

CARMEN STARLING BERGAMINI GRIJO

**O DOMÍNIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ATRAVÉS DO PROCESSO
DE RETEXTUALIZAÇÃO**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2011**

CARMEN STARLING BERGAMINI GRIJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Beatriz Nascimento Decat.

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos**

Dissertação aprovada em ____ de _____ de 2011 pela banca
examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Maria Beatriz Nascimento Decat
Orientadora

**Belo Horizonte
2011**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu apoio, razão da minha existência.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Beatriz Nascimento Decat, por sua singularidade única e inexplicável, pela competência, profissionalismo e sabedoria, pois seus ensinamentos foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos meus filhos Jeder, Artur e Vitor, por compreenderem a minha ausência e pelo carinho que foi o “combustível” para minha caminhada. A minha mãe, pelo amor incondicional. Ao meu marido Jeder pelo companheirismo e apoio. Ao meu anjo da guarda, meu pai, Sr. Joaquim (*in memoriam*), pelos eternos ensinamentos, pelo exemplo de coragem e fé.

A Dona Elvira e Joely, por acolherem meus filhos durante todo o período de realização deste trabalho.

A todos os meus irmãos pelo carinho.

Agradeço aos verdadeiros amigos que fiz durante o mestrado, Cláudia Siqueira, Ana Clara e Evane, pelos vários momentos de cumplicidade e companheirismo que passamos juntas e pelas contribuições intelectuais.

E a todos aqueles que torceram por mim.

“Sobressair-se significa trabalhar continuamente, não por um momento ou momentos, não por um dia ou dois, mas sim dia-a-dia, mês-a-mês, e fazer com que um desempenho excepcional possa parecer corriqueiro”.

(autor desconhecido)

RESUMO

Nesta pesquisa investiga-se como a atividade de retextualização pode contribuir para uma melhor apropriação dos gêneros textuais, partindo da análise da prática de produção de textos escritos na escola proposta pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD e apontando algumas ineficiências dessa prática. Objetiva-se uma reflexão sobre as questões que envolvem a aquisição da língua escrita na prática pedagógica de sala de aula. Procura-se, por meio dela, observar como as relações retóricas emergidas no gênero fábula e no gênero notícia são necessárias para estabelecer a coerência entre o texto-base e as retextualizações propostas, bem como as relações na macroestrutura textual. Para isso, aplicaram-se os fundamentos básicos da Teoria da Estrutura Retórica (RST), uma teoria desenvolvida por funcionalistas da costa oeste norteamericana, entre eles Mann e Thompson (1987), utilizada para descrever as relações que se estabelecem entre as partes de um texto, mostrando como essas relações são empregadas para que os produtores de texto atinjam seus propósitos comunicativos. O *corpus* trabalhado constitui-se de 09 produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo como texto-base a fábula “O Lobo e o Cordeiro”, sendo 03 produções baseadas na proposta do Livro Didático (LD), 03 retextualizações do gênero fábula para o mesmo gênero e 03 retextualizações do gênero fábula para o gênero notícia. Constam, ainda, do *corpus* analisado, 01 análise do texto-base feita pela pesquisadora e 01 análise do texto-base realizada por uma colega de trabalho da pesquisadora. O suporte metodológico desta investigação ampara-se nos fundamentos teóricos da Linguística Textual e nos fundamentos básicos da Teoria da Estrutura Retórica. A análise revelou que, após a atividade de retextualização, os alunos do 9º ano do ensino fundamental apresentaram um avanço significativo no domínio dos gêneros textuais trabalhados e na aquisição de competências e habilidades para a produção de textos em geral.

Palavras-chave: Retextualização; Gêneros textuais; Macroestrutura textual; Relações retóricas; Linguística Textual

ABSTRACT

The present study looks into the contribution made by retextualization towards a better appropriation of text genre, by analyzing the practice of text production elicited by the educational material approved by the PNLD (Educational Material National Program) and pointing out problems in the practice. The aim is to bring up for discussion the questions that underlie written language acquisition in the classroom educational practice in order to identify the extent to which the resulting rhetorical relations in the fable and news report genres are needed for achieving coherence between the main text and the retextualizations presented, along with the relations in the textual macrostructure. For such, we used the Rhetorical Structure Theory (RST), a theory developed by North American West Coast functionalists such as Mann & Thompson (1987) and used to describe the rhetorical relations between parts of a text, while showing how such relations are employed so that text producers meet their communicative goals. The corpus used was made up of nine texts written by 9th grade students based on the fable *O Lobo e o Cordeiro*, three of these texts having been written on basis of the Educational Material Policy (EMP), three were retextualizations of the fable genre for the same genre, and the other three retextualizations of the fable genre for the news report genre. The corpus also includes two analysis of the main text carried out by the researcher and her assistant respectively. The present research was based on the theoretical foundations of the Text Linguistics and the Rhetoric Structure Theory. The analysis showed a substantial improvement by the 9th grade students after retextualization, regarding text genres and the competencies needed for text production.

