ensino de estratégias de elaboração de textos escritos

a partir da percepção de fatores textuais como coerência e coesão e da compreensão de fatores cognitivos, que se apóiam, geralmente, na topicalidade.

Diante do que nos foi apresentado até aqui, fazemos uma pergunta primordial no intuito de encontramos uma resposta na realização da pesquisa proposta. Como a retextualização pode contribuir no desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção do aluno, como também quais estratégias, formas e operações textual-discursivas eles utilizam durante a transformação de um texto em outro e como os tópicos discursivos são mantidos nas estratégias utilizadas por eles?

Com isso nosso estudo tem como objetivo principal contribuir para que o aluno leia e escreva melhor, apropriando-se dos gêneros textuais/escolares, que interprete e entenda o que está sendo escrito e lido, também que se faça compreender quando estiver produzindo. Com esse intento, nosso objetivo é trabalhar com a retextualização e o tópico discurso enquanto lugar de manutenção de sentido entre o texto-base e o texto-fim.

Nossos objetivos específicos a serem alcançados com o desenvolvimento desta pesquisa e a análise de textos são: a) investigar como a retextualização pode ser uma estratégia para a aprendizagem dos gêneros textuais notícia e conto de mistério contribuindo para a formação de produtores de texto; b) analisar a manutenção dos tópicos discursivos no estabelecimento de sentido entre os textos-base e os textos-fim nos escritos dos alunos; e c) comparar a topicalidade construída no texto-base com aquela (re)construída no texto final, descrevendo os elementos responsáveis pela organização tópica e pela continuidade do sentido.

O projeto foi desenvolvido em uma turma de 9º ano de uma escola Estadual de Petrolina. Os gêneros escolhidos foram a notícia e o conto de mistério, sendo o primeiro o texto-base e o segundo o texto-fim. A retextualização foi o método escolhido para chegamos ao objetivo pretendido. Para Matêncio (2002, p. 3-4) retextualizar "envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas, para, então, projetá-las".

Esse estudo, de abordagem qualitativa, teve a pesquisa-ação como método e foi desenvolvido em forma de oficinas para se trabalhar com os gêneros notícia e conto de mistério. A primeira oficina com o gênero notícia; a segunda, com o conto de mistério; e a terceira, com a retextualização, envolvendo esses dois gêneros.

Nessa última oficina, se encontra o ponto de análise da pesquisa, o *corpus* será a produção de um conto de mistério tendo como base uma notícia, a partir dessas produções será realizada a análise dos tópicos discursivos.

A partir de agora, iremos traçar de forma sintética o percurso desenvolvido nesse trabalho. Na primeira seção trataremos a questão dos gêneros, seu conceito, diversidade e formação histórica nos apoiando em Dolz e Schneuwly (1999, 2004) Marcuschi (2002, 2008a) e Antunes (2002, 2010), partindo dos conceitos de Bakhtin (2002) e trazendo uma síntese das abordagens do gênero com Balocco (2005), Swales (1990) e Barzeman (2009), Dolz e Schneuwly (2004) e Bezerra (2017), trazemos o tema para sala de aula com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Antunes (2002). Através desse conhecimento, buscamos tratar do tema da produção textual em sala com os gêneros notícia (ALVES FILHO, 2011) e conto (GOTLIB, 2006), passando pela reescrita (PASSARELLI, 2012) e terminando com um paralelo entre os conceitos de texto e textualidade de Marcuschi (2008a) e Antunes (2010).

Na segunda seção, trazemos o tema da retextualização nos apoiando em Matêncio (2002), Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2008b). Este colabora no sentido de ser o seu estudo a base para outras pesquisas, apesar de ser desenvolvido nos textos falados para textos escritos, seus estudos colaboram para essa pesquisa trazendo as estratégias envolvidas na retextualização. As outras duas autoras desenvolveram suas pesquisas em texto escrito para outro também escrito, sendo esse o ponto de semelhança com a nossa pesquisa. Trazemos também a colaboração de Dikson (2017) com seu recente trabalho com textos também escritos.

Na terceira seção, nossa atenção se volta para o tópico discursivo, que é a parte analítica desse estudo. Partimos dos conceitos de Ilari et al. (1993), sobre as propriedades do tópico discursivo e trazemos também as releituras de Jubran (2006), Koch e Elias (2008) e Fávero (2010) sobre quadro tópico, supertópico, subtópico e segmento tópico. O estudo do tópico teve início nos textos falados, mas de acordo com Jubran (2006) esse conceito pode ser estendido para textos escritos pois a topicalidade é um processo constitutivo do texto falado ou escrito. Para o estudo de tópico em textos escritos, nos voltamos para as pesquisas de Lins (2008) e Dikson (2015) que colaboraram na nossa análise dos dados. A seção traz ainda a

questão da coerência e coesão textual (KOCK& ELIAS, 2008) e (KOCH, 2010), a progressão tópica e a repetição.

A quarta seção é formada pela descrição metodológica da pesquisa com o detalhamento dos participantes e das oficinas que compõem o projeto, traz também os textos trabalhados nas oficinas e a transcrição de alguns deles. Na metodologia, procuramos relatar minuciosamente como cada etapa do projeto foi trabalhada, que direcionamentos foram tomados para que os objetivos fossem alcançados.

A última seção traz as análises dos dados que foram realizados a partir dos quadros tópicos das notícias que serviram como texto-base para retextualização e também os quadros tópicos dos contos produzidos pelos alunos. Diante disso, foram feitas as comparações entre os quadros e verificada a questão da manutenção e formulação dos tópicos entre os textos-base e os textos-fim. Nessa análise foram averiguados também a questão dos subtópicos e segmentos tópicos que surgiram, que foram modificados, que desapareceram e qual relação desses acontecimentos com o uso dos gêneros em questão.

Por último, apresentamos as conclusões a que chegamos a partir dos dados analisados e como todo esse processo pode ser útil para o ensino de Língua Portuguesa, como essa prática de retextualização pode colaborar para o ensino e uso efetivo dos gêneros em sala de aula.

2 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO

2.1 CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS

Ao discorrer sobre gêneros textuais, não objetivamos trazer um novo conceito, mas revisitar alguns que tem sido base para as pesquisas acadêmicas e também para a prática de ensino. Antes de adentrarmos no estudo do conceito de gênero, vamos esclarecer que o termo adotado nesta pesquisa é apenas gênero, mesmo que, muitas vezes, utilizemos gêneros textuais. Como o signo gênero está presente em outras esferas discursivas, a utilização de apenas “gênero” poderia causar equívoco em algumas situações, mas como a pesquisa se insere no campo da linguística textual isso não será motivo de mal-entendido.

Nosso intuito maior na pesquisa não é discorrer sobre o porquê de escolher uma ou outra terminologia, mas fazer do gênero eixo de estudo. Muito se tem discutido sobre a designação de gênero textual e gênero discursivo. Bezerra (2017, p. 21), ao fazer um estudo a respeito da temática, sintetiza que a escolha de um ou outro termo se dá ao afastamento ou aproximação da perspectiva Bakhtiniana. Nossa escolha por “gêneros textuais” ou apenas “gêneros” não se deve a esse fato, mas de nos voltarmos sempre aos estudos de Marcuschi, que utiliza gêneros textuais em suas abordagens.

Cientes da importância da inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem da língua, nossos estudos se voltam para teóricos que abordam esse tema. Não poderíamos começar falando de gêneros sem nos remetermos a Bakhtin (2010), pois tem sido ele a fonte para os mais variados estudos a respeito do tema, além dele, optamos por Dolz e Schneuwly (1999, 2004) Marcuschi (2002, 2008a) e Antunes (2002, 2010).

A presença de Bakhtin neste aporte teórico se justifica pelo fato de ser ele uma referência para as pesquisas com gêneros. Em seu livro, a *Estética da Criação Verbal* ele usa o termo gênero do discurso e o definiu como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, (2010, p. 262), caracterizados pelo conteúdo, estilo e construção composicional. Para ele, “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Diante do exposto pelo autor, percebemos que o gênero está intimamente relacionado ao modo de viver e se

comunicar dos falantes de uma língua. A forma como aprendemos os gêneros e o utilizamos é descrita por Bakhtin:

esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos são dadas a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (2010, p. 282-283).

Para Bakhtin (2010), já dominamos a língua materna antes de a estudarmos formalmente, uma vez que estamos expostos a inúmeros enunciados concretos, os quais ouvimos e reproduzimos na comunicação verbal que ocorre com os indivíduos com quem temos contato. Mesmo antes de se iniciar o processo de escolarização, o sujeito já detém o conhecimento da estrutura e composição do texto. O papel da escola é possibilitar uma sistematização do conhecimento no que diz respeito às estruturas mais formais da língua. O ensino potencializará as habilidades já adquiridas na comunicação real e, conseqüentemente, desencadeará o domínio dos gêneros.

Os gêneros textuais se configuram como textos sociocomunicativos utilizados no dia a dia. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de gêneros textuais. Nas situações comunicativas, os textos se materializam nos gêneros, eles caracterizam-se muito mais por sua funcionalidade na ação de comunicar-se que por uma sequência linguística. Marcuschi (2002, p.19) observa que os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Com o avanço tecnológico, novos gêneros têm surgido para atender essa demanda da comunicação virtual. Os gêneros podem variar de uma sociedade para

outra, como também de um contexto histórico a outro, eles podem surgir, se modificar como também desaparecer.

Antunes (2002) afirma que para se chegar a um uso adequado e relevante da língua, o texto não pode ser visto apenas com suas determinações imanentes, pois o que o condiciona, o determina, dá propriedade e relevância, são os fatores contextuais, levando isso em consideração que se chega ao nível das práticas sociais e discursivas. Diante dessa reflexão, Antunes (2002, p. 68) entende gênero como: "a) a dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos; b) a dimensão particular de suas manifestações, em que se dá a confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais". A autora parte da dimensão do particular para a global, conferindo ao gênero características tanto estruturais como discursivas. É interessante notar que a abordagem que ela faz leva em consideração tanto os fatores concretos do gênero quanto sua realização.

Diante dos conceitos citados até aqui, entendemos que é difícil definir gênero, que existem muitas possibilidades de conceituação, mas nosso propósito é trabalhar com gênero na esfera escolar. Todos os teóricos deram sua contribuição para uma análise mais apurada do gênero.

2.2 DIVERSIDADE E FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS GÊNEROS

Ao longo da história o processo de comunicação tem se modificado e se intensificado diante das novas necessidades e oportunidades que as pessoas têm de interagir. Não é novidade dizer que esse processo de interação se dá através de textos e estes se realizam através dos gêneros. Marcuschi (2002, p. 20) relata que em uma cultura em desenvolvimento os gêneros surgem, integram-se e situam-se de acordo com a sua funcionalidade. Diante disso, temos visto uma infinidade de gêneros surgindo numa sociedade em que a comunicação ocorre de maneira o mais variado possível.

Esse processo de surgimento de novos gêneros nem sempre ocorreu de forma tão rápida como nos dias atuais. A história nos revela que o andamento foi demorado, mas que vinha a calhar com as necessidades e atividades sócio-econômicas das pessoas em sua época. Um vislumbre sobre o processo histórico

dos gêneros é descrito por Marcuschi (2002) ao falar dos povos de cultura estritamente oral, esses povos utilizavam um número limitado de gêneros, mas com a introdução da escrita esse quadro se modificou e continuou evoluindo, ou seja, outros gêneros foram surgindo de acordo com as necessidades comunicativas que a escrita impunha.

O surgimento da imprensa e a revolução industrial foram responsáveis por um crescente número de gêneros, porém a era da cultura eletrônica e a internet é a responsável pela grande explosão dos novos gêneros. Percebe-se, portanto, que quanto mais se evolui, mais gêneros vão surgindo e mais pesquisas são necessárias para dar conta de tanta diversidade.

O interesse pelo estudo do gênero não é recente. De acordo com Marcuschi (2008a, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Com um período tão longo de observações a respeito do tema, muitas correntes teóricas surgiram na investigação do gênero.

Platão deu início aos estudos dos gêneros que se firmaram com Aristóteles, mas seus ensinamentos estavam vinculados à literatura. Até os dias atuais, muitos professores iniciam os estudos da literatura pela divisão Aristotélica que é de gênero lírico, dramático e épico. Portanto, sua divisão é bem mais ampla que isso, como foi citado no histórico feito por Marcuschi (2008a).

Em nossos dias, a noção de gênero não está mais vinculada apenas à literatura. A partir do século IX, com o surgimento da ciência da linguagem, a Linguística, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas.

No cenário atual, os gêneros tem sido objeto recorrente nas mais variadas investigações, tornando-o “um empreendimento multidisciplinar” (MARCUSCHI, 2008, p. 149), pois as pesquisas são dos mais variados campos do conhecimento. A análise dos gêneros engloba tanto o texto, quanto o discurso, a sociedade, a língua em seu contexto sociocultural.

Por todo o século XX e início do século XXI, houve um grande desenvolvimento das mais variadas perspectivas do estudo do gênero. Essas abordagens de forma direta ou indireta se remetem a Bakhtin, pois seus estudos fornecem subsídios que podem ser desfrutados por todos que estudam o tema, afirma Marcuschi (2008a). Levando isso em consideração, as abordagens citadas a

seguir não se referem a Bakhtin de modo específico, mas a estudiosos que de forma mais próxima ou distante se remeteram a ele.

Neste contexto, diferentes formas de se olhar para o gênero têm emergido e, conseqüentemente, diferentes vertentes teóricas que propõem formas de ensiná-lo. O esquema abaixo tenta mostrar de forma bem sintética as principais abordagens e seus teóricos.

Imagem 1: Síntese das abordagens de gêneros

Abordagens sócio-semióticas	• Hasan, Martin, Fowler, Kress, Fairclough
Abordagens sócio-retóricas	• Swales, Miller, Bazerman.
Abordagens sócio-discursiva	• Adam, Bronckart, Mainguéau, Schenewly e Noverraz.
Perspectiva Brasileira	• Marcuschi, Koch, Koch e Elias, Dionisio e Bezerra

Fonte: Própria

Sobre a abordagem sócio-semiótica, Balocco (2005) traz uma síntese da perspectiva discursivo-semiótica de Kress, que enfatiza o estudo dos diferentes sistemas de signos usados na construção do sentido. Ele não é o único a defender essa linha, mas seus estudos são um vislumbre dessa abordagem.

Nos estudos de Kress, percebe-se que o gênero está voltado para os eventos sociais e os propósitos dos participantes nesse evento. Balocco (2005, p.65) sintetiza essa ideia dizendo que “os gêneros textuais (orais ou escritos) constituem um ‘inventário’ dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais”. Os exemplos dados por Kress para categoria de análise são eventos comuns do dia a dia de um usuário da língua.

A síntese de Balocco (2005) destaca na obra de Kress o fator que o esclarece e diferencia das outras perspectivas que é a importância dada à articulação entre a linguagem e os elementos visuais no texto. Além desse fator há outro que o distingue dos demais que é noção de duas dimensões responsáveis na construção do sentido, um no nível mais imediato e outro no mais amplo. Sua abordagem “reconhece o gênero como práticas sociais, afetadas por variáveis culturais e históricas” (BALOCCO, 2005, p. 66.). A perspectiva de Kress se distingue da

semiótica tradicional justamente por isso, por fazer a relação do sistema semiótico com as práticas sociais.

Na abordagem sócio-retórica os teóricos convergem na definição de gênero como ação social e na influência dos conceitos bakhtinianos. Nesse aporte teórico revisitaremos de forma sucinta as contribuições de Swales (1990) e Barzeman (2009) no estudo dos gêneros.

A colaboração de Swales está presente tanto na teoria quanto na análise e também no ensino dos gêneros textuais. O foco de suas pesquisas são os discursos escritos em contexto acadêmico e profissional. Herais e Biase-Rodrigues (2005, p. 108) fazem uma análise resumida de sua obra, onde destacam os trabalhos aplicados que procuram desenvolver no estudante o conhecimento do gênero, assim como a capacidade de produzi-los, onde as características dos gêneros sejam empregadas de forma exitosa. Elas trazem também uma discussão das definições de gêneros, comunidade discursiva e propósito comunicativo.

A proposta de Swales (1990) é que o gênero não seja visto como fórmula textual, mas como eventos sociais ou comunicativos, evidencia também a relevância do propósito comunicativo como aquele que molda o gênero, determinando, inclusive, sua estrutura interna e impondo limites relacionados às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas.

Outra importante contribuição está relacionada à comunidade discursiva definida como:

Um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em revolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros para orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo. (SWALES 1990 apud HEMAIS e BIASE-RODRIGUES 2005, p. 117).

A obra de Swales recebeu algumas críticas no que concerne a comunidade e propósito comunicativo. Ele reajustou os conceitos dos dois termos em publicações posteriores. Para nossa pesquisa sua contribuição se dá na importância dada por ele a produção textual, mostrando que o conhecimento do gênero é fator primordial para usá-lo de forma adequada em diferentes contextos de uso.

Antes de adentrarmos em outra abordagem não poderia deixar de citar as contribuições de Barzeman (2009) para a teoria do gênero. Ele enxerga os gêneros

como ações sociais tipificadas, com uma abordagem voltada para os aspectos linguísticos, mas para ele os gêneros não são um aglomerado de traços linguísticos recorrentes, traços esses que não são permanentes, pois atendem às necessidades comunicativas dos indivíduos que como receptores são responsáveis pela construção do sentido do texto produzido por outros.

A partir das considerações referidas, nos aportamos na definição de Bazerman (2009, p. 31).

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

É perceptível que no conceito de Bazerman existe uma estreita relação entre o usuário e o gênero. Que a tipificação, identificação e recorrência são possíveis através do uso e a percepção do usuário. Uma outra grande contribuição dos seus estudos está relacionada à rede de entrelaçamento de gêneros e às atividades. Ele faz uma subdivisão de forma crescente em que o último está inserido no primeiro, são o conjunto de gêneros, sistema de gênero e sistema de atividade.

A abordagem sócio-discursiva é representada pelo grupo de estudos de Genebra, que despontou na década de 80. Os estudos se desenvolveram em algumas áreas do conhecimento, mas sua fonte maior de referência são os trabalhos de Bakhtin e Vygotsky, este no que concerne ao desenvolvimento e o outro no campo da linguagem.

Essa linha de pesquisa tem sua preocupação voltada para o ensino do gênero em língua materna, Marcuschi (2008a, p. 153) relata que a preocupação dessa corrente de estudo é o ensino tanto da oralidade quanto da escrita e sua perspectiva geral é de caráter psicolinguístico e contíguo ao sociointeracionismo.

Esta linha de estudo está voltada principalmente ao ensino, Dolz e Schneuwly (2004) salientam que os gêneros, tanto orais quanto escritos, precisam ser sistematicamente aprendidos na escola. Os autores defendem a ideia de que o gênero deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os

objetos escolares. Desse modo, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para ser também um objeto de ensino-aprendizagem.

Há uma discussão sobre uma perspectiva de gênero no Brasil, Bezerra (2017) faz um levantamento dos estudos feitos no país, ele deixa claro que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram de grande importância, pois contribuíram na propagação do estudo do gênero, principalmente no enfoque do ensino para a educação básica.

Muitos estudos já eram realizados com essa temática e com influência das diversas correntes, portanto a sócio-discursiva pelo maior número de pesquisas foi a que mais exerceu influência no nosso panorama, possivelmente pelo legado dos PCNs.

Contudo, ainda que jamais cheguem a representar uma síntese das grandes perspectivas mundiais, se os estudos de gênero no Brasil forem capazes de empreender os diálogos necessários e pertinentes entre as diversas perspectivas e com outras abordagens que se fizerem necessárias, já terão o seu lugar no panorama mundial da pesquisa de gêneros plenamente justificados. (BEZERRA, 2017, p. 107).

Essas pesquisas nas mais variadas abordagens são essenciais para poder se trabalhar gênero de maneira completa. Sua relevância está nas mais diversas áreas da vida, no nosso caso o ensino.

2.3 GÊNEROS NA SALA DE AULA

O estudo dos gêneros, do texto e da textualidade deve funcionar como instrumento que possibilite uma integração maior entre aluno-professor, para que juntos possam analisar criticamente a aprendizagem educativa, conforme Dolz e Schneuwly (2007, p.179-180).

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. [...] Desse ponto de vista, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis aos alunos.

A escolha dos gêneros textuais foi feita observando as duas formas de agrupar os gêneros de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly (2007) em função das capacidades de linguagem, distribuindo os gêneros em cinco domínios (o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, o instruir/prescrever). Optou-se neste estudo pelo domínio do narrar. Em função da circulação social, os gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, são os gêneros com os quais os alunos têm mais contato na escola e no seu cotidiano.

Pensando, então, na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formularam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno. Os autores denominaram de sequência didática o modelo criado por eles, esse modelo consiste em:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51-grifos dos autores).

Esse modelo possibilita aos alunos colocarem em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros. Deixamos claro que essa não foi a nossa escolha metodológica, mas achamos necessário mostrar as possibilidades de se trabalhar com gêneros em sala de aula.

Num primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, que será utilizada para o ensino do gênero escolhido. A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as

principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

Em seguida, depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, o professor trabalhará com diversas atividades e exercícios que lhes permitirão dominar o gênero escolhido. Estas atividades deverão ser realizadas em módulos. Ao professor cabe observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento, interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Essas atividades devem ser elaboradas, levando em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando, assim, à construção do conhecimento.

Na produção final, depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas. Reforçamos mais uma vez que apesar de entendermos que a sequência didática é uma das possibilidades de se trabalhar com gêneros em sala, optamos por outra metodologia, para evidenciar as alternativas que o professor tem ao levar o gênero para sala de aula.

Independente da escolha metodológica, esperamos que o aluno aprenda a utilizar os gêneros nas mais diversas situações, a escola exerce o papel de fornecer meios para que isso aconteça. Como é presumido por Dolz e Schneuwly:

as estratégias de ensino supõem a busca de intervenção no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. (2004, p. 45)

Cabe a todos os envolvidos nessa tarefa viabilizar maneiras para que isso aconteça de forma efetiva. É papel de todos os envolvidos, desde o professor até as últimas instâncias do ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Curricular Comum de PE (2008) orientam as aulas de Língua Portuguesa no estado de Pernambuco. Esses documentos têm como base o estudo do texto, materializado em algum

gênero discursivo. Os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem. São as práticas de linguagem, portanto, os conteúdos de toda e qualquer aula de Língua Portuguesa.

Porém em algumas situações não é isso que se vê na prática. Não estamos à procura de culpados, muito menos o objetivo aqui é analisar a prática docente e apontar falhas, mas deixar claro que a atitude de pôr o texto como objeto do ensino de língua não é tarefa fácil. Antunes aborda a questão discutindo que:

[...] uma mudança de perspectiva e uma ampliação de paradigma, que afetariam sua concepção de língua, de gramática, de texto e, assim, a redefinição do objeto mesmo de ensino. E passar das discussões - muitas delas altamente especializadas, agravadas pelo fato de circularem entre os pares da academia - a prática pedagógica solicitava repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores, tarefa que, sozinhos, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não conseguiam fazer. (2002, p. 67).

Uma situação que culminou em “simplificações inevitáveis” acrescenta Antunes. O ensino da língua voltou-se ao texto como pretexto para transmissão de conhecimento a respeito de conteúdos gramaticais, lexicais e outros. O conhecimento adquirido nesse modelo de ensino seria apenas para a escola e dificilmente teria funcionalidade fora dela.

Espera-se que o ensino de Língua Portuguesa proporcione uma compreensão do saber linguístico, desenvolvido de forma natural pelas pessoas, incluindo também o saber de seu funcionamento, de seus usos, o que equivale dizer que inclui o saber das condições de produção e recepção dos textos, Antunes (2002). Nessa perspectiva o ensino de língua fará mais sentido para o aluno, pois os conhecimentos adquiridos na escola terão funcionalidade fora dela.