Keywords: Retextualization; Text Genres; Textual Macrostructure; Rhetorical Relations; Text Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da relação núcleo-satélite	46
Figura 2: Esquema da relação multinuclear	46
Figura 3: Texto-base: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura).....	65
Figura 4: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	69
Figura 5: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	71
Figura 6: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	73
Figura 7: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	79
Figura 8: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	85
Figura 9: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	93
Figura 10: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	99
Figura 11: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	104
Figura 12: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo das operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	32
Quadro 2: As proposições relacionais.....	45
Quadro 3: Descrição da Relação núcleo-satélite	47
Quadro 4: Descrição Relação da relação multinuclear	47
Quadro 5: Eventos centrais da história.....	51
Quadro 6: Aspectos convergentes e divergentes entre a estrutura do texto fonte e a retextualização	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
1.1 A importância da escolha do livro didático (LD) para prática da produção escrita.....	15
1.2 Análise do livro didático	16
1.3 O texto, a textualização e o gênero.....	20
1.4 O processo de retextualização e sua funcionalidade	29
1.5 Os gêneros textuais e suas especificidades	34
1.5.1 Sobre o conceito de gênero textual	34
1.5.2 O gênero fábula.....	36
1.5.3 O gênero notícia.....	40
1.6 A Teoria da Estrutura Retórica.....	43
1.6.1 Noção e função das unidades de informação	48
1.6.2 Figura/Fundo: noções fundamentais para a análise macroestrutural.....	50
CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
2.1 Procedimentos metodológicos relativos à atividade proposta pelo livro didático.....	56
2.1.1 Justificativa para a preparação dos alunos	56
2.2 Procedimentos metodológicos relativos às atividades de retextualização	58
2.3 O corpus da pesquisa.....	59
2.4 Sujeitos da pesquisa.....	60
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS	62
3.1 As produções dos alunos.....	67
3.1.1 Produção baseada no LD.....	67
3.1.2 Retextualização baseada no texto-base (fábula para fábula).....	74
3.1.3 Retextualização baseada no texto-base (fábula para notícia).....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXO	124

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação oferecida nas escolas, atualmente, especificamente no que se refere à leitura e à produção de textos, precisa ser repensada. Segundo Soares (1986, p.6),

nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-la. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem.

Considerando as mudanças ocorridas nas nomenclaturas dadas à prática da escrita no âmbito escolar (composição, redação, produção de texto, etc.), o que se faz necessário é refletir sobre o que se muda ou não na concepção de língua, no ensino da língua e nos textos que se pretende que sejam aprendidos na prática da escrita em sala de aula. O importante é pensar que, em qualquer instância onde nos encontramos, produzimos “um texto”, caracterizado, assim, como um ato interlocutivo. Quando temos a necessidade de escrever um texto qualquer, lançamos mão do sistema flexível, que é a língua, a fim de encontrarmos possíveis soluções para expressar aquilo que queremos ou pretendemos. Tarefa nada fácil, pois várias interrogações surgem. Para quem escrevo? Qual é o assunto? Por que escrevo? Como escrevo? Para que escrevo? Quando escrevo? A produção de um texto exige estratégias muito específicas conforme as condições de produção desse texto. Um aspecto que podemos perceber na escola é a mecanização da escrita que deveria ser desenvolvida como uma aprendizagem, reduzindo-se à aquisição de “uma técnica”.

Desse modo, desenvolvemos nosso estudo acerca dos processos envolvidos na aquisição da língua escrita, procurando aplicar os conhecimentos teórico-linguísticos abordados nesse estudo, fazendo, assim, uma aplicação dessa teoria a situações reais da prática de ensino na sala de aula. Buscamos relacionar o que seria necessário para uma produção escrita mais significativa no âmbito escolar e até mesmo fora dele, refletindo sobre o que poderia ser feito para sanar alguns problemas da produção escrita por acreditarmos que a leitura e a escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

O ponto de partida desta pesquisa é uma reflexão sobre linguagem e língua, em especial sobre texto e gêneros textuais, baseada e vinculada ao processo de produção textual. Para isso, aplicou-se o recurso da retextualização, favorecendo o entendimento da grande variedade de textos veiculados em nossa sociedade, apresentados em diferentes linguagens e construídos através dos gêneros textuais. O enfoque desta pesquisa é o de apontar para criação de condições favoráveis em sala de aula para que aconteça, através de um bom recurso didático, através de uma dinâmica eficiente, a formação de leitores e produtores de textos autônomos e bem sucedidos no processo de comunicação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNLP), é essencial o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de lidar com diferentes gêneros “combinando estratégias de decifrações com estratégias de seleção, antecipações, inferências e verificações” (Brasil, 1998, p.103); “devem ser capazes de produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem começando a identificar o gênero como suporte que melhor atendem à intenção comunicativa” (Brasil, 2001, p.104) e, também, de escrever textos de gêneros e tipos diversos (BRASIL, 2001, p.104; BRASIL, 1998, p.51). Nessa perspectiva, pretendemos que os alunos sejam capazes de considerar as características dos gêneros e a adequação do texto ao gênero proposto.

Sendo assim, propusemos a atividade de retextualização de gêneros escritos, definida por Dell’Isola (2007, p.10). “Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

A pesquisa apresentada nesse trabalho foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cônego José Higino de Freitas, localizada na cidade de João Monlevade, no Estado de Minas Gerais. A faixa etária desses alunos vai dos quinze aos dezessete anos. O contexto vivido por eles é da divisão entre o mercado de trabalho e a escola, sendo pertencentes a uma classe sócio-econômica menos favorecida. Para tais alunos, a escola oferece uma turma chamada Projeto, onde se encontram alunos com deficiência de aprendizagem e disciplina.

Mais especificamente, procuramos analisar as produções textuais de alunos pertencentes à “turma de projeto” (alunos retidos no 9º ano, ano final do ensino fundamental), pois foi observado que esses alunos não possuíam habilidades e nem competências suficientes para a conclusão do ensino fundamental. Na verdade, “a escola ensina os alunos a ler e escrever orações e períodos e exige que interpretem e redijam textos” (FIORIN, 1999, p.9). Como a escola pode exigir dos alunos a produção de bons textos se há falhas visíveis no desenvolvimento dessa prática?

Dessa maneira, os textos produzidos por esses alunos da “turma de projeto” recebem vários comentários por parte de alguns professores, como: “os alunos não sabem escrever”, “os textos são pobres”, “não há coerência”. É natural que a primeira versão de um texto apresente falhas (semântico-discursivas, estruturais e outras). E é nesse momento que pensamos ser necessária uma prática mais significativa através do contato com uma diversidade de gêneros, proporcionando ao aluno atividades de retextualização que os levem a refletir sobre a própria produção textual.

Levando-se em conta os conceitos de estrutura textual apresentados por Kleiman (1993), analisamos a estrutura dos textos retextualizados pelos alunos, considerando a construção de um significado que está diretamente ligado ao assunto – a MACROESTRUTURA.

De maneira geral, a intenção foi observar a competência comunicativa dos alunos em relação à produção de vários gêneros textuais através do processo de retextualização.

Consideramos parte constitutiva da capacidade de construir uma estrutura utilizando como materiais as pistas linguísticas locais, aquelas habilidades que integram elementos discretos do texto através de operações para a unificação de funções, e para a procura e identificação das categorias superiores que serviriam como conceito guarda-chuva para os diversos elementos locais. (KLEIMAN, 1993)

Assim, esta pesquisa justifica-se pela sua aplicabilidade, pois pretende investigar ou apontar que a atividade de retextualização pode levar os alunos a adquirirem um melhor domínio dos gêneros textuais e, conseqüentemente, a produzirem textos mais elaborados.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

a) Investigar que processos estão envolvidos na retextualização dos textos retextualizados;

- b) Identificar e analisar as diferentes marcas linguísticas usadas no estabelecimento da coerência pragmática, isto é, da coerência entre o texto-fonte, a notícia, para os gêneros retextualizados;
- c) Investigar em que grau foi mantido, a partir do texto-base, o conteúdo da notícia;
- d) Verificar se as relações retóricas emergidas no texto-base foram mantidas nas retextualizações dentro do mesmo gênero;
- e) Verificar que relações retóricas emergiram nas retextualizações de um gênero para outro gênero;
- f) Verificar que operações linguísticas/processos foram mais recorrentes nas retextualizações produzidas;
- g) Verificar como a atividade de retextualização pode contribuir para a produção textual do aluno.

Essa pesquisa apresenta uma proposta de intervenção de ensino contextualizado no nível fundamental, abordando, neste sentido, as marcas linguístico-enunciativas dos gêneros fábula e do gênero notícia, mediante reflexões efetuadas em sala de aula com os alunos.

Neste sentido, “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” (Brasil, 1998, p.25). E, quando se trata de perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor um posicionamento diferenciado, pois requer uma constante reflexão sobre sua prática em sala de aula, a fim de evitar a artificialidade no tratamento da linguagem no processo de produção escrita.