Com essa mesma preocupação a Base Curricular Comum de PE apoia-se na ideia de que “a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade” (BBC-PE 2008, p.67). Ela, assim como os PCNs, remete-se ao gênero como forma de interação da linguagem.

Esses gêneros precisam chegar à sala de aula, pois “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa

cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2008a, p.19). Não é só pelo fato de saber produzir textos que o objetivo de ensinar gêneros é alcançado, vai além, é saber atuar utilizando a língua, em diferentes situações e em diferentes contextos sociais.

Para que o aluno domine diferentes gêneros se faz necessário que o professor construa estratégias de ensino com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior competência dos gêneros trabalhados. Isso pode ser alcançado por meio de estratégias didáticas criadas pelos professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem inúmeras contribuições aos profissionais da educação quanto ao ensino da Língua Portuguesa em sala de aula. No entanto, apesar dessas orientações defenderem o trabalho com os gêneros, elas não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem estratégias didáticas concretas, o como trabalhar efetivamente com os gêneros. Porém eles aconselham no que diz respeito ao recriar em sala situações equivalentes a realidade do aluno.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998 p. 22).

Como o próprio documento afirma, essas atividades devem ser reproduzidas porque a maioria das situações de produção e recepção do gênero acontece fora do espaço escolar. Mas é importante que mesmo numa simulação do real o aluno escreva ou fale para um interlocutor real, que não seja apenas o professor.

2.4 PRODUÇÃO ESCRITA DOS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Outro aspecto importante no ensino da língua salientado pelos PCNs é produção textual, que merece muita atenção, pois os textos produzidos pelos alunos

em sala de aula podem de acordo com o que é postulado no documento, serem utilizados como recurso de ensino para trabalhar a língua, passando de mera atividade de escrita, cujos objetivos são apenas avaliativos, a instrumentos voltados ao ensino.

A atividade de produção de texto realizada na escola é uma atividade de interação que tenta reproduzir em seu ambiente as condições efetivas da comunicação. Sobre esse processo os PCNs declaram:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20 e 21).

Ao realizar essa tarefa na escola todos esses fatores devem ser levados em conta, como o que dizer, a quem dizer, porque dizer e onde dizer, mesmo que muitas dessas situações sejam apenas um simulacro da realidade, não se pode deixar o aluno produzir no vazio.

O propósito do ensino de língua deve ser “tornar o aluno capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). É imprescindível que o ensinamento projetado na escola seja colocado em prática fora dela, pois se aprende para a vida e não para escola, se aprende na escola para usar na vida. Não que o aluno já não saiba, mas nas aulas ele aprenderá a transformar esse conhecimento em práticas eficazes nas diferentes situações e diferentes contextos.

Para produzir um texto apropriado a uma situação real de comunicação o produtor deve ter em mente um assunto a expor, ou seja, deve ter um objeto exato de comunicação, com base em referenciais sólidos.

Compor um texto, conferir-lhe unidade, supõe uma integração estrutural bem diferente daquela pensada para unir as várias partes de um período. Desde a configuração convencional para cada gênero, até os detalhes de como responder às determinadas pragmáticas de cada situação, a habilidade de promover a sequenciação das partes de um texto ultrapassa as injunções estabelecidas pelas estruturas gramaticais. Depende do que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precaução, em função de quais resultados etc. (ANTUNES, 2010, p. 39).

Isso implica entender que não escrevemos a partir do nada, que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. É papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares de Ensino, os quais ainda declaram que:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998 p. 21).

Sabe-se, contudo, que produzir textos eficientes, embora gratificante para muitos, não é fácil para ninguém. Para o aluno a dificuldade é ainda maior, muitas vezes a escola e a família não lhe proporciona um contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Ainda hoje, muitas instituições oferecem um ensino de redação centrado no discurso do professor, isto é, o aluno escreve para o seu único leitor o professor, tentando responder ao que lhe é pedido: escrever textos a partir do nada e que tenham clareza, coesão, coerência, etc., e, acima de tudo, rigor gramatical. Resultado: “*Não sei escrever*”, “*Detesto redação*”, “*Professor, me dá o começo*”.

Deve-se ter um olhar mais discursivo para a escrita, Abaurre (2012, p.13-grifos da autora) discorre sobre os aspectos constitutivos da produção textual:

Um texto não é uma criação puramente individual. É também o resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes: o **autor** que escreveu, o **público** para o qual foi escrito, o **contexto** em que foi produzido (social, político cultural, etc.) e **os meios de circulação** em que é divulgado ou publicado. Todos esses **agentes discursivos** influenciam, em maior ou menor grau, o produto final.

O aluno precisa ter consciência de que todos esses fatores estão relacionados ao ato de produzir e o professor tem a responsabilidade de fornecer e explicitar cada um deles, assim o texto produzido ganha significado para o aluno.

Ele, o aluno, precisa enxergar o texto não como produto, mas como um processo, um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais. Ao professor cabe o papel de ser um representante do leitor a que o texto se destina e não um mero avaliador ou juiz dos textos produzidos pelos estudantes. Ele deve agir como um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso.

A produção de texto deve ser desenvolvida como um processo de construção que compreende um momento de planejamento, um momento de escrita propriamente dita, de (re)leitura e, ao mesmo tempo, de reescrita.

2.5 A REESCRITA TEXTUAL

A produção do texto não é tarefa fácil, muitas vezes temos a recusa dos alunos, ora porque não sabem, ora porque não têm motivação. Vários fatores levam a essa repulsa, mas com muito trabalho, incentivos diversos e uma orientação de que aquele texto produzido por ele terá uma função, um leitor e uma certa divulgação, eles até se animam em escrever.

Por muito tempo o método usado para a reescrita foi o de corrigir os próprios erros, Jesus (1995, p. 54) em sua tese de doutorado discorre a esse respeito:

A reescrita transformava-se numa espécie de "operação limpeza", onde o objetivo principal consistia em eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito "linguisticamente correto", mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Esse é o resultado de muitos textos depois do processo de reescrita, aumentando ainda mais a aversão do aluno a essa tarefa, que realizada de forma adequada tem muito a colaborar na aprendizagem do aluno. A reescrita é uma chance que ele tem de analisar a língua e a sua própria forma de sistematizá-la.

De acordo com os PCNs esse trabalho de reescrita colabora no ensino e na aprendizagem dos gêneros. O aluno terá um momento para rever e analisar se o que foi pretendido por aquele gênero vai ser alcançado, pois a posição dele é outra,

fará o papel de interlocutor do seu próprio texto. “Quando o produtor considera seu texto provisório pronto para receber os últimos retoques, coloca-se na posição de uma outra pessoa, capaz de ler objetiva e criticamente.” (PASSARELLI, 2012, p. 165).

Esse processo de reescrever não pode ser visto apenas como oportunidade de se passar a limpo um texto, devendo ser entendido como uma busca, em que o autor tenta ser compreendido pelo seu leitor-interlocutor. Nesse âmbito entra a questão de revisar o texto, Passarelli declara que “a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”. (2012, p 161). Verifica-se, contudo que a revisão que também faz parte da reescrita, não se atem a apenas “limpar” o texto dos erros, mas perceber se as ideias foram expressas de tal forma que possam ser compreendidas por seu leitor.

O professor exerce o papel de mediador desta tarefa, ao direcionar à reescrita, ele, o professor aponta não só o problema, mas o descreve, indicando possibilidades de como poder resolvê-lo, afirma Passarelli (2012). O aluno sentirá mais segurança na sua tarefa de reescrever, pois muitas vezes ele até detecta o problema, mas não sabe como solucioná-lo.

A reescrita deve ser entendida como uma nova possibilidade de dizer o que se pretendia, mas de forma eficaz. Ela não pode ser vista como o momento de corrigir erros, mas como um momento de olhar criticamente sobre o que se construiu e ver possibilidades de melhorar para que a interação através da escrita seja realizada de forma eficiente.

2.6 GÊNEROS CONTO E NOTÍCIA EM SALA DE AULA

2.6.1 O Conto de Mistério

O conto é um dos gêneros mais populares da literatura, não se sabe de fato sua origem, mas muitas são as especulações sobre ela. Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que o conto, ainda nos séculos a.C., acontecia de uma forma oral e que, com a escrita, passou a ser registrado. Os primeiros registros do gênero vêm de 4000 a.C. e estão até hoje percorrendo os livros de literatura.

Esse gênero de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), pertence à sequência narrativa que se relaciona à cultura literária ficcional. Assim como as demais narrativas ficcionais, o conto apresenta a narração de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço. Essas ações são contadas por um narrador que pode ser observador e onisciente, o foco narrativo pode ser em primeira ou terceira pessoa.

Sobre o conto Gotlib (2006) afirma que ele apresenta introdução (início da história, na qual os personagens e o espaço são apresentados ao leitor), desenvolvimento (desenvolvimento do conflito), clímax (momento mais tenso da narrativa, no qual tudo pode acontecer) e desfecho (em que se apresenta o final da história, a solução do conflito). Os diálogos do conto podem ser direto, indireto e direto livre.

O conto, assim como os outros gêneros, tem uma função social, ele preenche momentos de lazer e dependendo do que se proponha a narrar pode sugerir aos ouvintes ou leitores modelos de comportamento, como também transmitir valores e concepções do mundo, próprios de uma determinada sociedade.

Por suas características, os contos são interessantes para serem lidos e trabalhados em sala de aula. Isto porque, além da ação concentrada e de poucos personagens, em geral eles são pouco extensos, os alunos podem encontrar diferentes temas em uma pequena seleção de textos. O conto de mistério é um tipo de narrativa que seduz pelo desconhecido e que surpreende e fascina o leitor.

O gênero conto de mistério foi escolhido por acreditar que ele desperte interesse nos alunos adolescentes, aguçe sua curiosidade e possibilite sua criatividade, manifestando sua disposição na produção escrita desse gênero.

2.6.2 A Notícia

A notícia é um dos gêneros com o qual temos mais contato no nosso dia a dia, somos expostos a ela em diferentes e inúmeros lugares e suportes. Às vezes acessamos uma mesma notícia em diferentes suportes num mesmo dia. É inegável o grande número de ofertas que temos de notícia, são variados temas, discursos e propostas que atendem ao mais diversificado público.

O autor Alves Filho (2011) fala das funções sociais e retóricas da notícia, elas podem ser explícitas e implícitas, tanto na perspectiva do leitor quanto na da mídia. A função explícita, para a mídia, é informar aos leitores sobre fatos atuais e relevantes. Na perspectiva do leitor, o propósito está associado à necessidade de se atualizar a respeito do que está acontecendo naquele momento. Quanto às funções implícitas temos a promoção de valores e crenças de grupos sociais dominantes, coisa que a mídia não assume. “As funções podem variar muito e não são totalmente previsíveis, por isso, em um trabalho de leitura crítica de notícias, é fundamental identificar também funções e propósitos implícitos ou novos” (ALVES FILHO, 2011 p. 93-94). Por isso a importância de uma leitura crítica da notícia, onde o leitor e ouvinte possam identificar os propósitos que são transmitidos por ela.

As práticas de leitura de notícias de jornais estão muito presentes na escola, de fato o trabalho com esse gênero não é nenhuma novidade em sala de aula, mas isso exige alguns cuidados e decisões como nos alerta Alves Filho (2011), cuidado em levar os alunos a dinamicidade, pluralidade e riqueza do gênero, mas sem sufocá-lo com modelos formais, conteudísticos ou estilísticos. Um outro fator que deve ser levado em consideração é a relação da notícia com o contexto no qual ela é produzida, procurando o sentido do texto nessa relação.

O professor, ao trabalhar com esse gênero, precisa fazer escolhas didáticas que favorecem a aprendizagem levando em conta critérios relevantes para o funcionamento do gênero como o perfil dos leitores, a temática, função comunicativa e outros.

O levar a notícia para sala de aula altera um pouco a sua finalidade, como afirmaram Dolz e Schneuwly (2004) que o trabalho com gêneros em sala promove alterações em suas finalidades, pois na sala de aula o propósito é o ensino-aprendizagem, mas a notícia para fins educacionais pode sim manter suas características tal quais elas funcionam fora da escola.

Há muitas possibilidades de atividades com o gênero notícia em sala de aula, elas podem ser vinculadas à compreensão do gênero, a sua leitura e sua escrita. A compreensão está relacionada a uma leitura que desenvolva a capacidade crítica do aluno, que ele aprenda na escola não apenas a reter as informações explícitas do texto, mas principalmente as implícitas, sabendo assim se posicionar diante do que ler, “deixar claro como a leitura atenciosa e perspicaz de notícias pode levar os

alunos a desenvolverem uma capacidade de observação crítica da sociedade, especialmente da mídia impressa” (ALVES FILHO 2011, p. 125).

A escrita de notícias em sala de aula “pode favorecer o desenvolvimento de uma atitude de comprometimento ético com uma articulação equitativa das vozes sociais” (ALVES FILHO, 2011, p. 123), nessa atividade o aluno precisa desenvolver a capacidade de identificar os agentes sociais envolvidos no fato, selecionar pontos de vista diferentes para cada acontecimento e equilibrar a distribuição desses pontos de vista, tornando o relato o mais isento possível.

Dessa forma, o trabalho com gênero notícia em sala aula favorece o aprendizado da capacidade discursiva, interativa, textuais e cognitivas, proporcionando um espaço para que o aluno desenvolva também sua capacidade crítica da realidade.

2.7 TEXTO E TEXTUALIDADE

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa tem como objeto central o texto, tanto a leitura quanto à produção de textos orais e escritos. O texto tem sido visto há muito tempo como um aglomerado de palavras, frases e orações, e com o intuito de se aprender a produzir um texto, pré-requisito indispensável seria dominar todas as regras gramaticais.

Sobre o conceito de texto e de textualidade, nos fundamentamos nas ideias Marcuschi (2008a) e Antunes (2010), ambos refutam esse conceito de texto como conjunto de palavras, frases e orações. Os dois se respaldam nos escritos de Beugrante/Dressler (1981) para refutar esse conceito de texto como sequência de frases. Eles adotam os sete critérios da textualidade dos autores citados como parâmetro para constituição de um texto. Ambos se apoiam nessa ideia com algumas ressalvas.

Primeiramente vamos partir do conceito de texto de cada um deles. Para Marcuschi (2008a, p. 72)

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)organização do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Interessante notar que o texto não é simplesmente um retrato do mundo, mas uma organização dele. Marcuschi (2008a) sintetiza esse conceito dizendo que texto é “uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido”. Diante disso percebemos que a função primordial do texto é a comunicação.

Antunes também dá relevância a essa função comunicativa, para ela o texto é “uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com objetivo específico” (ANTUNES, 2010, p. 31). Ao interagirmos verbalmente, seja na modalidade escrita ou falada, temos um objetivo, uma intenção que nos faz utilizar a linguagem para tal propósito, mas não a utilizamos de qualquer forma, usamos na intenção de atingir aquele propósito na comunicação.

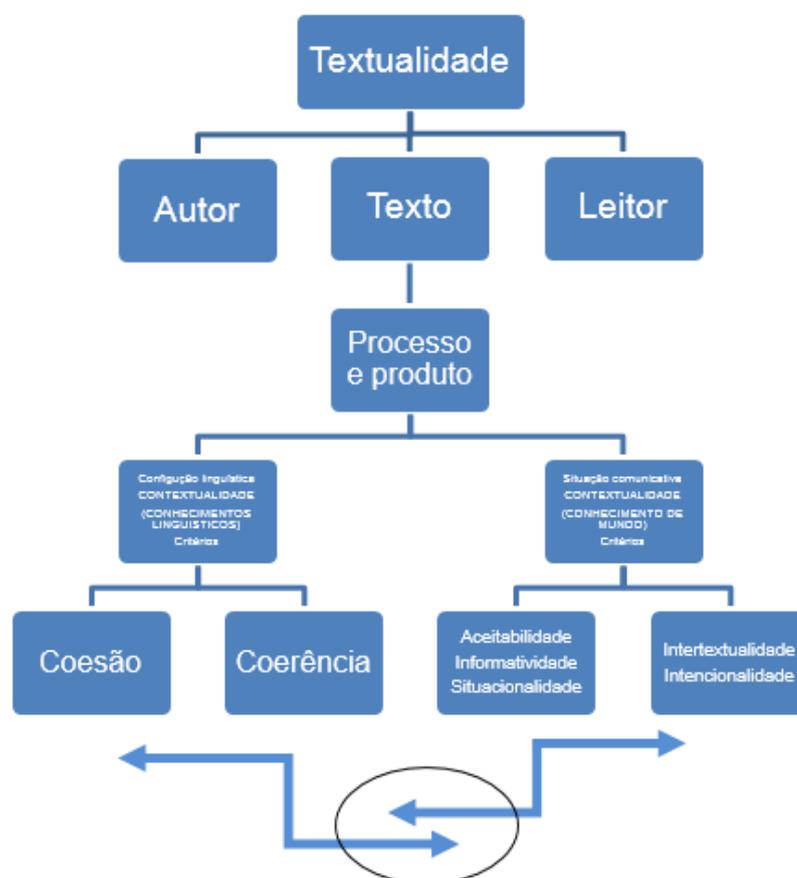
O texto é responsável por essa interação comunicativa e para atingi-la se faz necessário à textualidade que Antunes (2010, p. 29) define como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação”. Percebemos que a textualidade acontece nas atividades e por participantes dessa atividade sociocomunicativa.

Marcuschi (2008a) e Antunes (2010) apontam como critérios da textualidade os que foram elencados por Beugrante/Dressler (1981) que é a coerência, coesão, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Marcuschi diz que esses critérios devem ser tomados com algumas ressalvas, ora porque alguns são redundantes, ora porque para ele não se deve dividir os aspectos da textualidade de forma tão rigorosa e estanque.

Antunes (2010), por sua vez, opta por reformular essas propriedades, dando um maior destaque as que participam de forma mais direta da construção do texto que é a coesão, coerência, informatividade e intextextualidade. A intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade são descritas por ela como condição de efetivação do texto e não como propriedade dele. Como justificativa para que a intencionalidade e a aceitabilidade não sejam aceitas como propriedades do texto, ela alega que as mesmas se referem aos interlocutores e não ao texto propriamente dito.

Em Marcuschi (2008a) encontramos um esquema que distribui esses critérios da seguinte forma.

Imagem 2: Esquema de Textualidade



Fonte: Marcuschi (2008a)

Nesse esquema de Marcuschi, podemos observar que ele destaca o autor, texto e leitor como os três grandes pilares da textualidade. A contextualidade entra no segundo plano do esquema, dividida em conhecimentos linguísticos e de mundo. No linguístico, os aspectos relativos às regras envolvidas no sistema e sua operacionalidade, no conhecimento de mundo estão os sociointerativos, como também aqueles referentes à situação, ao social, histórico, cognitivo e enciclopédico. O que constatamos no final do esquema é que esses critérios estão interligados, que não se pode agrupá-los em extratexto e intratexto, pois a concepção que devemos admitir de contexto é uma concepção mais maleável, rica e dinâmica, como nos lembra o próprio Marcuschi. Adiante vamos transcorrer nos critérios da textualidade num diálogo com Marcuschi e Antunes.

Ao se referirem à coesão, ambos concordam que ela é responsável pela continuidade do texto e mesmo que seus recursos sejam visíveis na superfície, eles

são responsáveis pelo sentido do texto. A coesão aparece no texto como mecanismos gramaticais e lexicais, desde a concordância, a correlação entre os tempos e modos verbais, utilização correta das conjunções conforme o sentido proposital, a concordância nominal por meio dos artigos, substantivos e adjetivos. Mas como vimos com os autores a coesão vai além dessa estrutura visível. “Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que cria e, ao mesmo tempo, sinaliza”. (ANTUNES, 2010, p. 35)

De igual maneira, a coerência, outro critério da textualidade, é tratada pelos dois teóricos. Ela surge como responsável pela sequência de sentido do texto. Para Marcuschi (2008a) a coerência é uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Antunes por sua vez considera a coerência um encadeamento de sentido que vai além do componente propriamente linguístico da comunicação verbal.

Quanto ao critério da informatividade, Marcuschi (2008a) explica que ninguém profere um texto para não dizer alguma coisa, no entanto, informação não é o mesmo que sentido e conteúdo no texto. A informação é um tipo de conteúdo que, quando apresentado ao leitor/ouvinte, assume um efeito de sentido. Assim, deve-se entender a informatividade enquanto grau de expectativa e de conhecimentos que são ofertados no texto. Como bem pontua Antunes (2010), o interesse que um texto pode suscitar depende do grau da imprevisibilidade que em certo contexto comunicativo ele assume. Marcuschi (2008a) deixa claro que esse critério é altamente complexo, que ele não pode ser responsável pelas unidades informacionais.

Quanto ao critério da intextualidade, é uniforme a opinião dos dois, eles admitem que todo texto é um intertexto de outro. Antunes (2010) declara que a intextualidade concerne ao recurso de inserção, de entrada, de texto particular, de outro(s) texto(s) já em circulação. Esse fator confirma a ideia que não existe um texto puro no sentido da originalidade. Todo texto traz consigo vestígios dos discursos presentes em textos a ele preexistentes. Marcuschi (2008a) acrescenta ainda que a intertextualidade não é um simples critério de textualidade, é um princípio que faz parte da constituição do texto, é o modo de ser da linguagem.

Para Antunes (2010), os que até aqui foram citados são critérios de textualidade, os outros três são o que ela considera como condição de efetivação do texto. A intencionalidade e a aceitabilidade remetem aos interlocutores e não ao

texto propriamente dito alega Antunes. Marcuschi (2008a) também vê problemas ao inserir a intencionalidade como critério de textualidade, na concepção dele, tanto a intencionalidade como aceitabilidade dizem respeito aos produtores do texto. Os dois concordam que esses princípios estão interligados, mesmo não estando presentes na materialidade do texto. Esses critérios são determinantes na interação autor/leitor.

Para finalizar, e não menos importante, temos o critério da situacionalidade que para Marcuschi refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiental etc.) em que ele ocorre. Antunes não o considera critério, mas uma condição para que o texto aconteça, como ela diz nenhum texto acontece no vazio, todo texto está inserido em contexto social qualquer. É o fio condutor do processo. Ela deve manter relação com a situação sociocomunicativa, a qual deve adequar-se, e estabelecer uma relação com o contexto em que o próprio texto é produzido ou recebido.

Os conceitos de gênero, a sua diversidade e formação histórica, o seu uso em sala de aula, como também o conceito de texto e textualidade, são aportes importantíssimos para chegarmos ao gênero como objeto de ensino. Trazendo o gênero para a sala de aula decidimos pela retextualização, pois buscamos desenvolver atividades de escrita de diferentes gêneros em que o aluno ao escrever possa desenvolver a capacidade de formular e manter tópicos discursivos a partir de um texto-base.

Partindo dessa compreensão, salientamos a importância de que os gêneros precisam ser trabalhados em sala de aula com um intuito sócio-comunicativo. O aluno precisa ler, compreender e produzir textos em diferentes gêneros, a atividade de retextualização se torna uma aliada nessas tarefas. A retextualização se mostra eficaz porque pode ajudar o estudante a compreender textos de forma mais eficiente e a produzi-los de maneira contextualizada, criativa e significativa.

3 RETEXTUALIZAÇÃO

3.1 CONCEITUANDO RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização ganhou notoriedade a partir dos escritos de Marcuschi (2008b) “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, esse material se tornou referência para os pesquisadores do tema. De acordo com o próprio autor esse termo retextualização foi empregado por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado tratando da tradução de uma língua para outra. Já Abaurre (1995) traz a ideia de refacção e reescrita. Em seu texto, Marcuschi (2008b) trata especialmente da transformação da modalidade oral para a escrita.

Sobre o conceito de retextualização, nos respaldamos em Matêncio (2002), Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2008b). A primeira afirma que

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATÊNCIO, 2002, p. 111)

Em sua definição, a autora deixa claro que retextualizar é produzir um novo texto, não apenas reescrever um já existente fazendo as correções necessárias. Esse produzir deve partir de um texto-base que será suporte para um novo texto, podendo ser de gêneros e modalidades diferentes.

Dell’Isola (2007, p. 10) entende esse processo como a transformação textual de uma modalidade em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto em outro, evidenciando o funcionamento social da língua. Ela acrescenta que esse processo colabora na exploração de diversos gêneros no ensino da Língua Portuguesa.

Em Marcuschi (2008b), percebemos uma ênfase na relação oralidade-escrita, sua definição se volta para esse aspecto quando ele destaca que

A retextualização, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (2008, p. 46.)

O autor inicia negando que o processo de retextualização seja algo mecânico já que não se dá de forma natural, ele ressalta que as operações envolvidas são complexas e podem interferir no sentido e no código. Como sua ênfase está voltada para as modalidades oral e escrita, o autor considera essa “passagem ou transformação” como uma das formas de realizar a retextualização, deixando a entender que existem outros modos dela ocorrer.

As autoras trataram da retextualização da escrita para a escrita, Matêncio (2002) nos textos acadêmicos e Dell’Isola (2007) nos textos de Ensino Fundamental, Marcuschi (2008b) como já mencionado trata da fala para a escrita. Os escritos de Marcuschi (2008b) sobre o tema retextualização são base para as autoras, Dell’Isola (2007) focaliza as operações assim como ele e Matêncio (2002) faz referência ao autor quando diz que retextualizar é transformar um texto em outro.

O transformar não pode ser entendido como uma substituição, pois o texto-base não desaparece, ele continua lá, mas em outro gênero ou outra modalidade. O processo de retextualização se dá através da passagem de uma modalidade oral ou escrita para outra, a transformação tem haver com “transformar um texto em outro tendo que manter a essência do texto-base” (DIKSON, 2017, p. 96). Como vimos na fala do autor, a essência do texto-base deve permanecer, ou seja, os tópicos abordados devem está presente nos dois textos¹.

Quando a transformação acontece entre as modalidades fala e escrita é comum o equívoco de que a retextualização é uma arrumação. A passagem do oral para o escrito não deve ser entendido como uma organização da desordem, pois a fala é uma organização significativa, sua passagem para o escrito ganhará interferências da modalidade, ajustes para que a compreensão possa acontecer de forma tão eficiente quanto acontece na oralidade.

Transformar um texto em outro está relacionado não só com a mudança de modalidade, mas também de gênero. Essas transformações acontecem no nosso cotidiano e não nos damos conta desse fato por serem muitas vezes comuns a nossas atividades diárias, seja transformar um recado em uma mensagem de texto ou vice-versa; a sinopse de um filme, novela, seriado em explanação oral para um amigo; fazer resumos escritos de textos para determinado fim. As práticas de retextualização são muitas, partindo do habitual para o excepcional.

¹ Sobre os tópicos discursivos iremos tratar na próxima seção.

Apesar de ser uma prática comum a retextualização ainda não se tornou tema frequente de estudos, resultando em uma quantidade moderada de pesquisas. Sua relevância não é atenuada devido a isso, pelo contrário, entende-se que cada vez mais outras pesquisas precisam ser realizadas a esse respeito e seus resultados compartilhados para que os profissionais em educação possam ver em que a prática de retextualizar pode contribuir para o ensino da Língua Portuguesa.

A retextualização é uma ferramenta para o ensino da língua, essa prática contribui desde a leitura até a produção, passando por outras aquisições essenciais para um uso eficaz da língua.

3.1.1 O Processo de Retextualização

O processo de retextualização como visto até aqui acontece na transformação de um texto-base em outro, podendo acontecer entre modalidades e gêneros diferentes. De acordo com Marcuschi (2008b) há quatro possibilidades de retextualização: **da fala para a escrita**, uma entrevista oral para uma entrevista impressa; **da fala para a fala**, uma conferência para a tradução simultânea; **da escrita para a escrita**, de um livro para uma resenha escrita; **da escrita para a fala**, um esquema escrito para uma exposição oral.

Para que essa transformação se realize é necessário que ocorra uma atividade cognitiva denominada compreensão, afirma Marcuschi (2008b). A preocupação quanto à compreensão do texto-base aparece também nas pesquisas de Biase-Rodrigues e Rodrigues (2010) e Dikson (2017), que também investigaram o processo de retextualização, ambos se respaldam no texto de Marcuschi (2008b).

Em seu texto Biase-Rodrigues e Rodrigues afirmam que “Primeiramente, antes de qualquer atividade de transformação textual, faz-se necessário que se compreenda o que foi dito no texto-base para que não aconteçam problemas relativos à coerência” (2010, p. 120). As autoras se atêm a problemas em relação à coerência caso não haja compreensão, deixam claro que esse é o primeiro passo a se dá no processo de retextualização.

Não se afastando da ideia de Marcuschi quanto à necessidade da compreensão, Dikson (2017, p. 98) declara:

Para que não ocorram erros referentes à coerência, compreensão e apreensão do gênero lido, necessário se faz que o aluno apreenda a essência do texto-base, e, no momento da produção final, saber adequar seu texto ao contexto exigido pelo gênero. Isto só se faz possível através da compreensão.

Percebe-se que a relevância dada pelo autor não se resume apenas a coerência, mas a uma apreensão do gênero e a adequação do texto final ao gênero exigido pelo contexto. Ele acrescenta ainda que não apenas as características do gênero devem ser consideradas, “mas também a mensagem transmitida pelo texto original, sua intenção, seu objetivo e sua função” (DIKSON, 2017, p. 98). Esses dois fatores trabalhados de maneira adequada resultará em uma retextualização satisfatória.

A intrínseca relação do gênero com a transformação textual aparece também nas palavras de Dell’Isola (2007, p. 45) ela traz as duas etapas do planejamento antes de se reescrever um texto que é “(i) a leitura, compreensão e identificação dos gêneros, e (ii) a reescrita de textos”. Para que se possa reescrever é necessário identificar os gêneros, tanto do texto-base quanto do texto-fim, isso acontece quando há leituras e compreensões prévias desses gêneros, facilitando o processo de produção, seja de textos “originais” ou textos transformados.

Nesse processo de transformação algumas variáveis devem ser consideradas. Marcuschi (2008b) apresenta algumas delas baseado na observação entre semelhanças e diferenças da fala e escrita. Ele ressalta que elas se dão não apenas no código, mas também no processo.

3.1.2 As variáveis

No processo de transformar um texto em outro algumas interferências acontecem, umas de forma mais evidentes outras nem tanto, isso vai depender muito da organização genérica. Cada gênero se organiza de forma diferente, mas com fatores que coincidem como: a intenção, o propósito comunicativo, os interlocutores pretendidos e outros. Dell’Isola (2007) destaca as decisões que conduzem as mudanças na passagem de um gênero para outro, deixando claro que

as interferências que possam ocorrer não modifiquem o conteúdo temático do texto de partida.

Para isso é necessário que o transformador, no nosso caso o aluno, leia e compreenda o texto-base. “A compreensão é atividade onipresente nesse processo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 43). Ele, o aluno, precisa considerar as variáveis no processo de retextualização. Essas variáveis interferem diretamente no curso do texto transformado.

Marcuschi (2008b) apresenta quatro variáveis no processo de retextualização, são elas: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade e a relação entre o produtor do texto original e o transformador. Dell’Isola (2007) apresenta as três primeiras variáveis como relevantes e não faz menção a última.

A primeira variável citada por eles é o “propósito”, que a depender da modalidade ou do gênero pode ocasionar mudanças consideráveis no nível de linguagem entre o texto-base e o texto-fim. Para a autora é o professor que deve previamente determinar o propósito da retextualização, ao apresentar o texto-base ele propõe a finalidade da transformação. “Uma retextualização não é indiferente aos seus objetivos ou propósitos” (MARCUSCHI, 2008b, p. 54).

Outra variante que pode ser observada é quanto à mudança de modalidade e gênero. Quando a transformação acontece entre textos do mesmo gênero as modificações não são tão acentuadas, mas quando ela acontece entre gêneros diferentes essas modificações são mais bruscas. Assim como na pesquisa de Dell’Isola (2007), nosso trabalho se realiza na transformação de um texto escrito para outro escrito, não havendo, assim, mudança na modalidade.

A outra variante está relacionada ao produtor, a retextualização pode acontecer pelo mesmo produtor do texto original como também por outro. Como diz Marcuschi (2008b, p. 54) “Já uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais 'respeito' pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma.” Quando é o próprio autor ele fará mudanças mais severas, pois conhece o assunto trabalhado, é um crítico da própria obra. É interessante notar que essa mudança de autor pode acarretar em mudanças significativas no texto-fim. Na nossa pesquisa o

autor do texto original é diferente do produtor do texto-fim que no nosso caso é o aluno.

Os processos de formulação compõe a última variante. Ela é mais complexa, principalmente quando a retextualização se dá entre modalidades diferentes. Essa variável pode ser melhor compreendida quando trazemos o exemplo de transformação entre um texto falado e outro escrito. No falado as correções aparecem de forma visível enquanto que na escrita essas marcas são apagadas. Mas o processo de formulação envolve outros fatores além desses, eles acontecem de acordo com a possibilidade de produção de cada texto em cada situação particular de produção. Dell'Isola (2007, p. 44), descreve como esse processo se desenvolve

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

É imprescindível que ao final do processo o gênero do texto-fim pretendido possa ser reconhecido, mesmo que com alguns resquícios do gênero anterior.

Levando em consideração as variáveis citadas por Marcuschi (2008b) e reproduzidas por Dell'Isola (2007), asseguramos que as operações de retextualização na passagem de um gênero para outro, na mesma modalidade ou entre modalidades diferentes, seguem variados tipos de estratégias que serão logo adiante descritas.

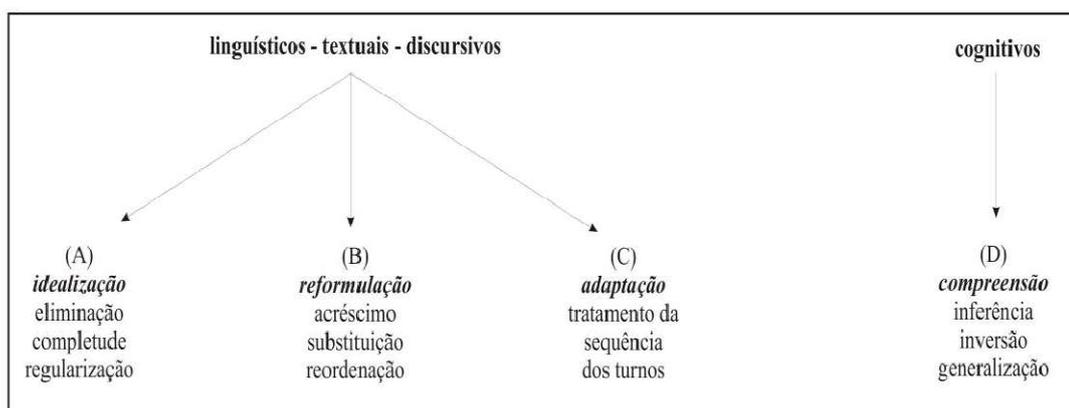
3.1.3 As Estratégias de Retextualização

Muitas são as possibilidades de transformação de um texto em outro, mas seria possível criar um modelo que abarcasse todos eles, que desse conta das particularidades de cada modalidade em cada tipo de transformação? Marcuschi (2008b) apresenta um modelo com nove operações, mas expõe sua preocupação em relação à criação de modelos, uma vez que esperam deles resultados instantâneos e precisos, o que muitas vezes pode não acontecer. O modelo criado

por ele colabora no fato de se ter as expectativas definidas e comprováveis, levando em conta que a retextualização pode ocorrer de diferentes formas e com diferentes gêneros. O modelo apresentado pelo autor com nove operações de retextualização pode ser utilizado tanto na pesquisa quanto no ensino. Ele agrupa essas operações em dois conjuntos, um segue regras de regularização e idealização e o outro as regras de transformação.

Essas regras se fundem em estratégias que foram apresentadas em um quadro de Marcuschi (2008b) como uma sugestão de distribuição de fenômenos a serem analisados nos processos de retextualização. Esse quadro traz uma divisão entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos que segundo o autor está mais para uma gradação do que mesmo para uma separação, pois é difícil estabelecer limites entre esses aspectos, uma vez que para o autor se trate de diferenças metodológicas pois é arriscado realizar um sem o outro.

Imagem3: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte Marcuschi (2008b, p. 69)

O quadro apresenta os blocos de A a D, os A, B e C estão relacionados aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos e o D ao aspecto cognitivo. Os blocos A e B são os que apresentam as estratégias que caracterizam o processo de retextualização. As atividades de idealização que compreende o bloco A (eliminação, completude e regularização) e as de reformulação que compreende o bloco B (acréscimo, substituição e reordenação) foram elaboradas para a transformação do oral para o escrito. Apesar do seu foco ser fala-escrita, é possível sim utilizar essas estratégias para a transformação da escrita-escrita como é o caso da nossa pesquisa.

Para se chegar ao objetivo pretendido com a retextualização, é necessário lançar mão dessas estratégias, elas são o caminho a percorrer até se chegar ao texto-fim. Optamos trazer nesse trabalho as estratégias elencadas por Dikson (2017, p. 97-98 - grifos do autor) pois seu trabalho também se dá da escrita para a escrita, são elas:

estratégia de eliminação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos;
estratégia de inserção: introdução de pontuação, paragrafação, ordem dos tópicos discursivos;
estratégia de reformulação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
estratégia de reconstrução: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintáticas, encadeamentos;
estratégia de substituição: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
estratégia de estruturação argumentativa: reordenação tópica do texto e reorganização de sequência argumentativa;
estratégia de condensação: agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Na utilização das duas primeiras estratégias ainda não é possível ver a transformação propriamente dita do texto, elas começam a ser percebidas de forma mais acentuadas nas estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, são elas que caracterizam o processo de retextualização.

Diante dessas estratégias uma em especial requer nossa maior atenção, a estratégia de estruturação argumentativa: reordenação tópica do texto e reorganização de sequência argumentativa. A reordenação tópica é um ponto importante nesse trabalho, enquanto as estratégias de retextualização caracterizam o processo metodológico envolvidos na pesquisa, o tópico discursivo é o objeto analítico dessa investigação.

3.1.4 Da Escrita Para a Escrita

Como já mencionado anteriormente, a retextualização não é ainda um tema frequente nas pesquisas acadêmicas, pelo menos não tão frequente quanto outros temas e quando se trata de pesquisa metodológica o número é ainda menor, especialmente de um texto escrito para outro também escrito. Dentre as quatro

possibilidades de retextualização a combinação fala-escrita é mais contempladas pelas pesquisas.

A possibilidade de retextualização escrita-escrita foi a escolha desta pesquisa, apesar de contar com material reduzido para corroborar com nossas ideias. Nosso intento é que esse trabalho também possa contribuir para futuras investigações a respeito dessa temática.

Para o desenvolvimento dessa investigação, nos embasamos em três pesquisas que trouxeram grandes contribuições para o nosso trabalho, a pesquisa de Matêncio (2002), Dell'Isola (2007) e Dikson (2017) ambos tratam da retextualização de textos escritos para outros textos também escritos.

O trabalho de Matêncio foi realizado no meio universitário com estudantes do curso de letras, como resultado de sua inquietude em relação às dificuldades vivenciadas da formação inicial e continuada do professor de Português no que diz respeito à leitura e produção de textos acadêmicos.

A autora investigou a retextualização de texto acadêmico para o gênero resumo. O objetivo de sua pesquisa era estudar as atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino que visavam à formação profissional; descrever as operações textual-discursivas envolvidas no processo de retextualização de texto escrito para texto escrito e, propor abordagens do processo de retextualização em situações de ensino que o privilegiem como uma estratégia de aprendizagem.

Para análise dos dados, Matêncio (2002) escolheu dois resumos como *corpus* da pesquisa. Ela verificou que a retextualização em situação de ensino deve enfatizar a dimensão proposicional como a escolha lexical, a construção de enunciados e a organização de tipos de textos; outro aspecto diz respeito às relações entre o texto-base e o texto construído a partir dele e no que se refere aos potenciais efeitos de sentido provocados pelas operações linguísticas, textuais e discursivas materializadas na retextualização.

Sua pesquisa não finaliza as indagações a respeito da problemática, pois outras aparecem sugerindo novas investigações que possam contribuir na formação do professor e na continuidade da sua aprendizagem.

Na pesquisa de Dell'Isola (2007), a autora traz uma visão ampla acerca da retextualização: a de que ela compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente, considerando assim as condições de produção, de

circulação e de recepção dos textos. A autora defende a ideia que essas atividades de retextualização façam sentido para os alunos e lhes ofereçam condições para o exercício da cidadania.

Outra ideia defendida pela autora é em relação à escolha dos gêneros que, segundo ela, deve ser realizada de acordo com o contexto do ensino, para que assim a situação de produção seja compreensível para o aluno. Para isso, é importante que o professor esteja preparado para trabalhar com uma diversidade de gêneros. Por meio da análise de exemplos de retextualização, são oferecidas contribuições significativas para a prática pedagógica, com base na teoria.

Dell'Isola (2007) trabalha a retextualização em duas etapas, a primeira envolve a leitura, compreensão e identificação dos gêneros; a segunda etapa envolve o desafio da reescrita. Ela opta por textos publicados em jornal de grande circulação e os leva para a sala de aula no seu suporte sem nenhum tipo de adaptação ou redução, contribuindo, assim, para uma reflexão da maneira pela qual cada jornal veicula os diversos gêneros. Assim, o aluno pode verificar os aspectos que caracterizam os diversos gêneros preparando-os para a parte da produção.

O trabalho foi aplicado em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio. As propostas foram a de transformar uma reportagem em um editorial, um artigo de opinião em poema, uma matéria de capa em um protesto, um artigo em um regulamento, uma carta em uma notícia e por último transformar uma notícia em um quadrinho.

Os textos-base são do domínio jornalístico que abordam temas interessantes para o exercício do senso crítico dos alunos, dando-lhes a oportunidade de agir sobre o mundo por meio dos gêneros contemplados nas experiências de retextualização. Essa proposta revela ainda seu real compromisso com o ensino, ao buscar meios de propiciar aos alunos a compreensão dos gêneros para que assim eles atuem criticamente sobre o mundo. A autora defende que a retextualização permite aos alunos refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais.

A pesquisa de Dikson (2017) está voltada para o Ensino Fundamental II nos seus primeiros anos. Os gêneros envolvidos na pesquisa são o poema como texto-base e um texto narrativo, que seria uma história inventada pelos alunos, como texto-fim. Sua pesquisa se aproxima com nossa, pois trabalha com alunos de Ensino

Fundamental também, ambas as pesquisas tratam do texto escrito para outro texto escrito modificando o gênero.

O autor enfatiza que trabalhar com a retextualização é uma estratégia que colabora com o ensino dos gêneros. Segundo ele a “prática de (re)escrita instiga a captura pelos alunos das características e estruturas textuais, tanto do texto retextualizado quanto daquele que se quer retextualizar” (DIKSON, 2017, p. 90-91).

Mas a contribuição da retextualização não se resume a aprendizagem das características dos gêneros, ela colabora com aprendizado da leitura e escrita. Segundo o pesquisador essa prática aumenta a capacidade de escrever, de compreender o que se lê e também de refletir criticamente sobre o que se leu.

Pensando justamente nessa contribuição, optamos pela retextualização enquanto processo metodológico em nosso projeto didático que traz para a sala de aula a prática da escrita de gêneros textuais norteado pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar o seu conteúdo em outro gênero. Esse é o lugar ocupado pela retextualização em nosso trabalho, ela será a metodologia usada para chegarmos ao nosso objetivo final.

4 TÓPICO DISCURSIVO

4.1 A FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE TÓPICO DISCURSIVO

Nos últimos anos o estudo sobre língua falada desenvolveu-se bastante nos meios acadêmicos brasileiros, o Projeto NURC (Norma Urbana Oral Culta) foi responsável pelo avanço desses estudos. Esse projeto tinha como objetivo documentar a norma do Português culto falado no Brasil. Nesse cenário desponta a noção de tópico discursivo com os estudos do Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto Gramática do Português Falado (PGPF) em suas primeiras pesquisas sobre os Aspectos do Processamento de Fluxo de Informação no Discurso Oral e Dialogado (ILARI et al. 1993).

O grupo tentava chegar a uma definição de tópico discursivo e nesse estudo há referência a uma unidade discursiva que equivale a um fragmento textual centrado em um tema. A partir desse momento a centração passa a ser uma propriedade essencial na definição de tópico e devido ao significado vago de “tema” não foi possível à apreensão da centração, impedindo assim o estabelecimento de critérios precisos para o recorte da unidade discursiva.

Foi no segundo estudo intitulado de *Organização tópica da conversação* (ILARI et al. 1993), que o Grupo reconheceu que o conceito de unidade discursiva dado por eles era insuficiente. O Grupo assumiu uma perspectiva textual-interativa que tinha um enfoque pragmático da linguagem, então as categorias deveriam ser condizentes a este novo enfoque. Como estavam trabalhando em uma gramática do Português falado e lidando diretamente com o texto, passaram a elaborar categorias de estatuto textual que ia além da frase como recorte de análise.

Diante do enfoque pragmático o Grupo não mais elegeu o turno como unidade de análise de texto falado. Perceberam que no processo interativo verbal os participantes faziam referência ao turno anterior e que elementos de um turno poderiam desencadear em outro e assim por diante, dessa forma não poderiam restringir unidade discursiva a turnos. Passaram então a analisar a passagem dos turnos e a integração entre os enunciados num conjunto de referentes. A partir daí passaram a entender tópico como “uma categoria analítica abstrata, com a qual o analista opera, com base nas propriedades tópicas especificadas no próximo item,

para recortar segmentos textuais e descrever a organização tópica de um texto” (JUBRAN, 2006 p.34).

Percebe-se que o Grupo dá ênfase a referenciação na construção textual, uma vez que seu conceito se baseia na observação da passagem de turnos, numa investigação que está centrada no texto conversacional, sendo o *corpus* da pesquisa diálogos retirados de inquiridos do Projeto NURC. No entanto isso não significa que a categoria de tópico não possa ser analisada em textos escritos.

O foco dos estudos realizados sobre tópico discursivo se centra na conversação-oralidade, mas Jubran (2006), fazendo uma revisitação sobre o conceito de tópico discursivo apresenta a possibilidade de aplicar essa categoria a outros gêneros falados e também a textos escritos. A autora entende a topicalidade como um processo constitutivo do texto, seja ele falado ou escrito, trazendo assim a possibilidade de se ter tópico como uma categoria analítica em textos escritos.

Além de Jubran (2006) outros integrantes do Grupo também trouxeram suas releituras sobre o tema e principalmente um conceito de tópico. Numa linguagem mais comum, Koch e Elias trazem um conceito mais abstrato e complexo de tópico, elas definem como “**aquilo sobre o que se fala**” (2008, p. 173 - grifos das autoras). As pesquisadoras dizem ainda que quando se fala, fala-se de alguma coisa e que os participantes interagem face a face tendo a atenção centrada em um ou vários assuntos, apesar de muitas vezes acontecer mudanças de assuntos, ao fim da conversa os interlocutores saberão sobre quais temas percorreram.

Complementando o conceito de tópico, Fávero afirma “ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo **colaborativo** que envolve os participantes do ato interacional” (2010, p. 45 - grifos da autora). Esse processo colaborativo é peça fundamental para que o ato interacional aconteça de forma exitosa permitindo que a conversa frua normalmente.

Com isso, entende-se tópico como uma unidade discursiva construída numa relação de cooperação e interatividade, caracterizada pelas propriedades de contração e organicidade. Segundo Fávero (2010, p.46), “o tópico é, assim, uma atividade construída cooperativamente, isto é, há uma correspondência – pelo menos parcial – de objetivos entre os interlocutores”.

4.2 As Propriedades do Tópico Discursivo: A Centração e a Organicidade

Com o intuito de caracterizar de forma mais específica o tópico discursivo o Grupo De Organização Textual-Interativa do Projeto Gramática do Português Falado (PGPF) determinou-lhe duas propriedades: a centração e a organicidade. Essas propriedades serão detalhadas de forma precisa nas próximas linhas.

4.2.1 A Centração

A centração é caracterizada pelos traços de concernência, relevância e pontualização que foram associados à função referencial da linguagem como pode ser visto no conceito dado por Fávero (2010, p.47) a “centração é o falar-se acerca de alguma coisa, implicando a utilização de referentes explícitos ou inferíveis”. A autora acrescenta ainda que é a centração quem norteia o tópico e que quando há uma nova centração, há um novo tópico. O trabalho da pesquisadora é uma continuidade ao que grupo vinha investigando, a autora utiliza o mesmo objeto analítico na sua investigação dando ênfase aos fatores contextuais.

Ao falar sobre a centração, Jubran (2006) lembra que o Grupo destacava a referencialidade do texto e com isso associava tópico a uma linguagem de caráter mais representacional deixando de lado o caráter interativo. Diante da necessidade de uma abordagem textual-interativa, a autora faz uma revisão sobre o tema e elabora algumas adaptações. Os traços caracterizadores da *centração* são, pois, atualizados por Jubran (2006, p.35-grifos da autora):

- a) a concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;*
- b) a relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;*
- c) a pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais.*

Segundo a pesquisadora, esses traços que foram definidos por uma abordagem interativa da linguagem podem ser considerados critérios para conferir ao segmento textual o estatuto de tópico discursivo. Em sua revisão, a autora complementa esses traços propondo que a ação interativa do texto se expanda para outras modalidades e gêneros. Acrescenta, ainda, que na função interacional as escolhas linguísticas discursivas do produtor do texto, falado ou escrito, é em função do interlocutor presente no intercâmbio oral ou pretendido no evento comunicativo realizado por meio da escrita.

Ao incluir em seus estudos o texto escrito, Jubran (2006) revê a propriedade de *centração*, atentando para outro tipo de relação, a do autor-leitor. Nesse caso, a interação ocorre, sobretudo, no momento em que o leitor se põe a ler o texto.

4.2.2 A Organicidade

A outra propriedade que caracteriza tópico é a organicidade que se manifesta nas relações de interdependência tópica que se estabelece de forma simultânea entre dois planos o horizontal e o hierárquico. O plano hierárquico ou vertical compreende a forma com que os tópicos se ordenam num maior ou menor grau de abrangência. Com isso, podemos dizer que há níveis de estruturação tópica que vão da maior porção até os menores constituintes, essa estruturação tópica se desdobra em supertópicos, tópicos, subtópicos e segmentos tópicos, dando origem a quadros tópicos que será melhor explicitado mais a frente.

Quanto ao plano horizontal ou linear, Fávero (2010, p. 53) diz que se refere às articulações entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva, acrescenta também que sua noção está ligada a introdução de novas informações. Através da linearidade é possível compreender os fenômenos responsáveis pela organização tópica na conversação, são eles: a continuidade e descontinuidade.

A continuidade é caracterizada pela relação de proximidade entre dois tópicos, também está relacionada à introdução de novas informações, um novo tópico só é aberto quando o anterior for esgotado. Segundo Fávero (2010), um novo tópico se dá após o fechamento do outro, com início, desenvolvimento e saída, segundo ela esses mecanismos são detectáveis através de elementos verbais ou traços suprasegmentais, este último presente apenas nos textos conversacionais.

Para que proceda a continuidade, Ilari et al. (1993), apresentam duas condições a contiguidade e o esgotamento. A contiguidade é percebida na relação entre diferentes tópicos, ou seja, um tópico continua o anterior dando sequência ao discurso. O esgotamento acontece quando se encerra o tópico anterior e dá início a um novo tópico.

Já a descontinuidade decorre da suspensão de um tópico sem que ele tenha sido encerrado, isso pode acontecer de forma definitiva ou pelo desmembramento dele em partes que não vão aparecer de forma adjacente na linha discursiva. Isso acontece quando um novo tópico é introduzido antes que o anterior tenha sido encerrado, podendo retornar ou não àquele tópico. De acordo com Ilari et al. (1993), quando há o retorno os fenômenos de inserção e as alternâncias acontecem.

Os fenômenos de inserção podem ser entendidos como “segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso”. (LINS, 2008, p.27). Essa suspensão pode ser exercida de forma interativa ou de interrupção, simplesmente quebrando o fio discursivo. A autora explica que as inserções que desempenham função interativa podem ter origem tanto no locutor como no interlocutor, este quando interrompe o curso com uma pergunta ou pedido de explicação ao locutor. Na função interativa, as inserções são usadas para explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas entre outras.

A inserção que não desempenha nenhuma função em relação ao tópico em andamento causando uma ruptura no discurso é chamada de digressão. A digressão pode causar problemas na coerência textual quando esta não vem introduzida por marcadores que avisam a suspensão temporária daquele tópico (como *a propósito, por falar nisso, desculpa interromper... e etc.*). Assim como há marcadores para alertar a interrupção, há marcadores também para reintroduzir o tópico que foi temporariamente suspenso (voltando ao assunto, onde paramos mesmo?... etc.).

4.3 O QUADRO TÓPICO

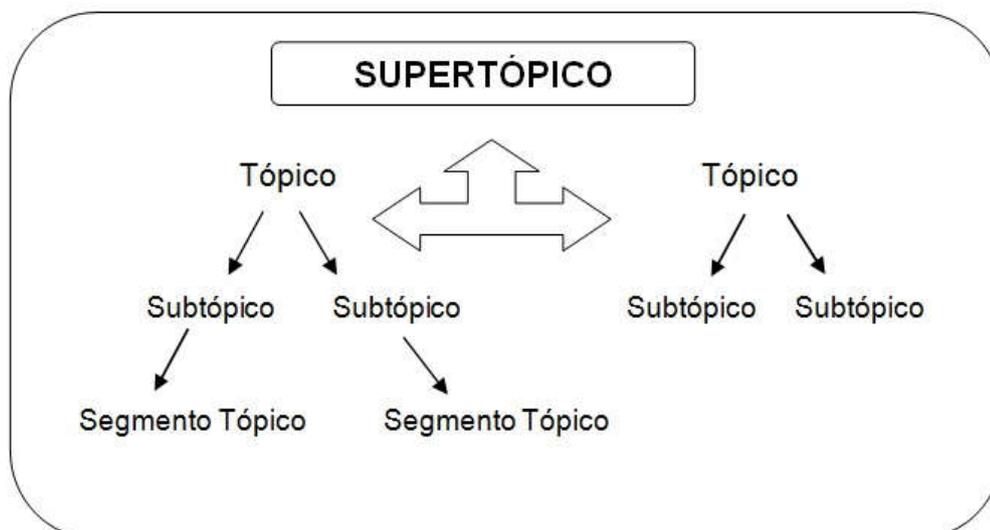
A princípio Quadro Tópico (QT) estava vinculado à análise de textos conversacionais, mas isso não o limita a apenas à modalidade oral da língua. Assim, como afirma Jubran (2006), que independentemente da modalidade falada ou escrita pela qual o texto se manifeste, a topicalidade é um processo constitutivo do

mesmo, portanto é possível sim adaptar essa ideia aos procedimentos de composição escrita.

Sobre Quadro Tópico, concordamos com Jubran (2006) ao dizer que QT é o panorama hierárquico geral, a disposição de todos os níveis tópicos. O QT pode ser entendido como um procedimento metodológico em que o analista se propõe a analisar as unidades no eixo de organização hierárquica, ou seja, o analista vai indicar quais tópicos são subordinados e quais são os subordinadores, classificando-os como supertópico e subtópico.

Abaixo, temos uma representação de como é constituído um quadro tópico.

Imagem 4: Quadro Tópico



Fonte: Própria

Esse esquema pretende representar o que constitui um quadro tópico, para sua elaboração utilizamos os modelos apresentados nos escritos de Koch e Elias (2008) e Fávero (2010). Percebemos que essa subdivisão dos tópicos acontece de forma linear obedecendo a uma ordem hierárquica, numa organização vertical e horizontal. Koch e Elias (2008, p. 179) afirmam que

Um texto, portanto, compõe-se de **segmentos tópicos**, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se em foco por um determinado tempo, após o qual, com ou sem intervalo de transição, vai ocorrer a introdução de um novo segmento tópico. (grifo das autoras).

Esses segmentos tópicos “são fragmentos de nível mais baixo” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 174) na organização textual. Dikson (2015, p.77) esclarece que segmentos tópicos “são as *partículas* da discursividade textual que se juntam para formar um princípio de sentido ou uma articulação pontual de compreensão - os segmentos tópicos que, em conjunto, formulam o subtópico- que dará vida e sustentação ao tópico discursivo.” (grifos do autor). Apesar de ser o menor nível dentro do QT o segmento tópico é de fundamental importância na composição textual. O segmento tópico, em outras palavras, constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados.

Um conjunto de segmentos tópicos forma o subtópico (SbT) que de acordo com o grau de relevância do assunto em foco é também o de menor nível de abrangência, assim um conjunto de SbT forma um tópico que pode ser considerado como um assunto de maior grau de abrangência na conversa ou na escrita. Já o supertópico (ST) pode ser entendido como o “assunto” mais abrangente, sobre o qual será focalizado todo o desenvolvimento do texto.

4.4 PROGRESSÃO TÓPICA

Não seria possível falar em progressão tópica sem nos referirmos à progressão/continuidade temática e referencial, uma vez que para garantir a progressão textual é necessário englobar as outras duas. Para falar sobre esse assunto dispusemo-nos sobre os estudos de Koch (apud LINS, 2008). Sobre a progressão/continuidade referencial a autora relata que é ela a responsável pela introdução de referentes novos ou inferíveis a partir de elementos do co-texto, que compreende as cadeias referenciais que garantem continuidade e, simultaneamente a progressão referencial, onde os objetos do discurso são mantidos ou modificados, e ainda podem ser criados novos objetos.

Sobre a progressão/continuidade temática a autora afirma que deve ser vista como níveis mais amplos de análise, pois recobre períodos, parágrafos, estrofes de poemas, sequências textuais e até capítulos inteiros de romances. A progressão temática abrange também os elementos temáticos, a partir de dados inferíveis no co-texto, como as anáforas indiretas, as associativas, o encapsulamento por nominalização e encadeamento entre os enunciados. É a progressão temática a

responsável pela continuidade de sentido do texto que é feito por termos pertencentes a um mesmo campo semântico, pelo uso de itens lexicais que designam elementos integrantes de um mesmo modelo mental (frames, esquema, script, cenário).

Para Koch e Elias “a **progressão tópica** de um texto realiza-se, portanto, pelo **encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica**”. (2008, p. 181-grifos das autoras). Essa progressão ocorre dentro de um texto pelo encadeamento lógico/argumentativo em dois níveis de organização o linear (ou horizontal) e vertical (ou hierárquico). Para Lins (2008), a progressão tópica diz respeito a um conjunto de segmentos tópicos que estão relacionados de forma direta ou indireta com o tema geral. Acrescenta ainda que esse tipo de progressão pode acontecer de forma contínua ou descontínua e que as interrupções não devam ser longas para não comprometer o andamento do texto. São três os tipos de continuidade a referencial, a temática e a tópica que proporciona a progressão e retroação textual.

4.4.1 A Coesão e Coerência Textual

Quando se fala em continuidade textual nossa memória nos remete a coerência e coesão, mas seriam eles elementos responsáveis pela segmentação tópica? Diríamos que também, pois não são os únicos, principalmente na modalidade oral. Porém o que nos interessa aqui é modalidade escrita da língua que mesmo com poucos estudos a seu respeito é possível analisarmos e encontramos na escrita esses dois elementos.

Tanto a coerência como coesão textual são temas excessivamente estudados, mas aqui iremos nos centrar na topicalidade discursiva e como esses elementos podem contribuir para a segmentação tópica.

Partiremos dos conceitos de Koch (2010) para nos respaldarmos nesse estudo. Iniciaremos pela coesão textual que segundo a autora é “uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação [...] é um conjunto de recursos semânticos por meio do quais uma sentença se liga com a que veio antes” (KOCH, 2010, p. 16), assim o texto vai sendo

construído formando um todo significativo e não apenas um amontoado de frases soltas.

A coesão contribui para segmentação tópica de forma mais visível no texto escrito, pois é possível através desses recursos semânticos perceber a delimitação de um segmento tópico. Na conversação, essa tarefa é mais complexa, mas os falantes, de forma intuitiva, conseguem perceber quando começa e quando termina um novo tópico, subtópico ou segmento tópico.

O texto é uma teia de frases e palavras conectadas entre si compondo um todo significativo em que os tópicos estão interligados numa continuidade linear favorecida pela coesão.

Por muito tempo, o conceito de coesão e coerência se confundiam, pois para alguns, se tratava da mesma coisa, mas Koch e Elias (2008) diferenciam as duas dizendo que a coesão encontra-se no texto e a coerência não está no texto, mas é construído através dele por meio de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.

A coerência é “responsável pela continuidade dos sentidos no texto” afirmam Koch e Elias (2008, p. 17). Essa continuidade pela qual a coerência é responsável vai acontecendo no texto de forma vertical, pois os tópicos vão sendo introduzidos dando origem a subtópicos e se desdobrando em segmentos tópicos sem, contudo, se distanciar do supertópico. Quando esse processo acontece na escrita, o leitor vai construindo o sentido do texto de forma que os tópicos presentes sejam entendidos na sua hierarquização e a centração nos assuntos seja percebida.

4.4.2 Repetição

O Grupo do PGPF (Projeto Gramática do Português Falado) trata a repetição como um aspecto léxico-semântico, que aparece na parte final do segmento tópico, para eles as repetições frequentes permitem “apenas concluir tópicos” ou “concluir para introduzir novos tópicos” (ILARI et al. 1993, p.373). Para Jubran (2006) a repetição não apenas encerra o tópico, mas é uma estratégia de construção textual. Poderíamos acrescentar também que ela, a repetição, é um dos elementos que colabora na sequência tópica dos textos escritos.

Ao discorrer a respeito da repetição, a autora deixa claro que esta deve ser associada à construção de um tópico discursivo, ela declara:

Qualquer que seja a manifestação linguística da repetição, observamos que o processo repetitivo só pode ser devidamente configurado se associado à elaboração de um tópico discursivo: é no interior de um segmento tópico que são apreendidas as identidades ou semelhanças entre construções linguísticas. [...] A reintrodução de uma palavra no texto será classificada como repetição se estiver funcionando para a construção de uma centração tópica, instituindo relações de concernência com a matriz (primeira entrada da palavra no segmento tópico) [...]. Equivale a dizer que o uso de um mesmo item lexical em tópicos diferentes não é um procedimento de repetição, por que ele estará a serviço da formação de conjuntos referenciais diversificados, sem que se possa depreender, conseqüentemente, relações de interdependência entre as ocorrências da mesma palavra [...]. Assim a definição de repetição está diretamente conjugada com a noção de tópico discursivo. (JUBRAN, 2006, p.37)

Como foi visto a recorrência, só será considerada repetição se estiver diretamente relacionada à construção de um novo tópico. Não é a mera repetição de um léxico que dará a ele a atribuição de “repetição” pretendida para o texto.

No texto escrito, há a possibilidade do leitor retornar ao texto mais facilmente colaborando para a percepção de que o que aconteceu foi uma repetição ou apenas uma reintrodução de uma mesma palavra sem relação com a anterior. A repetição colabora com a progressão tópica quando ela instaura uma centração tópica, sua presença constante funciona para a manutenção e condução do tópico discursivo em foco.

Essa pesquisa trata da formulação e manutenção do tópico discursivo nos textos dos alunos produzidos em sala de aula. Para isso, utilizamos como método de coleta de dados a retextualização e analisaremos se os alunos conseguem ou não manter os principais tópicos e subtópicos em suas retextualizações, verificando, assim, se o texto-fim dos alunos conseguem manter a essência constante no texto-base.

5. METODOLOGIA

Na presente seção, apresentamos os embasamentos metodológicos que serviram para implementarmos a Pesquisa-ação junto aos alunos, o contexto e os sujeitos que fizeram parte a pesquisa, bem como das etapas seguidas pela professora-pesquisadora para desenvolver uma proposta com oficinas utilizando os gêneros notícia e conto de mistério e a retextualização de um em outro. Ainda, esclarecemos os instrumentos da geração de dados. Por fim, apresentamos os procedimentos que adotamos para a análise dos dados.

5.1 A PESQUISA-AÇÃO

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, tomamos como princípio metodológico a análise qualitativa por permitir a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto. Segundo Creswell (2007, p. 202), a pesquisa qualitativa é “um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno”. Nela, o participante da pesquisa discute ou escreve livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Essa metodologia de pesquisa faz o colaborador trazer à tona aspectos subjetivos, motivações não explícitas ou até conscientes de forma espontânea. Nesse sentido é necessário que a metodologia possibilite a observação, a coleta de dados e a intervenção na realidade.

Por meio dessa perspectiva centramos nosso olhar para a pesquisa em sala de aula. O tipo de pesquisa escolhida foi a pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986 p. 14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Na pesquisa-ação o pesquisador não atua sozinho, ele precisa dos pares para que seu propósito seja alcançado. Essa pesquisa só é possível quando os

envolvidos trabalham juntos através de uma ação na solução do problema. O autor declara que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.”(THIOLLENT, 1986,p. 15).

Nesse projeto, a atuação do pesquisador-professor como participante ativo é fator crucial para o seu êxito. A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Barbier (2002, p.14) afirma que na pesquisa-ação o pesquisador descobre que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros”. A pesquisa-ação se destaca nas investigações educacionais porque procura solucionar o problema encontrado de forma ativa e com a participação de todos, alunos, pesquisador e professor.

5.2 CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

5.2.1 A Escola

A pesquisa-ação foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA, localizada em um núcleo de moradores de um projeto de irrigação na cidade de Petrolina PE. O núcleo é considerado zona rural apesar de ter uma população de mais de três mil habitantes entre os que moram nas vilas e os que moram nos lotes. São duas vilas que compõem o núcleo chamadas de Vila Nova e Vila Velha, isso porque os moradores que são denominados colonos (os primeiros moradores e donos dos lotes) residem nessa vila. A Vila Nova são os que lá chegaram depois para trabalharem nos lotes e grandes fazendas de exportação. A escola fica localizada na divisa entre a Vila Nova e a Vila Velha. Os moradores são provenientes de cidades e estados vizinhos, com destaque para o estado do Piauí, com aproximadamente 40% da população advinda de cidades desse estado.

A escola é composta por aproximadamente 850 alunos e 45 profissionais em educação. O quadro de funcionários é composto por 60% de efetivos e 40% de contratos temporários. O quadro é composto por 43 professores, todos com licenciatura plena, 01 diretor, 01 diretor adjunto, 01 secretário, 01 educador de apoio,

01 técnico educacional, 02 assistentes administrativos, 01 faxineira, 05 merendeiras e 02 porteiros.

A escola possui 10 salas de aula para o ensino regular, 01 sala para o programa Mais Educação, 01 banheiro feminino com 02 sanitários, 01 banheiro masculino com 02 sanitários também, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 banheiro para os funcionários, 01 cozinha, 01 sala de vídeo e de leitura, 02 depósitos e 01 pátio, a escola não possui quadra poliesportiva usando a da comunidade que fica ao lado da escola. A escola foi construída pela Codevasf para os filhos dos colonos, a princípio a escola tinha apenas 06 salas, 01 secretaria, 02 banheiros e a cozinha. Com o passar do tempo, outras salas foram sendo construídas sem se fazer mudanças no projeto original, o que hoje resulta em poucos banheiros para muitos alunos, dentre outros problemas estruturais.

Ela funciona com turmas a partir do 6º ano Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A escola funciona em três horários, sendo que a maioria das turmas corresponde ao Ensino Fundamental. Os turnos matutinos e vespertinos funcionam com dez turmas do Ensino Fundamental cada um, o noturno com quatro turmas do ensino médio e três do EJA. A escola recebe alunos da comunidade, dos lotes e de assentamentos do movimento sem terra.

É possível notar a disparidade entre a quantidade de turmas do Ensino Fundamental e do ensino médio, sendo dezoito turmas do primeiro e cinco do segundo. A escola tem trinta anos na comunidade há mais de dez oferece o ensino médio, mas muitos os alunos ficam no meio do caminho.

A escola apresenta problemas comuns a outras escolas como a indisciplina, a pouca presença dos pais na escola, problemas físicos que interferem diretamente na aprendizagem como o calor excessivo, salas numerosas e poucos recursos tecnológicos. Mas os problemas não impedem que seja feito um bom trabalho pelos professores que apesar da diversidade tem apresentado bons resultados nas avaliações externas. O que preocupa a escola são os altos índices de reprovação. Apesar de ser um tema importante para discussão esse não é o tema da nossa pesquisa, embora esses fatores devem ser observados, uma vez que podem de certo modo refletir no interesse do aluno em sala de aula.

5.2.2 A Turma

A proposta de pesquisa-ação foi implementada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do turno matutino. A turma iniciou o ano letivo com 39 alunos, mas durante o ano 01 aluno desistiu e outros foram mudados de turma ou transferidos de escola, outros alunos chegaram de outras escolas, finalizando o ano com 37 alunos.

A média de idade dos alunos é entre 14 e 16 anos, a maioria deles são moradores do núcleo, sendo que 10% deles residem em lotes que ficam afastados do núcleo, 30% deles moram no assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que fica a 5 quilômetros de distância. Esses alunos, ou seja, 40% dependem de transporte escolar para chegar à escola, o transporte costuma ser era pontual e assíduo, raras vezes os alunos moradores dessas localidades deixaram de assistir às aulas por falta de transporte.

Os alunos em sua maioria são de origem humilde, seus pais são trabalhadores rurais assalariados, boa parte das famílias tem renda composta pelo salário da mãe e do pai. Muitos desses alunos acabam exercendo a função de pai e mãe dos irmãos mais novos que ficam sobre os seus cuidados para que os pais possam trabalhar. Poderíamos dizer que um pouco mais da metade tem acesso à internet, uns em *lan house*, alguns em celular e poucos com internet em casa. Muitos deles utilizam a internet para redes sociais e poucos utilizam para pesquisa. Na escola não há laboratório de informática e os alunos não utilizam a internet da escola.

A comunidade não oferece lazer apropriado à idade desses alunos, muitos frequentam algum tipo de igreja, outros com um pouco mais de condições financeira vão à cidade, mas a maioria fica na ociosidade oferecida pelo ambiente em que vivem.

A opção por uma turma de 9º ano se deu por alguns fatores entre eles o da professora pesquisadora ter sido a professora titular da turma no 8º ano, portanto já conhecia a maioria dos alunos, sabia de suas dificuldades e competências. Outro fator está relacionado à dificuldade transmitida pelos professores do ensino médio da referida escola ao relatarem os problemas com a produção textual. Também analisamos os gêneros pensados para o projeto e os gêneros que são obrigatórios a serem trabalhados na série de acordo com a BCC de Pernambuco. Pensando nisso resolvemos escolher a turma do 9º ano para realização desse trabalho.

5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.3.1 Duração da pesquisa

A pesquisa aconteceu nos I e II semestres de 2017, com a duração de aproximadamente 07 meses. Iniciou-se no dia 02 de maio de 2017 e finalizou em 06 de novembro do mesmo ano.

O projeto foi dividido em três etapas. A primeira aconteceu no I semestre e as segunda e terceira no II semestre. Ele foi executado no turno matutino durante as aulas de Língua Portuguesa na sala de aula da turma, algumas vezes aconteceram na sala de vídeo que também serve de biblioteca. Cada encontro tinha a duração de 1 hora e 40 minutos, pois as aulas eram duplas com duração de 50 minutos cada aula. Esses encontros aconteciam em dias consecutivos: segundas, terças e quartas-feiras, horário determinado pela escola para as aulas de língua materna da turma.

Cada oficina teve duração diferente uma da outra, ao todo foram três oficinas de 17 encontros com duração de 24 aulas. Abaixo, temos um cronograma com as oficinas, encontros e datas em que cada uma foi realizada. Aqui se trata apenas de um cronograma, esses encontros serão detalhados no decorrer da metodologia.

Cronograma das atividades

OFICINAS	ENCONTROS	DATA	DURAÇÃO (cada aula de 50 minutos)
Oficina 1 Notícia	1º	02/05/2017	2 aulas
	2º	03/05/2017	2 aulas
	3º	08/05/2017	2 aulas
	4º	09/05/2017	2 aulas
	5º	15/05/2017	2 aulas
	6º	16/05/2017	2 aulas
	7º	17/05/2017	2 aulas
	8º	22/05/2017	2 aulas
Oficina 2 Conto	1º	14/08/2017	2 aulas
	2º	16/08/2017	2 aulas
	3º	22/08/2017	2 aulas

	4º	23/08/2017	2 aulas
	5º	28/08/2017	2 aulas
Oficina 3 Retextualização	1º	30/10/2017	2 aulas
	2º	31/10/2017	2 aulas
	3º	01/11/2017	2 aulas
	4º	06/11/2017	2 aulas

5.3.2 Os instrumentos utilizados e a geração de dados

O nosso *corpus* é composto pelas produções textuais dos alunos desenvolvidas no processo de retextualização, também utilizamos o diário de campo para que toda prática e observação fossem devidamente registradas. O projeto foi desenvolvido em três etapas que poderíamos intitular de oficinas.

A escolha por oficinas para o projeto se deu pelo fato dela oferecer situações de ação e reflexão, Cuberes (apud VIEIRA e VOLQUIND 2002, p. 11), conceitua como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Nesse espaço de aprendizagem, o conhecimento vai sendo construído na prática, na interação com os outros e com o objeto de aprendizagem.

Na oficina, o professor não ensina o que sabe, ele vai oportunizando o que o aluno precisa saber, nessa abordagem o centro não é o professor e sim o aprendiz e a aprendizagem. Há nessa prática uma valorização do conhecimento prévio, das habilidades, dos valores e interesses dos participantes.

Além da oficina, foi feito o uso do diário de campo para anotar os fatos ocorridos nos encontros. Nesse diário, tínhamos um campo para preencher com formulário que continha um cabeçalho com as seguintes identificações: número da etapa, do encontro, a oficina trabalhada, a data da realização do encontro, o local em que o evento aconteceu, a sua duração. O diário foi dividido em duas partes: a primeira consistia de anotações descritivas o passo a passo de como cada encontro foi realizado; a segunda parte consistia em anotações reflexivas, como os alunos

respondiam aos estímulos e às provocações do pesquisador, como eles se comportavam durante o momento da produção.

As produções de texto aconteceram em cada oficina, mas somente as retextualizações foram tomadas para análise dos dados. Nessa análise, pretendíamos verificar o progresso dos discentes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, em específico à prática da produção de texto, utilizando a retextualização para verificar a manutenção dos tópicos discursivos.

5.3.3 As oficinas

O projeto foi dividido em três oficinas, cada uma delas trabalharia um gênero diferente e a última a retextualização dos gêneros trabalhados. A primeira oficina trabalhou com o gênero notícia em seus diversos suportes, partindo da leitura, compreensão até a produção.

O conto de mistério foi o gênero escolhido para a segunda oficina, nesse caso o suporte apresentado aos alunos foi apenas o livro. Essa oficina partiu também da leitura e compreensão para a produção de um conto de mistério. Nessas duas oficinas ocorreu o momento de correção das produções e também a divulgação dos textos escritos pelos alunos.

Ao longo dos anos, foi se criando a praxe de que aluno escreve para o professor que não é apenas seu leitor, mas também o seu corretor. Isso, muitas vezes, acarretava no desinteresse em produzir um texto. Pensando nessa problemática, já na elaboração do projeto foi pensado que os textos dos alunos deveriam ser expostos para outros lerem, as produções necessitariam de leitores além do professor, assim o gênero é trabalhado pensando na sua função social. Para o gênero notícia foi elaborado um mural onde as notícias foram publicadas, esse mural foi afixado no pátio da escola. Em relação ao gênero conto o alunos foram orientados a pensar no leitor como outros alunos de uma outra turma, onde os textos seriam lidos e analisados.

A última oficina foi a de retextualização que trabalhou com notícias de blogs da cidade, esses textos foram a base para a produção de um conto, os alunos foram motivados a transformar aquelas notícias em um conto de mistério pensando num público leitor como outros colegas e os seus pais.

As notícias escolhidas para as oficinas foram as locais ou regionais. Essas notícias foram publicadas em blogs da cidade a que os alunos tem acesso. Apesar de levarmos em conta o teor de violência contido nessas notícias, preferimos elas à outras devido ao fato dos alunos estarem mais familiarizados com esse tipo de notícia, por serem elas o mais próximo de sua realidade, serem as que chamam mais a atenção dos alunos e por serem, diante do nosso julgamento, as que trariam mais mistério para o gênero pretendido na retextualização.

Procuramos em todo o projeto trabalhar com os gêneros em seus suportes, mas nem sempre foi possível, as notícias de blogs, que são populares no meio dos alunos, foram recortadas e trazidas para a sala de aula. Como afirmado anteriormente à escola não disponibiliza de laboratório de informática. Abaixo traremos os textos trabalhados em cada oficina do projeto.

Para a oficina de notícia, escolhemos dois textos de blogs populares entre os alunos.

Textos para a oficina de notícia

Texto 1

Imagem 5

Comerciante é assassinado a tiros em Floresta

por Edenevaldo Alves  Postado em 14 de Maio de 2017

 0



Um homem, de 31 anos, foi assassinado a tiros no bairro Santa Rosa, na cidade de Floresta, na madrugada deste sábado (13). Segundo informações do Blog O povo com a notícia, a vítima, identificada como Jozimar José Gomes, natural de Serra Talhada (PE), estava fechando seu estabelecimento comercial, uma churrascaria, quando foi abordado por dois homens em uma moto que efetuaram vários disparos de arma de fogo contra vítima que veio a óbito no local. A Polícia Civil investiga o caso.

Compartilhar:

Fonte: <http://www.edenevaldoalves.com.br/comerciante-e-assassinado-tiros-em-floresta/>

Transcrição do texto 1

Comerciante é assassinado a tiros em Floresta

Um homem de 31 anos, foi assassinado a tiros no bairro Santa Rosa, na cidade de Floresta, na madrugada deste sábado (13). Segundo informações do Blog O povo com a notícia, a vítima, identificada como Jozimar José Gomes, natural de Serra Talhada (PE), estava fechando seu estabelecimento comercial, uma churrascaria, quando foi abordado por dois homens em uma moto que efetuaram vários disparos de arma de fogo contra vítima que veio a óbito no local. A Polícia Civil investiga o caso.

Texto 2

Imagem 6

Mulher é assassinada a facadas por ex-companheiro em Salgueiro; acusado foi preso no Ceará

Por **Carlos Britto** - 8 de Maio de 2017 07:20



Mais uma mulher é assassinada em Pernambuco. O crime, desta vez, aconteceu em Salgueiro, no Sertão Central, na noite do último sábado (6). A vítima é Genilda Matias Pereira, de 26 anos. Ela era ex-companheira de Antonio Marcelino Pereira Neto, de 27, acusado pelo feminicídio.

De acordo com o 8º Batalhão de Polícia Militar (BPM), Genilda foi morta covardemente a facadas no Residencial Mandacaru, onde morava. Antonio Marcelino fugiu do local após matar Genilda, e estava escondido na cidade de Pena Forte (CE),

onde foi preso no início da tarde de ontem (7) por policiais do 8ºBPM que estavam fora do serviço.

Eles receberam a informação de que um indivíduo com as características do assassino de Genilda se encontrava numa avenida próximo à prefeitura local. Segundo a polícia, Antonio se mostrava agitado e em atitudes suspeitas.

Os militares o abordaram e, após alguns questionamentos, descobriram que realmente se tratava do autor do feminicídio, que recebeu voz de prisão. Antonio não esboçou reação. Após ser detido, ele foi conduzido para a 193ª Delegacia de Polícia Civil de Salgueiro, onde foi autuado em flagrante, e novamente recolhido para o presídio daquela cidade.

<http://www.carlosbritto.com/mulher-e-assassinada-a-facadas-por-ex-companheiro-em-salgueiro-acusado-foi-preso-no-ceara/>

Transcrição do texto 2

Mulher é assassinada a facadas por ex-companheiro em Salgueiro; acusado foi preso no Ceará

Mais uma mulher é assassinada em Pernambuco. O crime, desta vez, aconteceu em Salgueiro, no Sertão Central, na noite do último sábado(6). A vítima é Genilda Matias Pereira, de 26 anos. Ela era ex-companheira de Antonio Marcelino Pereira Neto, de 27 anos, acusado de feminicídio.

De acordo com o 8º Batalhão de Polícia Militar (BPM). Genilda foi morta covardemente a facadas no Residencial Mandacaru, onde morava. Antonio Marcelino fugiu do local após matar Genilda, e estava escondido na cidade de Pena Forte (CE), onde foi preso no início da tarde de ontem(7) por policiais do 8º BPM que estavam fora de serviço.

Eles receberam a informação de que um indivíduo com as características do assassino de Genilda se encontrava numa avenida próximo a prefeitura local. Segundo a polícia, Antonio se mostrava agitado e em atitudes suspeitas.

Os militares abordaram e, após alguns questionamentos descobriram que realmente se tratava do autor do feminicídio, que recebeu voz de prisão. Antonio não esboçou reação. Após ser detido ele foi conduzido para a 193ª Delegacia de Polícia Civil de Salgueiro, onde foi autuado em flagrante e novamente recolhido para o presídio daquela cidade.

Texto para a oficina de conto

Texto 3

Conto de mistério

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro

sorriu e se aproximou:

Siga-me! - foi a ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia na frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi a resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois virou-se para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó Julieta... consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/s/sergio20.htm>

5.3.4 Descrição dos encontros

Antes de iniciarmos com a descrição dos encontros, gostaríamos de acrescentar que uma semana antes os alunos foram informados da realização do projeto, foram descritos todas as oficinas e como seria a participação deles em cada etapa, foi esclarecido também os objetivos do projeto e o que eles poderiam aprender no desenrolar das atividades. A turma concordou em participar do projeto.

5.3.4.1 A oficina de Notícia

O projeto foi dividido em três oficinas com duração diferente entre elas. A primeira teve ao todo oito encontros totalizando 16 aulas de 50 minutos cada. O primeiro encontro da oficina de notícia aconteceu no dia 02 de maio de 2017 na sala de aula como a maioria dos encontros. Nessa aula foram distribuídos para os alunos jornais do Comércio, esses jornais estavam completos. A única instrução dada aos alunos é que folheassem e lessem o que lhes chamasse atenção. A maioria dos alunos ficou em silêncio durante a leitura, passaram alguns minutos folheando e logo em seguida já estavam lendo. Percebemos que a maioria dos meninos procurou o caderno de esportes, já as meninas fizeram escolhas variadas, mas todos leram notícias. Questionamos quantos deles tinham acesso ao jornal impresso em casa, a resposta foi unânime, todos responderam não, eles confessaram que só liam o jornal na escola. Os jornais trazidos para a sala de aula eram todos de datas recentes para que despertasse no aluno o interesse em lê-los.

Percebemos que alguns tiveram um pouco de dificuldade em diferenciar a notícia dos outros gêneros presentes no jornal, mas todas as dúvidas foram esclarecidas. Para dar continuidade aos trabalhos foi pedido que cada um escolhesse uma das notícias que leram e conversasse com um colega a respeito do texto lido.

O segundo encontro aconteceu no dia seguinte 03 de maio de 2017, nesse dia foram distribuídas revistas para os alunos. As revistas levadas para a sala foram variadas, mas a maioria foi a Veja. Tivemos o mesmo cuidado com as revistas, que todas tivessem sido publicadas recentemente. A mesma orientação da aula com os jornais foi repassada para os alunos, que escolhessem uma notícia para lerem. Percebemos que, com as revistas, surgiram um pouco mais de dúvidas, pois ficou mais difícil diferenciar a notícia dos outros gêneros nesse suporte. Dadas algumas orientações eles conseguiram concluir a primeira parte da atividade que era a escolha e leitura de uma notícia. As duas aulas não foram suficientes para a conclusão das atividades que ainda contava com o relato em voz alta da notícia lida.

No terceiro encontro, que ocorreu no dia 08 de maio de 2017, se deu a continuação da atividade anterior. Os alunos levaram as revistas para casa para que pudessem ler novamente e pudessem lembrar a notícia antes de verbalizarem para turma. A atividade aconteceu a contento, pois a maioria participou, alguns de

forma tímida resumiram a notícia em poucas frases, outros detalharam a notícia de forma que não houve dúvidas do assunto tratado.

No dia 09, foi realizado o quarto encontro que aconteceu na sala de vídeo. Nessa aula, os alunos assistiram a vídeos de notícias variadas de diferentes jornais como: o Jornal Nacional, o Cidade Alerta e o Jornal do SBT, foram escolhidas. Procuramos mostrar a diferença entre notícia e reportagem, como também a do estilo e enfoque de cada telejornal e o tipo de notícia dada por eles. Ao final da exibição, os alunos fizeram comentários a respeito do que tinham assistido e analisaram as diferenças percebidas entre elas.

Tentamos explorar os diversos suportes pelo qual o gênero notícia é divulgado, mas com a notícia do blog não foi possível porque a escola não dispõe de laboratório de informática. Então os textos foram recortados preservando a imagem deles no suporte. Escolhemos duas notícias de diferentes blogs locais que trazem notícias da região. Os títulos das notícias foram propositalmente ocultados para que os alunos pudessem pensar em um a partir da leitura do texto. Essa atividade aconteceu no dia 15 de maio do mesmo ano. Os alunos realizaram a atividade de forma que os títulos elaborados por eles não fugiram do contexto da notícia e muitos se assemelhavam com o título original.

Na aula seguinte, dia 16 de maio, os alunos foram divididos em grupos de quatro para que pudessem conversar a respeito dos fatos que tinham se sucedido na comunidade no fim de semana. Depois de alguns minutos, a pesquisadora deslocou-se para cada grupo a fim de ouvir os acontecimentos dos últimos dias. Ao final, se percebeu que a maioria dos grupos trouxe fatos semelhantes, como um acidente de moto, um acidente de carro e um senhor que faleceu devido a um infarto. Em seguida, os alunos foram orientados a pesquisar mais a respeito, eles deveriam escolher um dos acontecimentos e se informar de detalhes a respeito do ocorrido. Alguns alunos mostraram um pouco de resistência a princípio, pois não sabiam como trazer essas informações. Após alguns esclarecimentos (dos próprios colegas de sala) de onde conseguiram essas informações, a maioria concordou em participar da atividade.

No dia seguinte, 17 de maio, os alunos trouxeram as informações a respeito dos fatos ocorridos no fim de semana, eles foram orientados a produzirem uma notícia que seria afixada no mural da escola para que outros alunos pudessem ler. Os alunos variaram em suas notícias, alguns escreveram sobre o acidente de carro

na entrada da comunidade, outros sobre o senhor que enfartou e um número maior sobre o acidente de moto. Foram orientados durante todas as aulas a sempre responderem as informações básicas da notícia: o quê aconteceu? Onde? Quando? Com quem? Como e porque aconteceu. Ao produzirem suas notícias eles conseguiram escrever respondendo a essas perguntas. Algumas informações se contradisseram, pois eles tiveram fontes de informações diferentes.

Os textos foram recolhidos para correção que se deu de forma que os erros fossem percebidos pelos alunos numa correção geral, onde os problemas encontrados nos textos foram expostos para os alunos no quadro, sem identificar o autor, para que eles pudessem reconhecer o próprio 'erro'. A atividade de correção aconteceu no dia 22 de maio quando os alunos receberam seus textos de volta. Houve um certo estranhamento devido ao fato dos textos não estarem rabiscados e sem nenhuma observação escrita. Muitos questionaram se os textos haviam sido ou não corrigidos. Nesse momento, foi necessária uma explicação de como a correção seria realizada. Cada aluno iria corrigir o próprio texto e todos precisariam de bastante atenção para que encontrassem em seus textos os erros apresentados no quadro, erros esses retirados dos textos deles. Assim a correção aconteceu e ao final foram recolhidos para serem afixados no mural da escola.

5.3.4.2 A oficina de Contos

A segunda etapa do projeto se deu com a oficina de contos que se iniciou em 14 de agosto de 2017 e encerrou no dia 23 de agosto do mesmo ano, ao todo foram cinco encontros de 2 aulas de 50 minutos totalizando dez aulas.

Para o primeiro encontro, separamos uma quantidade de livros de contos da coleção literatura em minha casa, os livros eram de diversos autores da literatura brasileira. Os livros foram colados em uma mesa para que os alunos pudessem escolher qual livro gostariam de ler, como não havia uma quantidade suficiente para todos, dividimos a classe em grupos de quatro alunos, assim todos teriam acesso aos livros. Logo após a escolha, os alunos sentaram em círculo com o seu grupo e começaram a leitura. Foi orientado que eles escolhessem um conto de mistério que posteriormente seria repassado para os outros colegas.

Na aula seguinte, no dia 16, os grupos apresentaram para a turma o conto que haviam lido. Todos os grupos participaram indo à frente, mas nem todos os alunos acompanharam o seu grupo, alguns apresentaram em duplas. Percebemos no decorrer dessa atividade que todos os alunos participaram da leitura dos textos, mesmo aqueles que não foram à frente. Como a atividade consistia em escolher um conto para apresentação, os alunos tiveram que ler outros, mas não conseguiram terminar a leitura do livro que era composto por vários contos. Notamos que em grupo os alunos mais tímidos participaram da leitura em voz alta, a estratégia utilizada foi que cada aluno lesse parte da história para que todos pudessem participar. Isso também aconteceu na apresentação para a turma, os alunos se revezaram apresentando a história, eles foram orientados a contarem e não a lerem o texto para a turma.

Para o terceiro encontro, no dia 22 de agosto, separamos o conto de mistério de Stanislaw Ponta Preta. Para criar uma atmosfera de mistério levamos um envelope preto lacrado, dentro dele estava o desfecho da história. Os alunos receberam cópias do texto sem o final, pois após a leitura eles deveriam criar um desfecho para o mistério. Desenvolvida a atividade os alunos leram para a sala o final que criaram, como eles não conheciam o texto os finais desenvolvidos por eles ficaram bem criativos. Em seguida os alunos leram para a sala a parte final do texto, apenas quando todos concluíram a leitura o envelope foi aberto e o mistério revelado. Quase todos os alunos participaram da atividade, refizeram a leitura várias vezes para verificar se o texto fornecia pistas sobre o seu final. Muitos concluíram o texto falando de contrabando de drogas e outras coisas afins. Percebemos um pouco de decepção ao descobrirem que o que tinha no pacote eram apenas feijões. Nessa atividade, os alunos desenvolveram a leitura, a compreensão do texto, a produção e criatividade na escrita.

Na aula seguinte, no dia 23 de agosto, os alunos foram orientados a produzirem um conto de mistério que seria exposto na turma do 8^a ano "A". Foram estimulados a pensarem nos personagens, o tipo de narrador, qual o mistério do conto e outros. Os alunos produziram os contos que foram entregues para a correção.

No dia 29 de agosto, foi realizada a correção coletiva e uma correção individual, alguns alunos foram chamados em particular para que pudessem ler o próprio texto e encontrar alguns problemas que não foi possível na correção coletiva.

Ao término eles entregaram a versão final do texto que foi levado para a outra turma. Os textos não foram assinados pelos alunos, pois houve um concurso do melhor conto.

5.3.4.3 A Oficina de Retextualização

Nessa etapa os dois gêneros trabalhados notícia e conto de mistério retornam ao projeto, dessa vez com o propósito da retextualização. A atividade de produção dessa terceira oficina é transformar uma notícia em um conto de mistério. Esse conto produzido pelo aluno é o *corpus* da pesquisa e averiguará a manutenção e distribuição dos tópicos discursivos no texto final.

A terceira oficina teve início no dia 30 de outubro de 2017. Nesse primeiro momento, procuramos mostrar ao aluno o que era uma retextualização, o texto escolhido foi "Os problemas da abundância" de Moacyr Scliar. Nesse texto, temos uma notícia que se transforma em um conto.

Texto 4

MOACYR SCLIAR

Os problemas da abundância

**Seu plano era passar o fim
de semana entregue aos prazeres
do sexo, e para isso usaria todas
suas economias**

Um novo modelo de bordel, em que clientes podem fazer sexo à vontade por um único preço, surgiu na Alemanha. A rede de bordéis Pussy Club, inaugurada em junho passado, busca atrair clientes com o slogan "sexo com todas as mulheres, quanto e como você quiser". Os locais prometem "serviços ilimitados", incluindo sexo em grupo, pelo preço único de 70 (cerca de R\$ 187). A Alemanha é um dos poucos países no mundo onde a prostituição é legal. Há cerca de 400 mil prostitutas que, desde 2002, possuem permissão de trabalharem com contratos formais.

Folha Online, 27 de julho de 2009

DEPOIS que ele ouviu falar da nova rede de bordéis, não teve mais descanso. Decididamente, precisava conhecer aquele lugar; seria a verdadeira realização de um sonho. Aos 18 anos, só pensava em mulher; seu desejo sexual não tinha limites e espantava até os amigos. Quanto às garotas, não queriam saber dele: sua fama de insaciável assustava-as. Restava-lhe o recurso do bordel, mas aquilo custava caro, pois precisava pagar várias mulheres a cada noite, o que, com sua modesta mesada, ficava difícil. Com a modalidade "sexo com todas as mulheres, quanto e como você quiser" o problema estaria resolvido.

Na pequena cidade alemã em que morava não havia nenhum estabelecimento da rede Pussy Club, de modo que ele tomou um trem e viajou para uma das localidades mencionadas no anúncio. Seu plano era passar o fim de semana entregue aos prazeres do sexo, e para isso usaria todas suas economias.

Da estação ferroviária, correu diretamente para o bordel, que funcionava num antigo casarão, berrantemente decorado. Entrou, procurou a encarregada, pagou os 70 e perguntou para onde deveria ir ("rápido, porque não aguento mais"). Ela riu da afoiteza do rapaz.

"Você está com sorte", disse. "Nenhum cliente apareceu ainda, de modo que todas as moças estão à sua disposição." Eram oito, as moças. Desafio insuperável? Claro que não, garantiu ele. Muito bem, disse ela, dê-me dez minutos e depois vá àquele quarto ali em frente, onde as oito estarão por você.

Os dez minutos pareceram-lhe uma eternidade. Por fim, ele voou para o quarto e abriu a porta. Seu coração quase parou de bater. Ali estavam, sobre a cama imensa, oito jovens lindíssimas, todas nuas, todas a mirá-lo sorridentes. Pode vir, disse uma delas.

E aí aconteceu o inesperado. De repente, e como por um passe de mágica, o desejo sumiu. Ali estava ele, na entrada do paraíso sexual -e sem vontade nenhuma de fazer sexo. O que está acontecendo comigo?, perguntou-se, angustiado. As moças chamavam-no, agora impacientes, mas ele não tinha condições de atendê-las. Em desespero, correu para o saguão e pediu a encarregada que o ajudasse. Quem sabe um afrodisíaco qualquer...

Não, disse ela, a casa não dispunha de afrodisíaco, e mesmo que dispusesse,

isso não estaria incluído nos 70. Ele perguntou se poderia voltar mais tarde, ou no dia seguinte. Não, não podia. O preço único dava direito a uma única sessão de sexo.

Desesperado, ele voltou para casa. E ali, claro, o desejo retornou, exuberante. Mas pelo menos ele podia contar com o sexo solitário. Que aliás não lhe custava nada.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0308200905.htm>

Depois da leitura e compreensão oral do texto foi discutido com os alunos as características dos dois gêneros, se eles identificaram o gênero do texto-base e do texto-fim e as marcas literárias presentes no conto. Também foi discutido sobre os temas tratados na notícia e no conto, se esses temas permaneceram no texto-fim. Foi analisado a diferença de tamanho dos textos, o que foi acrescentado e o que foi retirado do texto-base. Os alunos participaram ativamente da atividade mostrando interesse tanto no tema como no processo de produção do texto.

Na aula seguinte no dia 31 levamos para sala duas notícias de blogs da cidade, as notícias tratavam do tema assassinato, um de uma jovem que foi morta pelo companheiro e a outro de uma mulher que foi morta próximo a delegacia de Polícia Civil logo após prestar queixa contra a vizinha.

Texto 5

Imagem 7

Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE

O crime aconteceu na Avenida das Nações, no sábado (14). O autor do crime foi preso em flagrante.



Um mulher de 27 anos foi morta pelo namorado neste sábado (14), em Petrolina, no Sertão Pernambucano. O crime aconteceu por volta das 22 horas, na Avenida das Nações. Jeidson Santos de Moraes, de 27 anos, usou uma furadeira e uma faca para cometer o crime.

De acordo com a polícia, Vanderleia Carvalho Macedo foi morta na casa do companheiro, com quem mantinha um relacionamento há cerca de dois meses. O crime teria acontecido após uma discussão.

Jeidson foi preso em flagrante por homicídio, com agravante de feminicídio, no mesmo bairro, na casa da mãe. Ele estava escondido embaixo de uma cama.

PETROLINA

<https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/mulher-e-morta-a-facadas-por-companheiro-em-petrolina-pe.ghtml>

Transcrição do texto 5

Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE

O crime aconteceu na Avenida das Nações, no sábado (14). O autor do crime foi preso em flagrante.

Um mulher de 27 anos foi morta pelo namorado neste sábado (14), em Petrolina, no Sertão Pernambucano. O crime aconteceu por volta das 22 horas, na Avenida das Nações. Jeidson Santos de Moraes, de 27 anos, usou uma furadeira e uma faca para cometer o crime.

De acordo com a polícia, Vanderleia Carvalho Macedo foi morta na casa do companheiro, com quem mantinha um relacionamento há cerca de dois meses. O crime teria acontecido após uma discussão.

Jeidson foi preso em flagrante por homicídio, com agravante de feminicídio, no mesmo bairro, na casa da mãe. Ele estava escondido embaixo de uma cama.

Texto 6

Imagem 8

Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE

Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE

Uma mulher de 40 anos foi agredida nesta sexta-feira (25), por volta das 19h00. Foi quando a central de operações recebeu uma ligação que no Condomínio São Bernardino, estava acontecendo vias de fato, imediatamente, foi acionada a GT para averiguar a ocorrência estabelecida.

Chegando ao local tratava-se de discussões entre duas vizinhas e uma delas estava com cortes na cabeça e na mão direita sangrando. A vítima falou para os policiais que um homem não identificado que estava na casa da outra senhora interviu da discussão e a agrediu com um cassetete, em seguida fugiu do local.

Mesmo assim a senhora agredida estava consciente, imediatamente a GT encaminhou a senhora para o HUT de Petrolina para fazer o procedimento de sutura, e depois foi encaminhada para a Delegacia da Polícia Civil de Petrolina no bairro Ouro Preto.

Na delegacia foram ouvidas as duas senhoras (prestaram queixa uma da outra). Depois de ouvidas, por volta de 1h da madrugada, uma delas seguiu seu caminho sozinha à pé, pela Av. Sete de Setembro, e após 10 minutos e 100 metros da delegacia, populares viram uma pessoa no chão machucada provavelmente agredida por pedradas e de imediato ligaram para o pronto socorro.

A pessoal caída ao chão tratava-se da senhora que havia sido espancada anteriormente na discussão. O Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) a removeram em estado grave e a levaram para o HU, onde recebeu cuidados médicos, mas não resistiu e veio a óbito.

O fato foi registrado na 1ª Delegacia de Polícia Civil para que sejam tomadas as providências legais. (As Notícias Do Dia A Dia, Pe/Ba)

<http://www.petrolinanews.com.br/2016/03/mulher-de-40-anos-ja-tinha-prestado-bo.html>

Transcrição do texto 6

Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em

Petrolina-PE

Uma mulher de 40 anos foi agredida nesta sexta-feira (25), por volta das 19h00. Foi quando a central de operações recebeu uma ligação que no Condomínio São Bernardino, estava acontecendo vias de fato, imediatamente, foi acionada a GT para averiguar a ocorrência estabelecida.

Chegando ao local tratava-se de discussões entre duas vizinhas e uma delas estava com cortes na cabeça e na mão direita sangrando. A vítima falou para os policiais que um homem não identificado que estava na casa da outra senhora interviu da discussão e a agrediu com um cassetete, em seguida fugiu do local.

Mesmo assim a senhora agredida estava consciente, imediatamente a GT encaminhou à senhora para o HUT de Petrolina para fazer o procedimento de sutura, e depois foi encaminhada para a Delegacia da Polícia Civil de Petrolina no bairro Ouro Preto.

Na delegacia foram ouvidas as duas senhoras (prestaram queixa uma da outra). Depois de ouvidas, por volta de 1h da madrugada, uma delas seguiu seu caminho sozinha à pé, pela Av. Sete de Setembro, e após 10 minutos e 100 metros da delegacia, populares viram uma pessoa no chão machucada provavelmente agredida por pedradas e de imediato ligaram para o pronto socorro.

A pessoal caída ao chão tratava-se da senhora que havia sido espancada anteriormente na discussão. O Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) a removeram em estado grave e a levaram para o HU, onde recebeu cuidados médicos, mas não resistiu e veio a óbito.

Os alunos receberam os dois textos impressos e em seguida fizeram a leitura, logo após cada texto foi discutido separadamente. Nesse momento os alunos compartilharam suas ideias e opiniões a respeito dos temas tratados nas notícias.

A atividade de produção foi realizada no dia 01 de novembro, cada aluno escolheu uma das duas notícias para servir como base para seu conto, as notícias foram: *“Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE”* e *“Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE”*. Os alunos foram orientados a relerem o texto quantas vezes fosse necessário. Em todo o processo de produção escrita, os alunos receberam suporte do professora-pesquisadora, tiraram dúvidas, questionaram, sugeriram e colaboraram com sugestões. A maioria dos alunos escolheu o texto da jovem

assassinada pelo namorado. Percebemos que durante o processo de retextualização os alunos mostraram mais entusiasmo e determinação na escrita do que nas outras atividades de produção.

O último encontro aconteceu no dia 06 de novembro. Nessa ocasião foi formada uma roda de leitura onde todos os alunos puderam participar fazendo a leitura do conto produzido como resultado da retextualização da notícia. Ao finalizar a atividade agradecemos aos colaboradores do estudo pela disponibilidade, comprometimento, empenho e desejo de aprender.

5.3.5 Procedimentos adotados para análise dos dados

Como foi dito anteriormente, a retextualização foi o processo metodológico adotado para essa pesquisa. O *corpus* utilizado para a análise dos dados é resultado do processo de retextualização de duas notícias de blogs diferentes, mas com temáticas semelhantes. Os alunos ficaram livres para escolherem qual das duas notícias seria utilizada como base para um novo texto. A maioria dos alunos escolheu a notícia da jovem que foi morta pelo namorado, uma média de 30% dos alunos escolheu a outra notícia que relatava a morte de uma mulher após sair da delegacia.

Ao final da atividade de escrita os textos, foram recolhidos para leitura da pesquisadora e também para seleção de quais seriam utilizados como *corpus* da pesquisa. Primeiro, determinamos a quantidade de textos para a análise, chegamos à conclusão que o número três seria suficiente para obtermos os resultados pretendidos, um número maior tornaria a pesquisa prolongada e exaustiva. Dessa forma, foi definido que seriam duas retextualizações da notícia da jovem morta pelo namorado e uma da mulher que foi morta ao sair da delegacia, esse quantitativo é devido a número de produções que foi maior de uma notícia que da outra. A escolha do *corpus* não teve como princípio o 'certo' ou 'errado', mas a distribuição tópica do texto e a aproximação ao gênero pretendido para o texto-fim. Os textos escolhidos foram: Uma paixão que terminou tragédia, Uma jovem moça e Mulher morrer ao sair da delegacia. Abaixo traremos os textos originais e suas respectivas transcrições.

Texto do Aluno 1

Uma Paixão que terminou em tragédia!

Um certo dia, ia haver uma festa na cidade, Maria chamou sua amiga Sôfia para ir com ela a festa. Logo Sôfia conheceu um belo rapaz, chamado João.

João era novo na cidade, mais logo de cara se encantou por Sôfia, uma bela moçona dos cabelos longos e cacheados. Passaram a se encontrar e a se conhecerem melhor, algum tempo depois eles começaram a namorar, aparentemente ele era um rapaz tranquilo e amoroso, mais a família de Sôfia não achava isso, às vezes ele dava indícios de ser uma pessoa agressiva, por isso a família não aceitava o relacionamento dos dois. Ela então resolveu sair de casa e ir morar com ele, estava muito apaixonada e não aceitava que ninguém opinasse no seu relacionamento.

Com o passar do tempo a convivência foi ficando conturbada, ele começou a se meter com coisas pequenas, (trações, chateações, etc).

Em um certo dia o telefone de João tocou, e Sôfia quem atendeu, ela viu que era uma mulher, e foi tirar satisfações com ele, mais ele desligou.

Isso ocorreu inúmeras vezes, as brigas eram constantes, ela já não aguentava mais, mais não conseguia dar um basta naquela situação, até que um dia no meio de uma discussão o pior aconteceu, ele furioso, agressivo acabou cometendo um crime, a assassinou brutalmente usando uma facada e uma faca. João foi preso em flagrante por homicídio, com acusação de feminicídio. Sofia foi mais uma vítima no meio de tantos, que perdem a vida por seus companheiros. Infelizmente!

É Maria, ah! Como Maria se arrepende até hoje por tê-los apresentados a seu sujeito.

Transcrição do texto do Aluno 1

Uma Paixão que terminou em tragédia!

Um certo dia ia acontecer uma festa na cidade, Maria chamou sua amiga Sofia para ir a essa festa. Lá Sofia conheceu um belo rapaz chamado João. Ele era novo na cidade, mas logo de cara se encantou por Sofia, uma bela morena dos cabelos longos e cacheados. Passaram a sair juntos e a se conhecerem melhor.

Alguns meses depois eles começaram a namorar, aparentemente ele era um rapaz tranquilo e amoroso, mas a família de Sofia não aceitava o relacionamento dos dois. Ela então resolveu sair de casa e ir morar com ele, estava muito apaixonada e não aceitava que ninguém opinasse no seu relacionamento.

Com o passar do tempo a convivência foi ficando conturbada, ele começou a se envolver com coisas erradas como traição, drogas e etc. Em um certo dia o telefone de João tocou e Sofia atendeu, ela viu que era uma mulher e foi tirar satisfações com ele, mas ele desconversou. Isso ocorreu inúmeras vezes, as brigas eram constantes, ela já não aguentava mais, porém não conseguia dar um basta naquela situação.

Até que um dia no meio de uma discussão o pior aconteceu, ele furioso e

agressivo acabou cometendo um crime: assassinou-a brutalmente usando uma furadeira e uma faca. João foi preso em flagrante por homicídio com agravante de feminicídio.

Sofia foi mais uma vítima no meio de tantas que perdem a vida por seus companheiros, infelizmente!

E Maria, ah! Como Maria se arrepende até hoje por tê-la apresentado a esse sujeito.

Texto do Aluno 2

Uma Jovem Moça

Era uma vez uma moça muito especial que namorava um cara que também parecia ser especial e demonstrava ser um homem diferente mesmo com sua fertilidade não conseguindo a família da moça.

Mas ele demonstrava amor e jurava que nunca lhe enganaria que ele seria sempre um anjo na vida dela que nunca maltratava ela e então confiou e entregou todo seu amor e esse cara em um tempo a sua mãe e ela quebrou.

Ela desconfiou que suas coisas eram levadas e dizia que ia para casa da sua mãe e ela não conhecia certo dia ela recebeu ajuda de um cara que ele trouxe ela com outras mulheres então ela disse que iria sair da casa deles para ir para casa de sua mãe e seu pai.

Ele disse que se ela voltasse o pior aconteceria com ela, ela ficou com tanto medo que a partir desse dia ela nunca mais teve notícias de seus pais, nunca mais teve amigos pois ele estava muito violento e agora de noite nela e ela chorava querendo voltar nos braços de sua mãe e agora ela está sem pai e se ela for embora ele iria acabar com sua vida.

Mas a moça destemida resolveu sair da casa sem que ninguém fizesse e de longe aquela situação resolveu acabar de uma vez.

por todas com essa situação resolveu acabar de uma vez por todas com esta situação e decide matá-la quando ele chega em casa que vê-la tentando ligar para alguém ele espanca ela até levá-la a morte sabendo das consequências do que tinha acontecido resolveu ir para casa de sua mãe e se escondeu debaixo de uma cama e depois disso ninguém nunca mais soube do seu paradeiro.

Transcrição do texto do Aluno 2

Uma Jovem Moça

Era uma vez uma moça muito especial que namorava um cara que também parecia ser especial. Ele demonstrava ser um homem diferente e mesmo com sua gentileza não conquistou a família da moça, mas ele demonstrava amor e jurava que nunca a enganaria e que ele seria sempre um anjo em sua vida. Jurou também que nunca a maltrataria e ela então confiou e entregou todo seu amor e esse cara.

Com um tempo a máscara dele quebrou. Ela desconfiava de suas saídas constantes e ele dizia que ia para casa da mãe dele que ela não conhecia. Certo dia ela resolveu segui-lo e viu que ele a traía com outras mulheres. Então ela disse que iria sair da casa deles para ir para casa de sua mãe e de seu pai. Ele disse que se ela voltasse o pior aconteceria e ela ficou com tanto medo que a partir desse dia nunca mais teve notícias de seus pais, nunca mais teve amigos, pois ele estava muito violento e agora ele bate nela que chora querendo voltar para os braços de sua mãe.

Ela está sem saída, pois se for embora ele acaba com a vida dela, mas a moça destemida resolve sair da casa em que moravam juntos e ele vendo aquela situação resolveu acabar de uma vez por todas com essa situação e decide matá-la. Quando ele chega à casa que a vê tentando ligar para alguém ele a espanca até levá-la a morte.

Sabendo das consequências do que tinha acontecido resolveu ir para casa de sua mãe e se escondeu debaixo de uma cama e depois disso ninguém nunca mais

seu beirto ficou conversando por um bom tempo então ela
 fala sobre a investigação e vai mostrar o cadáver mais num
 sala lá, então ela chora de raiva porque que foi a vizinha então
 vai logo para a investigação com sua vizinha abre a
 porta rapidamente e fala na porta da vizinha que vai sem
 entender nada e ela avisa a mulher de proibido e onde começa
 uma discussão com uns argumentos da vizinha misteriosa
 ofensiva contra Rafaela e onde o juiz pega um ~~cartão~~ cartão
 e agride a mulher quando ela e que ~~ela~~ ela vai correndo pela
 rua sozinho mas a discussão continua e em poucos minutos a
 polícia chega no ~~posto~~ local e chamado dos vizinhos e vai
 levadas imediatamente para delegacia onde ~~porta~~ queiza a vizinha
 por agride, quando as duas estão saindo da delegacia uma
 ela para outra e ~~elas~~ foram caminhos diferentes pouco tem-
 po depois a vizinha que se chama Clara foi atropelada.

Ao chegar em casa Rafaela encontra uma caixa com
 seu cadáver e escrito "não sepe curioso a curiosidade pode
 matar" mas ela se pergunta quem deixou aquilo ali? e que
 quis dizer? e quem atropelou Clara? e o porque?

Transcrição do texto do Aluno 3

Mulher Morre ao Sair Da Delegacia

Rafaela é uma garota meiga, mas estressada de estilo barraqueiro, com apenas 22 anos ela arranjava muita confusão por onde passava. Ela morava num condomínio de alto padrão em Juazeiro. Numa manhã normal ela viu a mudança da sua nova vizinha, de fato ela queria fazer logo amizade com a nova moradora do condomínio.

Rafaela observava aquela mulher de longe, mas só passava cinco minutos olhando e entrava para sua casa. Ao longo da tarde Rafaela resolveu levar um bolo para nova moradora com o motivo de mostrar simpatia, então ela bate na porta e

começa ouvir barulhos estranhos e quando tentava olhar pela pequena janela da porta ela se abre e Rafaela, toda sorridente, entrega o bolo a mulher que o pega, mas não fala muito, se despede e fecha a porta na cara de Rafaela. Rafaela pensa no barulho que de alguma forma estranhava, mas não chegou a fazer nada.

Os dias foram passando e durante as madrugadas, na casa da famosa vizinha, saíam barulhos que deixavam toda a vizinhança intrigada, foi então que Rafaela quis descobrir o que havia naquela casa. Ela começou a investigar a vizinha e notou que ela só saía às 16h e demorava aproximadamente uma hora fora e sempre que voltava tinha as mesmas manias: sempre olhava o final da rua e contava seus próprios passos até a porta.

Passou uma semana nessa investigação, tudo era anotado num caderninho que ficava na mesinha da sala entre uma papelada de revistas. Às 7h da manhã, como todos os dias, Rafaela saiu para trabalhar. Ao longo do dia estava tudo igual, mas Rafaela notou algo estranho no seu dia a dia e decide ir para casa. Ao chegar à porta vê um vaso de planta quebrado, ela abre a porta devagar e vê tudo normal, olha a casa toda e não estar faltando nada, então deixou por isso mesmo.

Ela vai tomar um banho, quando de repente alguém bate na porta é seu amigo Luiz. Ao invés de tomar seu banho ficou conversando por um bom tempo, então ela fala sobre a investigação e vai mostrar o caderno, mas não está lá. Assim cheia de raiva pensa que foi a vizinha, então vai logo tirar satisfação com sua vizinha que sai sem entender nada e ela acusa a mulher de roubo. É onde começa uma discussão com xingamentos da vizinha misteriosa ofensivos a Rafaela. Luiz pega um cassetete e agride a mulher, quando olha o que fez, ele sai correndo pela rua abaixo. Mas a discussão continua e em poucos minutos a polícia chega ao local atendendo ao chamado dos vizinhos e elas são levadas imediatamente para delegacia onde prestam queixa por agressão.

Quando as duas estão saindo da delegacia uma olha para outra e tomam caminhos diferentes. Pouco tempo depois a vizinha que se chama Clara foi atropelada. Ao chegarem casa Rafaela encontra uma caixa com seu caderno e nele está escrito: “não seja curioso, a curiosidade pode matar”. Mas ela se pergunta quem deixou aquilo ali, o que quis dizer e quem atropelou Clara e o porquê.

A análise parte da comparação entre a organização tópica do texto-base e a organização do texto-fim, para isso construímos os quadros tópicos das notícias e também dos textos selecionados dos alunos. Para uma melhor visualização os textos foram transcritos, tanto as notícias quanto os contos dos alunos.

O modelo do quadro tópico que construímos foi uma junção das teorias de Koch e Elias (2008) e Fávero (2010), trazemos para o nosso quadro o supertópico, os tópicos, os subtópicos e os segmentos tópicos. Para as nossas análises utilizamos Lins (2008) e Dikson (2015) pois a formatação metodológica desses autores tratam de tópico na escrita e as análises são mantidas através de um quadro tópico. Os tópicos foram enumerados com algarismo romano (I, II, III e IV), os subtópicos com letras (A, B, C ...) e números para os segmentos (1, 2, 3, 4, 5, ...).

Depois de elaborada a divisão tópica partimos para a análise da organização tópica dos textos retextualizados, tendo sempre o quadro tópico das notícias como parâmetro dessas análises. O objetivo é observar se os alunos mantiveram os tópicos, subtópicos e segmentos tópicos do texto-base no texto-fim, analisando quais tópicos os alunos mantiveram, quais retiraram, quais acrescentaram, quais modificaram e assim com todas as outras categorias. Também foi analisado se os alunos conseguiram produzir o gênero pretendido que era o conto de mistério.

6. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise dos dados gerados em nossa pesquisa. Escolhemos três textos de alunos que denominaremos de Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2) e Aluno 3 (A3). Analisamos três retextualizações de notícias que foram transformadas em conto de mistério.

6.1 A CONSTITUIÇÃO DOS QUADROS TÓPICOS DOS TEXTOS-BASE (NOTÍCIA)

A notícia foi o gênero escolhido para base das retextualizações, elas foram extraídas de blogs locais com o intuito de deixar o texto o mais próximo da realidade dos alunos, fazendo com que eles tivessem o interesse não apenas em ler, mas em compreender os fatos e produzir um outro texto a partir deles. Essas notícias relatam histórias de violência na cidade, mas não causou estranhamento entre os alunos, uma vez que estão familiarizados com esses acontecimentos aguçando assim a curiosidade deles.

Nas próximas linhas, iremos transcrever as notícias extraídas dos blogs e em seguida a formação do quadro tópico dessas notícias.

Transcrição da notícia 1:

Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE

O crime aconteceu na Avenida das Nações, no sábado (14). O autor do crime foi preso em flagrante.

Um mulher de 27 anos foi morta pelo namorado neste sábado (14), em Petrolina, no Sertão Pernambucano. O crime aconteceu por volta das 22 horas, na Avenida das Nações. Jeidson Santos de Moraes, de 27 anos, usou uma furadeira e uma faca para cometer o crime.

De acordo com a polícia, Vanderleia Carvalho Macedo foi morta na casa do companheiro, com quem mantinha um relacionamento há cerca de dois meses. O crime teria acontecido após uma discussão.

Jeidson foi preso em flagrante por homicídio, com agravante de feminicídio, no mesmo bairro, na casa da mãe. Ele estava escondido embaixo de uma cama.

6.1.1 Quadro tópico da notícia 1: “Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE”.

Supertópico	Tópicos	Subtópico	Segmento tópico	
O assassinato da jovem	I O crime	A- O tipo de crime	1- Tipo: Assassinato (pelo namorado)	
			2- Instrumento: faca e furadeira	
			3- Motivação: discussão	
		B- Local do crime	4-Cidade: Petrolina no sertão de Pernambuco	
			5-Endereço: Av. das Nações	
			6-Local: casa do companheiro (assassino)	
			C- Quando aconteceu o crime	7- Dia: sábado (14)
				8-Horário: por volta das 22 horas
			II A vítima	D-Identificação da vítima
	10- Nome: Vanderleia Carvalho Macedo			
	E-Relação da vítima com o autor	11-Companheira há cerca de 2 meses		
	III O autor	F- Identificação do autor	12- Nome: Jeidson Santos de Moraes	
			13- Caracterização: 27 anos	
		G- A prisão	14- Tipo de prisão: flagrante em homicídio	
			15-Agravante: feminicídio	
			16- Onde a prisão foi efetuada: mesmo bairro, na casa da mãe	
		17- O esconderijo: em baixo da cama		

Transcrição da notícia 2

Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE

Uma mulher de 40 anos foi agredida nesta sexta-feira (25), por volta das 19h00. Foi quando a central de operações recebeu uma ligação que no Condomínio São Bernardino, estava acontecendo vias de fato, imediatamente, foi acionada a GT para averiguar a ocorrência estabelecida.

Chegando ao local tratava-se de discussões entre duas vizinhas e uma delas estava com cortes na cabeça e na mão direita sangrando. A vítima falou para os policiais que um homem não identificado que estava na casa da outra senhora interviu da discussão e a agrediu com um cassetete, em seguida fugiu do local.

Mesmo assim a senhora agredida estava consciente, imediatamente a GT encaminhou à senhora para o HUT de Petrolina para fazer o procedimento de sutura, e depois foi encaminhada para a Delegacia da Polícia Civil de Petrolina no bairro Ouro Preto.

Na delegacia foram ouvidas as duas senhoras (prestaram queixa uma da outra). Depois de ouvidas, por volta de 1h da madrugada, uma delas seguiu seu caminho sozinha à pé, pela Av. Sete de Setembro, e após 10 minutos e 100 metros da delegacia, populares viram uma pessoa no chão machucada provavelmente agredida por pedradas e de imediato ligaram para o pronto socorro.

A pessoal caída ao chão tratava-se da senhora que havia sido espancada anteriormente na discussão. O Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) a removeram em estado grave e a levaram para o HU, onde recebeu cuidados médicos, mas não resistiu e veio a óbito.

O fato foi registrado na 1ª Delegacia de Polícia Civil para que sejam tomadas as providências legais. (As Notícias Do Dia A Dia. Pe/Ba)

6.1.2 Quadro tópico da notícia 2: “Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE”.

Supertópico	Tópico	Subtópico	Segmento tópico
	I	A- A vítima	1- Caracterização: mulher de 40 anos
		B- O tempo	2- Data e hora: sexta (25) 19h
		C- O fato	3- A ligação para a

Briga de vizinhas termina em morte	A briga		central de operações
			4-Local: Condomínio São Bernardino
			5- O motivo: vias de fato
			6-O GT foi averiguar
		D- A discussão	7- Discussão de duas vizinhas
			8-Cortes na cabeça e na mão de uma delas
			9-O agressor: um homem não identificado que estava na casa da vizinha e fugiu em seguida
	10-Arma: cassetete		
	E- As providências tomadas	11- Encaminharam a mulher consciente para o hospital	
		12-Procedimento: sutura	
		13-Encaminhamento para a delegacia	
		14- Queixa de uma contra a outra	
	II O assassinato	F- O crime	15-Vítima: a que voltou a pé
			16- O horário: por volta de 1h
			17- Local: na avenida
18-Distância: a 10 minutos e 100 metros da delegacia			
19-O que foi visto: uma pessoa agredida no chão			
20- Dedução: provavelmente agredida por pedradas			
G- O socorro		21-Ligação: para o SAMU	
		22- Estado da vítima: grave	
		23-Providências: remoção para o hospital onde recebeu os cuidados médicos	
		22- A morte da vítima: não resistiu e veio a	

			óbito
		H-A medida	23- Fato foi registrado para que providências sejam tomadas
			24-Onde: na 1º delegacia de policia civil

A notícia é um dos gêneros que as pessoas estão mais expostas em sua vida cotidiana, ela é veiculada em inúmeros lugares e suportes. Mesmo quando não procuramos a notícia ela chega até nós. Esse gênero tem uma estrutura com as seguintes categorias: manchete, lead, episódio e comentários. Portanto nem sempre essa estrutura é seguida, já que as notícias são produzidas por diversos veículos de comunicação que visam atingir públicos diferentes.

Escolhemos a notícia postada em um blog porque na modalidade escrita é a que os alunos têm mais fácil acesso. Não iremos fazer uma análise da estrutura desse gênero, uma vez que nosso objetivo é tratar dos tópicos discursivos presentes no texto. Como fora explicitado a notícia segue uma estrutura que pode ser modificada de acordo com o suporte em que ela é publicada. Essa estrutura influencia a forma como acontece a organização tópica do texto, já que existe um padrão básico a ser seguido. Porém não podemos conferir uma regra geral para a organização tópica do gênero notícia.

Ao preparar o quadro tópico das notícias trabalhadas no projeto tratamos de ter um parâmetro para conferir se os tópicos presentes na notícia aparecem no texto produzido pelo aluno. A produção final acontece em outro gênero que é o conto de mistério. Nessa análise dos dados iremos averiguar se é possível tratar dos mesmos assuntos em gêneros diferentes.

Para verificar a recorrência dos tópicos discursivos nos textos utilizados na pesquisa elaboramos quadros tópicos de cada um deles. Entendendo assim que

Quadro Tópico constitui, como o tópico, uma noção abstrata e relacional, cujo estatuto concreto é determinado pelo nível de hierarquia selecionado pelo analista, para operar na descrição de um *corpus*. É essa seleção que vai definir concretamente o QT tomado para análise em cada caso. Tendo em vista que cada tópico tem um valor relacional na linha de subordinações contínuas, o recorte de QT feito pelo analista fixará, conseqüentemente, em cada caso, a condição de super ou subtópico (ILARI et. al., 1993, p. 364).

Diante de uma organização hierárquica do texto, numa relação de subordinações o nosso quadro tópico é assim constituído: supertópico, tópico, subtópico e segmento tópico. Na primeira notícia *“Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE”* verificamos a presença do Supertópico (ST) “o assassinato da jovem” que é o tópico mais abrangente, ou seja, é sobre ele que se trata o texto. Encontramos três tópicos “o crime, a vítima e o autor” concernentes ao ST assassinato da jovem. Esses tópicos foram desenvolvidos de forma contínua dando origem a subdivisões no interior no tópico, essa porção menor chamada de subtópico (SbT) chega ao número de sete nesse texto. Cada SbT é constituído por um conjunto de segmentos tópicos que de acordo com Pinheiro (2005, p. 34) é “cada conjunto de enunciados tematicamente centrados”. Ainda segundo o autor, a topicalidade é o princípio geral da organização do texto, o segmento tópico se apresenta, como a unidade de composição do texto, pois cada gênero tem uma extensão variada sendo assim necessária uma unidade menor para analisá-lo. Na nossa investigação localizamos dezessete segmentos tópicos no texto do assassinato da jovem.

O segundo texto transcrito foi a notícia *“Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE”*. Esse texto também foi retirado de um blog local, onde notícias variadas são publicadas. No quadro tópico dessa notícia chegamos à conclusão de que “briga de vizinhas termina em morte” seria o ST, que abrange dois tópicos, sendo assim composto por oito SbTs constituídos de vinte e quatro segmentos tópicos.

Os quadros tópicos das duas notícias são o padrão para a nossa análise, pois o texto retextualizado pelos alunos tiveram essas notícias como base para sua produção. A seguir traremos a transcrição dos textos dos alunos e os quadros tópicos referentes a cada um deles.

6.2 A constituição dos quadros tópicos das retextualizações (conto de mistério)

Como descrito anteriormente o projeto passou por algumas etapas a última delas foi o de retextualizar, transformar um texto em outro, podendo ser de modalidade e gêneros diferentes. A retextualização foi à escolha metodológica para nossa investigação, através dela podemos verificar como os tópicos discursivos são

reiterados em um novo texto e de que forma os tópicos aparecem, se mudam de categoria, se são modificados, se desaparecem, o que acontece com os tópicos numa retextualização de textos escritos.

As seguintes transcrições² são dos textos produzidos pelos alunos A1, A2 e A3.

Transcrição do texto do aluno A1 a partir do texto-base *“Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE”*.

Uma Paixão que terminou em tragédia!

Um certo dia ia acontecer uma festa na cidade, Maria chamou sua amiga Sofia para irem a essa festa. Lá Sofia conheceu um belo rapaz chamado João. Ele era novo na cidade, mas logo de cara se encantou por Sofia, uma bela morena dos cabelos longos e cacheados. Passaram a sair juntos e a se conhecerem melhor.

Algum tempo depois eles começaram a namorar, aparentemente ele era um rapaz tranquilo e amoroso, mas a família de Sofia não aceitava o relacionamento dos dois. Ela então resolveu sair de casa e ir morar com ele, estava muito apaixonada e não aceitava que ninguém opinasse no seu relacionamento.

Com o passar do tempo a convivência foi ficando conturbada, ele começou a se envolver com coisas erradas como traição, drogas e etc. Em um certo dia o telefone de João tocou e Sofia atendeu, ela viu que era uma mulher e foi tirar satisfações com ele, mas ele desconversou. Isso ocorreu inúmeras vezes, as brigas eram constantes, ela já não aguentava mais, porém não conseguia dar um basta naquela situação.

Até que um dia no meio de uma discussão o pior aconteceu, ele furioso e agressivo acabou cometendo um crime: assassinou-a brutalmente usando uma furadeira e uma faca. João foi preso em flagrante por homicídio com agravante de feminicídio.

Sofia foi mais uma vítima no meio de tantas que perdem a vida por seus companheiros, infelizmente!

E Maria, ah! Como Maria se arrepende até hoje por tê-la apresentado a esse sujeito.

² Todas as transcrições dos textos produzidos pelos alunos estão com as devidas correções gramaticais e textuais da norma padrão para facilitar a compreensão por parte do leitor.

Transcrição do texto do aluno A2 a partir do texto-base *“Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE”*.

Uma Jovem Moça

Era uma vez uma moça muito especial que namorava um cara que também parecia ser especial. Ele demonstrava ser um homem diferente e mesmo com sua gentileza não conquistou a família da moça, mas ele demonstrava amor e jurava que nunca a enganaria e que ele seria sempre um anjo em sua vida. Jurou também que nunca a maltrataria e ela então confiou e entregou todo seu amor e esse cara.

Com um tempo a máscara dele quebrou. Ela desconfiava de suas saídas constantes e ele dizia que ia para casa da mãe dele que ela não conhecia. Certo dia ela resolveu segui-lo e viu que ele a traía com outras mulheres. Então ela disse que iria sair da casa deles para ir para casa de sua mãe e de seu pai. Ele disse que se ela voltasse o pior aconteceria e ela ficou com tanto medo que a partir desse dia nunca mais teve notícias de seus pais, nunca mais teve amizades, pois ele estava muito violento e agora ele bate nela que chora querendo voltar para os braços de sua mãe.

Ela está sem saída, pois se for embora ele acaba com vida dela, mas a moça destemida resolve sair da casa em que moravam juntos e ele vendo aquela situação resolveu acabar de uma vez por todas com essa situação e decide matá-la. Quando ele chega à casa que a vê tentando ligar para alguém ele a espanca até levá-la a morte.

Sabendo das consequências do que tinha acontecido resolveu ir para casa de sua mãe e se escondeu debaixo de uma cama e depois disso ninguém nunca mais soube do seu paradeiro.

Transcrição do texto do aluno A3 a partir do texto-base *“Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE”*.

Mulher Morre ao Sair Da Delegacia

Rafaela é uma garota meiga, mas estressada de estilo barraqueiro, com apenas 22 anos ela arranjava muita confusão por onde passava. Ela morava num condomínio de alto padrão em Juazeiro. Numa manhã normal ela viu a mudança da sua nova vizinha, de fato ela queria fazer logo amizade com a nova moradora do condomínio.

Rafaela observava aquela mulher de longe, mas só passava cinco minutos olhando e entrava para sua casa. Ao longo da tarde Rafaela resolveu levar um bolo para nova moradora com o motivo de mostrar simpatia, então ela bate na porta e começa ouvir barulhos estranhos e quando tentava olhar pela pequena janela da porta ela se abre e Rafaela, toda sorridente, entrega o bolo a mulher que o pega, mas não fala muito, se despede e fecha a porta na cara de Rafaela. Rafaela pensa no barulho que de alguma forma estranhava, mas não chegou a fazer nada.

Os dias foram passando e durante as madrugadas, na casa da famosa vizinha, saiam barulhos que deixavam toda a vizinhança intrigada, foi então que Rafaela quis descobrir o que havia naquela casa. Ela começou a investigar a vizinha e notou que ela só saía às 16h e demorava aproximadamente uma hora fora e sempre que voltava tinha as mesmas manias: sempre olhava o final da rua e contava seus próprios passos até a porta.

Passou uma semana nessa investigação, tudo era anotado num caderninho que ficava na mesinha da sala entre uma papelada de revistas. Às 7h da manhã, como todos os dias, Rafaela saiu para trabalhar. Ao longo do dia estava tudo igual, mas Rafaela notou algo estranho no seu dia a dia e decide ir para casa. Ao chegar à porta vê um vaso de planta quebrado, ela abre a porta devagar e vê tudo normal, olha a casa toda e não estar faltando nada, então deixou por isso mesmo.

Ela vai tomar um banho, quando de repente alguém bate na porta é seu amigo Luiz. Ao invés de tomar seu banho ficou conversando por um bom tempo, então ela fala sobre a investigação e vai mostrar o caderno, mas não está lá. Assim cheia de raiva pensa que foi a vizinha, então vai logo tirar satisfação com sua vizinha que sai sem entender nada e ela acusa a mulher de roubo. É onde começa uma discussão com xingamentos da vizinha misteriosa ofensivos a Rafaela. Luiz pega um cassetete e agride a mulher, quando olha o que fez, ele sai correndo pela rua abaixo. Mas a discussão continua e em poucos minutos a polícia chega ao local atendendo ao chamado dos vizinhos e elas são levadas imediatamente para delegacia onde prestam queixa por agressão.

Quando as duas estão saindo da delegacia uma olha para outra e tomam caminhos diferentes. Pouco tempo depois a vizinha que se chama Clara foi atropelada. Ao chegarem casa Rafaela encontra uma caixa com seu caderno e nele está escrito: “não seja curioso, a curiosidade pode matar”. Mas ela se pergunta quem

deixou aquilo ali, o que quis dizer e quem atropelou Clara e o porquê.

6.2.1 Quadros tópicos e análises das produções dos alunos

Os quadros tópicos das retextualizações apresentam um Supertópico (ST) cada, nem sempre relacionado ao título do texto. Cada texto tem uma quantidade de tópico diferente, sendo a primeira retextualização composta por dois tópicos, nove subtópicos (SbTs) e vinte e cinco segmentos tópicos. A segunda retextualização apresenta um número de tópicos maior que o primeiro e um número menor de SbTs, são três tópicos, oito SbTs e vinte e seis segmentos tópicos. Já a terceira retextualização tem o texto-base diferente dos outros dois, ela apresenta quatro tópicos, quatorze SbTs e quarenta e dois segmentos tópicos.

Apresentaremos os resultados obtidos a partir da observação dos mecanismos de organização tópica das retextualizações transcritas anteriormente. Depois de apresentarmos os quadros tópicos dos textos-base e dos textos-fim com suas divisões e distribuições tópicas, julgamos ser possível tecer alguns comentários sobre o processo de construção das retextualizações no que diz respeito à topicalidade. Nesse sentido, as pontuações a seguir referem-se ao que podemos afirmar sobre a organização tópica, a partir da descrição que foi estabelecida dos QTs das notícias e dos contos de mistério.

Seguindo os mesmos princípios que utilizamos para formular os quadros tópicos das notícias elaboramos os quadros dos contos produzidos pelos alunos e logo após traremos a análise de cada quadro tópico.

6.2.1.1 Quadro tópico e análise da produção do A1

Título criado por A1: “Uma paixão que virou uma tragédia”

Supertópico	Tópico	Subtópico	Segmento tópico
	I O início do relacionamento (a paixão)	A- A festa	1-O Local
			2-O convite da amiga
			3-O encontro
		B- João	4- O novato na cidade
			5-A tranquilidade e o jeito amoroso
			6-O encanta por Sofia
		C- Sofia	7- Característica física
			8- Apaixonada

A paixão que se torna tragédia		D- Relação de paixão	9-Não aceita opiniões
			10- O sair juntos
			11-O começo do namorar
			12-Vão morar juntos
	II O fim do relacionamento (a tragédia)	E- A difícil convivência	13-O tempo
			14-As coisas erradas que ele faz
		F - A ligação	15-O telefone dele toca e Sofia atende
			16-Uma outra mulher
			17-Sofia tira satisfação
		G - As brigas	18-Brigas constantes pelo mesmo motivo
			19-Sofia não aguentava mais as brigas
		H- O crime	20-A discussão
			21-A fúria do assassino
			22-O assassinato brutal
			23-Instrumentos: furadeira e faca
I - A prisão	24-O flagrante da prisão		
	25-Homicídio com agravante feminicídio		

O texto-base para a retextualização foi à notícia “*Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE*”, essa notícia bastante concisa e objetiva traz apenas as informações essenciais sobre o fato. Podemos verificar que a organização tópica de um gênero escrito pode diversificar bastante a depende do gênero a que pertence.

Ao analisar os dois textos averiguamos as mudanças ocorridas de um para outro, neste momento iremos nos deter a questão tópica do texto. A primeira mudança está no Supertópico (ST), enquanto a notícia foca no assassinato, o conto centra na paixão que se transforma em tragédia. A mudança do ST justifica-se pela finalidade do gênero, enquanto um está para informar o outro está para entreter. Ainda assim, o ST do conto dá indícios de que algo ruim aconteceu, isso é possível

constatar pelo uso da palavra 'tragédia'. O autor do conto procurou idealizar um romance uma vez que a notícia trata de um casal de namorados.

Como dito anteriormente, a função da notícia é informar e para isso ela precisa ser o mais objetiva possível. Com isso identificamos três tópicos na notícia o primeiro sobre o crime, o segundo sobre a vítima e o terceiro sobre o autor do crime. No conto "Uma paixão que terminou em tragédia" o escritor enfatiza o início do relacionamento centrado-se na paixão e no fim do relacionamento quando foca na tragédia. Verificamos que o tópico I (o crime) da notícia se transforma no SbT H (o crime) do conto, como o objetivo do conto não é informar de um crime, esse tópico reaparece na história de forma menos acentuada, ou seja, o tópico é transformado em um SbT.

Os outros dois tópicos da notícia o II (a vítima) e o III (o autor) enfatizam os envolvidos nos fatos: a jovem, vítima, e o namorado, autor do crime. Esses dois tópicos são transformados em dois SbTs com algumas modificações, apesar de ambos falarem dos envolvidos na história, cada um trata deles numa perspectiva diferente de acordo com a natureza do gênero. Os tópicos I (o crime) e II (a vítima) da notícia tratam objetivamente dos participantes do fato, atribuindo nomes e idade, já os SbTs B (João) e C (Sofia) do conto do A1 tratam de caracterizar psicologicamente os personagens da história e atribui qualidades físicas a personagem feminina. Constatamos que o aluno conseguiu manter o tópico mesmo com a mudança para SbT, respeitando assim as características do gênero conto.

Quanto aos SbTs do texto-base, a notícia, temos o SbT A (o tipo de crime) que reaparece no SbT H (o crime) do conto, como foi analisado anteriormente o tópico I (o crime) é mantido do SbT H, mas nem todos os SbTs desse tópico reaparecem no conto, apenas o A (o tipo de crime) é conservado. Os SbTs B (local do crime) e C (quando aconteceu o fato) da notícia não são mantidos no conto, o SbT B trata do local do crime que foi na casa do acusado, mas no conto essa informação aparece de forma implícita podendo ser deduzida através de pista como: "Ela então resolveu sair de casa e ir morar com ele", "Em um certo dia o telefone de João tocou e Sofia atendeu, ela viu que era uma mulher, [...] até que um dia no meio de uma discussão o pior aconteceu, ele furioso e agressivo acabou cometendo um crime: assassinou-a brutalmente usando uma furadeira e uma faca". A partir dessas informações concluímos que no conto do A1 o crime também aconteceu na casa do

acusado. Então o segmento 6 (local) do SbT B da notícia é mantido no conto de forma subjacente.

O SbT C (quando aconteceu o crime) da notícia trata de forma precisa de quando o fato aconteceu com data, dia e hora do ocorrido, informações que são essenciais numa notícia. Já no conto o tempo é percebido pelo emprego dos verbos no pretérito, não havendo nenhuma referência a quando o crime aconteceu. Os SbTs D (identificação da vítima) e F (identificação do autor) da notícia foram vistos quando na análise dos tópicos II (a vítima) e III (o autor) do mesmo texto. O SbT E (relação da vítima com o autor) da notícia surge no conto como SbT D (relação de paixão), enquanto que na notícia a informação é clara e objetiva “mantinha um relacionamento há cerca de dois meses”, no conto essa informação se transforma em “Ela então resolveu sair de casa e ir morar com ele, estava muito apaixonada”, podemos dizer que esse SbT contemplou o da notícia acrescentando o fato dos personagens morarem juntos.

Quanto ao SbT G (a prisão) da notícia temos apenas dois de seus segmentos que reaparecem no conto, os outros dois segmentos pertencentes ao SbT G são omitidos. Os segmentos 14 (tipo de prisão) e 15 (agravante) da notícia surgem no SbT I (a prisão) nos segmentos 24 (o flagrante da prisão) e 25 (homicídio com agravante feminicídio), percebemos que o aluno preferiu não deixar de fora o fato do crime ser brutal e com o agravante de feminicídio, tema amplamente discutido nos últimos dias e em sala de aula.

O texto-base (Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE) apresenta dezessete segmentos tópicos e o texto-fim (Uma paixão que terminou em tragédia) vinte e cinco, essa diferença de número se dá por que alguns segmentos tópicos não se mantêm, outros surgem e há ainda os que são modificados. Em relação aos segmentos tópicos da notícia que não se mantêm temos os 4 (cidade), 5 (endereço), 7 (dia), 8 (horário), 16 (onde a prisão foi efetuada) e 17 (o esconderijo). Os segmentos 6 (local) e 11 (companheira há cerca de dois meses) são aqueles que não aparecem claramente, mas são subtendidos através de outros segmentos.

Como o gênero do texto-fim da retextualização era o conto alguns esforços foram utilizados para transformar um texto informativo em um texto literário. Levando em consideração que o fato aconteceu com um casal, naturalmente o escritor do conto tenta oferecer um cenário romântico ao leitor justificando assim a ação das

personagens. Ao transformar a notícia em conto, o aluno além de transformar os tópicos, acrescenta alguns SbTs que não estavam presentes no texto-base, são eles os SbTs A (a festa), D (relação de paixão), E (a difícil convivência), F (a ligação) e o G (as brigas), decorrendo assim em novos segmentos também. Esses SbTs justificam o romance que ao autor traz para o conto.

Ao acrescentar o SbT A (a festa) o aluno acrescenta uma informação que não estava presente na notícia que é o de como os personagens se conheceram. Essa informação vem através desse SbT festa que é onde os personagens se encontram, nesse mesmo SbT aparece a personagem Maria que só é citada novamente no fim do texto. O SbT D (relação de paixão) do conto dá continuidade a história mostrando como os personagens começaram o romance, já SbT E (a difícil convivência) há a presença do conflito que muda a direção da narração, agora o personagem romântico, o namorado, se torna uma pessoa problemática com suas novas atitudes e conseqüentemente também muda as atitudes da outra personagem, a namorada. Esse fato é introduzido com o SbT F (a ligação) que culmina com SbT G (as brigas) que se iniciaram com a ligação presente no SbT anterior. Até esse ponto tínhamos informações que não estavam presentes na notícia, a partir do SbT H (o crime) o escritor se volta para o texto-base trazendo o crime e a prisão do namorado.

A conclusão do texto se dá com a constatação do autor, o aluno, em relação a esse tipo de crime “Sofia foi mais uma vítima no meio de tantos, que perdem a vida por seus companheiros. Infelizmente!” E com a tentativa de interagir com o leitor quando diz: “E Maria, ah! Como Maria se arrepende até hoje por tê-la apresentado a esse sujeito”. Temos então dois tópicos que não estão presentes no quadro tópico porque consideramos se tratar de digressões, estas por sua vez não comprometem a coerência textual, pois se tratam de inserções, que “pelo menos aparentemente não desempenham qualquer função relativamente ao tópico em curso” (LINS, 2008. P 27).

Concluimos essa análise afirmando que na produção do conto de mistério através de uma notícia, o A1 conseguiu manter a maioria dos SbTs, modificando uns e acrescentando outros. As mudanças e acréscimos foram necessários, pois se trata de uma transformação envolvendo gêneros diferentes. Mesmo que os tópicos centrassem em pontos diferentes a essência da notícia foi mantida através dos tópicos. O aluno conseguiu até certo ponto produzir o conto, faltou o mistério que

não surgiu na história, mas ele conseguiu apresentar, desenvolver e dá um clímax à história terminando com um desfecho condizente com a proposta.

6.2.1.2 Quadro tópico e análise da produção do A2

Título criado por A2: “Uma jovem moça”

Supertópico	Tópico	Subtópico	Segmento tópico
O relacionamento da jovem moça	I As personagens	A - A moça	1-Muito especial
			2-Namorava um cara
			3-Confiou e entregou o seu amor
		B - O rapaz	4-Parecia ser especial
			5-Demonstrava ser diferente
			6-Não conquista a família da moça mesmo sendo gentil
			7-Faz promessas
			8-Com o tempo a máscara cai
	II A traição	C- As suspeitas	9- As saídas constantes
			10-O ir para casa da mãe que a moça não conhecia
			11-A atitude de segui-lo
		D-A comprovação	12- Ele a traia com outras mulheres
			13- Ela decide sair de casa
			14-Ele a ameaça dizendo que o pior acontecerá se ela partir
		E- O sofrimento da jovem	15-O medo
			16-Não teve mais notícias dos pais
			17-Não teve mais amizades
			18-Chora querendo voltar para casa
		F- As atitudes do rapaz	19-Está mais violento
			20-Bate na jovem
	III	G-A vítima	21-Decide sair de casa
			22-Tenta ligar para

	O crime		alguém
		H-O agressor	23-Decide acabar com a situação matando a namorada
			24-Espanca-a até a morte
			25- Ele sabe das consequências
			26- Vai para casa da mãe e se esconde
			27-O esconderijo: embaixo da cama
			28- Não mais se soube do seu paradeiro

Esse conto produzido pelo A2 é composto por três tópicos, oito SbTs e vinte e oito segmentos tópicos. Esses tópicos são recobertos pelo supertópico “relacionamento da jovem”, assim como o conto do A1, esse também teve como texto-base a notícia “*Homem usa faca e uma furadeira para assassinar a namorada em Petrolina, PE*”. Analisando os três tópicos da notícia e os três do texto produzido pelo A2, chegamos à conclusão que o tópico I (o crime) da notícia se mantém no conto como o tópico III (o crime). Já os tópicos II (a vítima) e III (o autor) da notícia se fundem no tópico I (as personagens) do conto, passando a SbTs A (a moça) e B (o rapaz). Como dito na análise anterior os envolvidos são nomeados e descritos de forma objetiva na notícia, mas nesse conto do A2 não há atribuição de nomes as personagens, eles são mencionados apenas como “a moça” e “o cara”. Nos conjuntos de segmentos que compõe esses SbTs há uma descrição das atitudes dessas personagens centrado no relacionamento, essas atitudes justificam o comportamento adotado pelas personagens nos tópicos seguintes. A mudança de tópico acontece de forma contígua, pois ao encerrar o tópico I (as personagens) “a máscara dele quebrou” o A2 inicia o tópico seguinte com “Ela desconfiava de suas saídas constantes”, ou seja, como ele, o rapaz, mudou de comportamento a moça passa a desconfiar dele, agora a centração está na traição. Esse tópico II (traição) é composto por quatro SbTs que parte das suspeitas da jovem até as atitudes do namorado em relação a ela.

Os Sbts B (local do crime) e C (quando aconteceu) da notícia não aparecem no conto do A2, já o SbT A (o tipo crime) é modificado reaparecendo apenas como segmento tópico 24 quando fala que a jovem foi espancada até a morte. Os SbTs D (identificação da vítima) e F (identificação do autor) da notícia se mantêm no conto nos Sbts A (a moça) e no B (o rapaz). O SbT E (relação da vítima com o autor) da notícia é transformado no Supertópico do conto do A2, pois esse é o assunto mais abrangente, sobre ele o autor desenvolve o seu conto. O SbT G (a prisão) da notícia não está presente no conto, pois o escritor encerra o texto com: “depois disso ninguém nunca mais soube do seu paradeiro”. Nesse trecho fica claro que o assassino não foi preso deixando uma incógnita sobre sua localização. Provavelmente esse é o mistério que o autor tenta dá ao texto. Apenas nos segmentos 26 (vai para casa da mãe e se esconde) e 27 (o esconderijo) há alguns vestígios do SbT G (a prisão) da notícia, pois há uma recorrência do final do segmento 16 (na casa da mãe) e do 17 que fala que o esconderijo era embaixo da cama. Na tentativa de trazer mistério ao conto o A2 escolheu não conservar o SbT G (a prisão) da notícia em sua totalidade, pois o mistério estava justamente em não se saber mais nada sobre o assassino depois que ele se escondeu.

Em relação aos segmentos temos oito que não são conservados e um que é mantido só em parte no conto. A maioria dos segmentos presentes no conto não está na notícia, uma vez que novos SbTs surgiram para dá conta do mudança do supertópico, que na notícia era o assassinato, enquanto que no conto é o relacionamento. Os segmentos do tópico I do conto que é o dos personagens são modificados pelo tipo de caracterização dos envolvidos na história. Os segmentos de 9 a 20 são desenvolvidos a partir do tópico traição que não consta na notícia. Já os segmentos 21 a 28 tratam do tópico III (o crime) é a manutenção do tópico I (o crime) da notícia, apesar de tratarem do crime há mudanças nos segmentos, pois no conto o assassino espanca a namorada até a morte, se esconde e não é preso. Já os segmentos da notícia dão conta do crime e dos instrumentos utilizados para cometer o assassinato.

As mudanças, omissões e acréscimos de tópicos, SbTs e segmentos que acontecem no conto do A2 se justifica pela tentativa do autor de transformar o gênero notícia em um conto de mistério. Nesse processo o aluno teve que desenvolver a história a partir de informações básicas presentes na notícia, com isso ele manteve dois tópicos, omitiu um e acrescentou outro. Todas essas ocorrências

são justificadas pelo objetivo de transformar o gênero notícia no gênero conto. Assim como no conto do A1 poderíamos dizer que A2 conseguiu produzir um conto com apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho, mas o mistério não foi devidamente trabalhado.

6.2.1.3 Quadro tópico e análise da produção do A3

Título criado por A3 “Mulher morre ao sair da delegacia”

Supertópico	Tópicos	Subtópico	Segmento tópico
O mistério da nova vizinha	I A chegada da vizinha	A- As personagens	1- Características de Rafaela: garota meiga, estressada, barbaqueira, 22 anos, arranjava confusão
			2- Características de Clara: nova moradora, nova vizinha
		B- O local	3- Condomínio de alto padrão
			4- Cidade: Juazeiro
		C- Tentativas de fazer amizade	5- O desejo de fazer amizade
			6- A observação de longe
			7- A decisão de levar um bolo para mostrar simpatia
			8- A batida na porta e barulho estranho
			9- A tentativa de olhar pela janela da porta
			10- A porta é aberta
			11- O sorriso e a entrega do bolo
			12- Não se falam muito e se despedem
			13- A vizinha fecha a porta na cara da outra
			D- O mistério
		15- Barulhos na madrugada	
		16- A vizinhança intrigada	
		E- O caderno	17- A curiosidade de Rafaela em saber o que acontece na casa

	II A investigação		18-Rafaela anota tudo no caderno
			19-O caderno some
		F- As manias da vizinha	20-A vizinha saia sempre às 16h e demorava uma hora para voltar
			21-Olhava para o final da rua e contava os passos para casa
		G-A rotina de Rafaela	22-Todos os dias no mesmo horário vai ao trabalho
			23-Sente algo estranho e mudaa rotina voltando para casa
		H- A volta para casa	24-O vaso quebrado
			25-A casa normal
			26-Tomar banho
		I- O amigo	27-Atrapalha o banho
	28-Conversa sobre a investigação e o caderno		
	III A briga	J-Discussão	29-Rafaela tira satisfação com vizinha
			30-A vizinha não entende nada
			31-Xingamentos
		L- A agressão	32-Luiz agride a vizinha com cassetete
			33-Luiz foge
			34-Os vizinhos chamam a polícia
		M- Na delegacia	35-As mulheres são levadas para a delegacia
			36-Elas prestam queixa por agressão
			37-Saem e tomam caminhos diferentes
38-Clara é atropelada			
IV A caixa	N- Caderno com frases	39-Rafaela encontra uma caixa com o caderno quando chega em casa	
		40-Frase no caderno	
	O- Questionamentos	41-Questionamento sobre a frase	
		42-Questionamento	

		de Rafaela	sobre a morte de Clara
--	--	------------	------------------------

Esse conto produzido pelo A3 é composto por quatro tópicos, quatorze SbTs e quarenta e dois segmentos tópicos. Diferentemente dos anteriores, este teve como texto-base a notícia: “*Mulher agredida presta queixa e em seguida é morta ao sair da delegacia em Petrolina-PE*”, a notícia é recoberta pelo Supertópico “briga de vizinhas termina em morte”, texto centrado na briga entre as vizinhas e na morte que acontece em seguida. Já o conto do A3 está centrado no mistério, ele tem como Supertópico “o mistério da nova vizinha”, é sobre esse mistério que o texto se desenvolve.

O texto do A3 difere em números de tópicos em relação à notícia, ele tem quatro tópicos enquanto que o texto-base apenas dois. Somente o tópico I (a briga) da notícia é mantido no conto, ele aparece como tópico III (a briga). O tópico II (o assassinato) da notícia não é conservado no conto do A3, não há nenhuma menção ao assassinato, apenas no segmento tópico 38 (Clara é atropelada) do conto temos uma alusão a morte, que não fica definido se foi um acidente ou um crime, apesar do mistério envolvendo a vítima, não há subsídios suficientes para alegar que foi realmente um assassinato.

Como houve uma mudança significativa nos tópicos isso reflete diretamente na mudança dos SbTs, enquanto o texto-base possui oito SbTs, o conto contém quatorze. Desses SbTs da notícia o D (a discussão) reaparece como SbT J (discussão) lá no conto. Já o SbT A (a vítima) do texto-base é transformado no SbT A (as personagens) do conto, a mudança é significativa, pois na notícia a vítima é caracterizada como “uma mulher de 40 anos”, a outra vizinha não caracterizada, já no conto as personagens ganham nomes e outras características, seguindo assim as propriedades do conto. Os SbTs B (o tempo), o C (fato), o E (providências tomadas), o F (o crime), o G (o socorro) e o H (a medida) da notícia não são mantidos no conto, isso se justifica pela mudança que aconteceu nos tópicos refletindo assim nos SbTs.

O número de segmentos presentes no conto do A3 é maior que os presentes na notícia, enquanto que na notícia temos vinte e quatro segmentos tópicos, no conto temos quarenta e dois, um número quase que dobra no texto-fim. A maioria

dos segmentos não se preserva no conto, apenas os segmentos 1, 4, 7, 9, 10, 13, 14 e 22 da notícia reaparecem.

O segmento 1 (caracterização) do texto-base é transformado no segmento 1 (caracterização da personagem) nele a idade é modificada de 40 para 22 anos e outros atributos são acrescentados a personagem. O segmento 3 do texto-base traz uma ligação para a central de operações que no conto aparece no segmento 34 quando os vizinhos ligam para a polícia, a notícia deixa subentendida essa informação quanto a origem da ligação. O segmento 4 (local) reaparece como segmento 3 (condomínio de alto padrão) permanecendo o fato de se tratar de condomínios, mas no conto há a localização da cidade que é em Juazeiro. A discussão das vizinhas está presente no segmento 7 da notícia e essa discussão reaparece nos segmentos 29 a 30 quando Rafaela vai tirar satisfação com a vizinha, que não entende nada e começam os xingamentos. O segmento 9 (o agressor) da notícia é mantido no conto através dos segmentos 32 e 33 que falam que “alguém bate na porta é seu amigo Luiz” e “Luiz pega um cassetete e agride a mulher”, a mudança está na identificação do agressor que é Luiz, amigo da outra vizinha Rafaela. O segmento 10 que fala da arma do agressor reapareceu no segmento em que “Luiz pega um cassetete” no segmento 32. Nos dois textos as vizinhas são encaminhadas à delegacia onde prestam queixam, na notícia essa informação aparece nos segmentos 13 e 14 e no conto nos segmentos 35 e 36. Por último vamos citar o segmento 22 da notícia que fala da morte da vítima que “não resistiu e veio a óbito”, no conto essa informação não aparece, mas no segmento 38 que diz que Clara foi atropelada, dá-se a entender que ela faleceu, sem outras informações a respeito, uma vez que esse não era o objetivo do A3, pois o seu texto não está centrado no assassinato, diferente da notícia.

No conto há o acréscimo de dois tópicos e a mudança de outro, natural que os outros subtópicos também surjam. O tópico I (a chegada da vizinha) inicia o conto caracterizando as personagens (SbT A), identifica o local (Sbt B), dando continuidade ao texto traz a tentativa da vizinha em fazer amizade com a recém-chegada ao condomínio (SbT C) e aparece o conflito no SbT D (o mistério).

O tópico II (a investigação) não está presente na notícia, ele surge para continuar o mistério que foi provocado no tópico anterior e desenrola a história a partir disso, aparecem então os SbTs E (o caderno), o F (as manias da vizinha), o G (a rotina de Rafaela), o H (a volta para casa) desenvolvem a investigação que toma

uma outra direção com a chegada do amigo no SbT I, a partir daí parte para o tópico III (a briga) que é manutenção de um tópico da notícia.

O tópico IV do conto apareceu no fim da história, mas não resolve o mistério criado no início do texto, na verdade esse tópico apresenta mais um mistério que está no SbT N (caderno com frases), não há indícios sobre como a caixa e o caderno apareceram. Os questionamentos formam o SbT O, nele a frase: “não seja curioso, a curiosidade pode matar” aparece em forma de ameaça, então a personagem se pergunta quem deixou o caderno ali, qual o significado daquela frase, o que aconteceu com sua vizinha e o porquê.

O A3 retextualizou a notícia trazendo informações novas àquela história com o intuito de atender aos objetivos do gênero do texto-fim que era o conto de mistério, desde o início até o fim do texto o mistério esteve presente, mas para alguns deles não havia nenhum tipo de explicação, deixando o leitor sem saber o porquê da maioria deles. Não há uma justificativa para esses mistérios, o aluno trouxe a ideia básica que era a briga das vizinhas, mas não focou no assassinato como confirmado na mudança de tópicos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho desenvolvemos um estudo que toma como objeto o texto, neste caso construído em sala de aula através do processo de retextualização e optamos pelo tópico discursivo como categoria analítica. Para realização dessa investigação nos propusemos a realizar um projeto didático que trabalhasse os gêneros notícia e conto de mistério em três oficinas, sendo a última a retextualização dos gêneros trabalhados nas primeiras.

Apresentaremos nas próximas linhas algumas considerações sobre o percurso teórico que percorremos e também os resultados das análises realizadas, pensando em contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais efetivo em sala de aula e que o conhecimento adquirido possa ultrapassar os muros da escola.

Iniciamos esse estudo com um panorama teórico acerca de gênero, seu conceito, sua formação histórica, sua diversidade e como ele pode ser trabalhado em sala de aula. Entendemos que toda comunicação se dá através de textos e estes se materializam em gêneros que surgem juntamente com as necessidades socioculturais e com o avanço tecnológico. Os gêneros se caracterizam tanto por seus aspectos estruturais quanto discursivos e os fatores concretos dos gêneros devem ser levados em consideração assim como os fatores de realização. Compreendemos também que os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa devem ser as práticas de linguagem e os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem dessas práticas. O ponto de interesse nesse projeto em relação as práticas de linguagem foi justamente a produção textual do aluno que tem sido um fator de preocupação entre os profissionais em educação e procurando uma forma de colaborar nesse processo propusemos a retextualização como mecanismo de percepção da escrita de um modo geral, numa tentativa de fazer os alunos perceberem que os gêneros discursivos têm várias funções sociais e que partem de seu uso no cotidiano, na prática viva da língua.

Na segunda seção, trouxemos os ensinamentos de Matêncio (2002), Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2008b) sobre a retextualização, percebemos que ela pode ser um mecanismo para o ensino e a aprendizagem dos gêneros, pois ela lança mão de

rotinas de interação e colaboração antes, durante e após a produção de textos. No texto de Marcuschi (2008b) tivemos todo o aporte teórico para compreender o conceito, o processo, as variáveis e as estratégias de retextualização, com as outras duas autores vimos na prática como esse processo acontece da escrita para a escrita. Diante disso percebemos ser possível trabalhar a retextualização em sala de aula com alunos de Ensino Fundamental e que essa seria uma estratégia para o ensino dos gêneros e sua produção escolar.

Na seção seguinte, trabalhamos com o tópico discursivo, pois consideramos a topicalidade como um princípio de organização geral do texto que apresenta, no plano de sua realização, uma estrutura passível de ser identificada e descrita, adotamos então o tópico discursivo como categoria analítica dessa investigação. Constatamos serem poucas as pesquisas que tratam de tópico discursivo na escrita, pois os primeiros estudos a respeito do tema tratava justamente dos turnos de fala, mas percebemos ser possível tratar dele na modalidade escrita também. Para uma compreensão melhor sobre a organização tópica trouxemos as propriedades do tópico, o quadro tópico, a progressão tópica e a questão da coerência e coesão, assim como a repetição e continuidade tópica. Concluímos também que a análise da organização tópica leva em consideração a identificação e delimitação de segmentos tópicos, dos subtópicos e dos tópicos, num procedimento pelo qual eles se distribuem na linearidade do texto e se recobrem hierarquicamente, em dois planos em dois planos: um vertical, que diz respeito à particularização hierarquizada do assunto em pauta; e um horizontal, que diz respeito à distribuição dos tópicos na linha discursiva.

Na seção da metodologia, descrevemos passo a passo como o projeto foi realizado, mostramos a escolha da pesquisa-ação pois nela o pesquisador não atua sozinho, ele precisa dos pares para que seu propósito seja alcançado, ela, a pesquisa, só foi possível porque os envolvidos trabalharam juntos através de uma ação na solução do problema, tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos. Mostramos também a questão da receptividade dos alunos junto ao projeto didático, o retorno que eles deram a cada atividade proposta.

Na última seção, trouxemos a análise dos dados obtidos pela retextualização de uma notícia em um conto de mistério. Foram selecionados três textos que tiveram como base duas notícias diferentes. Na análise apresentamos os quadros tópicos das notícias e também das produções dos alunos, a partir dos quadros pudemos

verificar quais tópicos se mantiveram, quais desapareceram e quais surgiram, assim também como os subtópicos e os segmentos tópicos. Procuramos entender como se deu esse processo, porque alguns tópicos desapareceram e outros surgiram.

Na realização do projeto, constatamos que os alunos mostraram mais interesse na leitura do texto quando o gênero foi apresentado em seu suporte, assim aconteceu com as notícias e também com o conto de mistério. No caso da notícia muitos alunos não tinham acesso a jornal e a revistas o que resultou na leitura não apenas das notícias, mas também de outros gêneros presentes nesses suportes. Constatamos também que trabalhar com notícias de blogs locais despertou o interesse do aluno na leitura e também na compreensão dos fatos. Apesar das notícias retratarem violência percebemos que esse tipo de informação foi que despertou o interesse dos alunos não só na leitura, mas também na produção.

O conto de mistério é um gênero que naturalmente desperta a atenção do leitor principalmente na idade dos alunos envolvidos no projeto, portanto trabalhar com esse gênero foi proveitoso pois despertou a criatividade deles. Trabalhar esses gêneros através da retextualização colaborou na apropriação das características dos gêneros de maneira que não só as características se tornaram fator importante na aprendizagem, mas, sobretudo a função social desses gêneros. A retextualização se mostrou um aliado a produção textual, pois o aluno ao produzir um novo texto tendo um outro como base não mostrou resistência à atividade, pelo contrário, mostrou-se envolvido e confiante na tarefa. A retextualização na aula de Língua Portuguesa ampliou o conhecimento dos alunos em relação aos gêneros e os tornou mais autônomos, mais perceptivos com relação ao meio social em que vivem e aos processos de escritas na escola e mais críticos com relação a suas próprias escolhas.

Apesar do número limitado de pesquisas com tópico no texto escrito, tivemos fundamento para nossa pesquisa os trabalhos de Lins (2008) e Dikson (2015) que trataram da análise tópica de histórias em quadrinhos, um gênero com linguagem mista, a verbal e a não verbal. No caso da nossa pesquisa trabalhamos com dois gêneros de sequência narrativa na modalidade escrita, a notícia e o conto de mistério, concluímos que é possível sim fazer análises de tópicos discursivos em textos escritos narrativos, que existe sim no texto escrito uma organização linear e hierárquica.

Quanto à análise das produções dos alunos concluímos que eles conseguiram manter em sua maioria os tópicos dos textos-base e que as mudanças que aconteceram foram devidas a mudança de gênero, mas eles conseguiram transformar um gênero em outro sem perder a essência do texto original. Mostraram também que de acordo com a necessidade do gênero um subtópico pode ser transformado em tópico e vice-versa. Um tópico que no texto-base era primordial, pode aparecer no texto-fim apenas como um segmento tópico, isso em função do gênero a que cada um pertence. As mudanças que aconteceram em relação a tópico, subtópico e segmento tópico foram para atender as propriedades do gênero em questão.

Ao finalizar essa investigação concluímos que os objetivos pretendidos foram alcançados, pois para retextualizar um texto em outro o aluno precisou aprender os gêneros envolvidos, não só suas características, mas, principalmente, sua função e atuação social. Com isso os alunos aprenderam os gêneros notícia e produziram o conto de mistério. Um outro objetivo alcançado diz respeito a análise tópica dos textos dos alunos, onde podemos verificar que houve a manutenção tópica do texto-base no texto-fim e com isso foi possível comparar a topicalidade construída no texto original para com a reconstruída no texto final. O processo com retextualização colaborou tanto na aprendizagem do gênero como na compreensão do texto, pois para produzir um texto a partir de outro mantendo os tópicos e fazendo mudanças para atender o gênero em questão é necessário que o aluno tenha compreendido a fundo o texto no qual vai retextualizar.

Esse tema é ainda novo e muitas pesquisas ainda surgirão para abordá-lo nas mais variadas possibilidades. Que esse trabalho possa inspirar outros com a mesma temática e muitas outras questões possam ser discutidas, tendo claro como objetivo principal colaborar na aprendizagem dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas : analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalístico**: notícia e carta de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002. CRESWELL, J. W. **Procedimentos qualitativos**. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete, RODRIGUES, Maria Coeli Saraiva. **A Retextualização em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Superior**. Revista Expressão, Mossoró-RN, v. 41, n. 1, p. 117-130, jan./jul. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CRESWELL, J. W. **Procedimentos qualitativos**. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007

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

DIKSON, Dennys. **A Retextualização Enquanto Processo de Escrita e Aprovação de Gêneros Textuais**. Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Taubaté-SP, v 16, n. 1, p. 90-109. 1º sem 2017.

_____, DIKSON, Dennys; **A gênese da referenciação-tópica em processos de escrita de histórias em quadrinhos da turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de

Letras. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares**. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (Org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, V. 1, 2010.

GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. V. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

HEMAIS, BÁRBARA; BIASI-RODRIGUES, BERNARDETE. A proposta sócioretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, JOSÉ LUIZ; BONINI, ADAIR; MOTTA-ROTH, DESIRÉE. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. II – Níveis de análise linguística, p. 357-439.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinard. Revisitando a noção de tópico discursivo. In: **Cadernos de estudos linguísticos: o tópico discursivo**. Universidade Estadual de Campinas, nº 48 (1), p. 33-41, 2006.

KOCH, Ingedore, ELIAS, V.M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Ingedore. **A Coesão Textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: Edufes, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro:Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas:** um estudo do gênero resumo. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11,p. 25-32, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** 1ª Ed.São Paulo: Telos, 2012.

PERNAMBUCO, **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de: língua portuguesa,** Secretaria de Educação. Recife : SE. 2008

PINHEIRO, Clemlton Lopes. **Estratégias interativas:** a articulação tópica. Maceió: EDUFAL, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4.** ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.