Abordamos, neste estudo, algumas características dos textos narrativos, mais especificamente do gênero fábula e do gênero notícia, utilizando para isso os pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica (Rhetorical Structure Theory - RST), investigando quais tipos de relações são mais recorrentes entre as porções dos textos, nessa tipologia textual.

A fundamentação teórica utilizada aqui baseia-se nas concepções bakhtinianas¹ (2000) sobre gêneros, nos posicionamentos linguísticos de Bazerman (2006), nas análises desenvolvidas por Marcuschi (2002) e Dell’Isola (2007), na Teoria da Estrutura Retórica do Texto conforme Mann (1983), Decat (2010) e

¹ Este estudo fundamenta-se na concepção enunciativa da língua proposta por Bakhtin (2000, p.282), a qual pressupõe linguagem como ação social.

Antonio (2004), dentre outras contribuições de linguistas que se destacam como grandes estudiosos na área.

A presente dissertação compõe-se, inicialmente, desta introdução que apresenta em linhas gerais, os objetivos de análise, bem como a justificativa para que esta pesquisa fosse desenvolvida. Além desta introdução, este trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos, bem como algumas considerações sobre a importância da escolha do livro didático na escola, o conceito de gênero textual e suas especificidades, a retextualização, a Teoria da Estrutura Retórica (RST). No segundo capítulo, abordamos os aspectos metodológicos, o *corpus* utilizado na análise, a definição dos objetivos, dos critérios e dos procedimentos da análise. No terceiro capítulo, apresentamos algumas análises do *corpus*, separadas em seções relacionadas a cada etapa do processo realizado para obtenção dos dados. Ao final, são feitas considerações nas quais apontamos alguns elementos capazes de auxiliar o aluno na produção de textos mais coerentes, utilizando, para isso, o processo de retextualização. Esta dissertação também apresenta um anexo no qual estão reunidas as relações retóricas organizadas em um quadro, o que foi uma das ferramentas de apoio para a elaboração das análises baseadas na Teoria da Estrutura Retórica (RST).

CAPÍTULO 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A importância da escolha do livro didático (LD) para prática da produção escrita

A escolha por tratar da questão do livro didático (LD)² nessa pesquisa se deu pela observação e a análise que eu mesma faço da minha prática pedagógica como professora. Sempre me deparei com propostas de produção escrita dos livros didáticos para comporem as atividades de sala de aula, o que sempre considerei como práticas insuficientes para se obter um bom resultado em relação à qualidade da escrita pelos alunos, de diferentes gêneros textuais. Portanto, uma das justificativas que me levaram a trabalhar com o processo de retextualização baseia-se nos muitos anos de trabalho com o livro didático e no esforço de pensar em novas propostas que pudessem me parecer mais produtivas e eficazes.

Estudos voltados para a análise de livros didáticos apontam para a falta de proficiência na prática de ensino da leitura e da escrita na escola, mesmo sabendo que a maioria deles tem a aprovação do PNLD³ e se dizem estar de acordo com as propostas dos PCN⁴. A preocupação com o LD se dá pelo fato dele funcionar, ainda em muitas escolas, como se fosse um manual a ser seguido, o que deveria ser um instrumento a mais para auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Partindo dos estudos teóricos de Marcuschi (1996) e Corrêa (2006), respectivamente, e com a finalidade de relacionar a prática da proposta situada neste estudo, apresentamos a análise de um volume do livro de Língua Portuguesa “Projeto Prosa”, das autoras Angélica Prado e Cristina Hiille que funcionará como um paralelo entre as proposições teóricas, a prática da produção de texto na escola

² LD: abreviatura de livro didático. No âmbito da pesquisa no livro didático de Português, Costa Val (2003) verificou, nas coleções analisadas no PNLD/2002, a predominância da sugestão de tema e da observação dos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação linguística padrão e às convenções da escrita), sem a preocupação de explicitar ou mesmo de mencionar os componentes da situação de produção de texto solicitado.

³ PNLD: abreviatura de Plano Nacional do Livro Didático.

⁴ PCN: abreviatura de Parâmetros Curriculares Nacionais.

e o que concebemos como “ideal”⁵ para que essa prática se efetive realmente, observando a pertinência, a eficácia e o nível das atividades apresentadas no livro.

A análise do livro em questão deu-se devido à escolha do mesmo para ser utilizado na escola onde se desenvolveu a pesquisa apresentada. A escolha é feita por um grupo de professores e coordenadores da escola. A coleção foi aprovada pelo PNLD 2010/2012 e o livro utilizado para essa análise é destinado ao ensino fundamental. Por ser um livro escolhido recentemente, numa época que requer mudanças, espera-se que ele esteja próximo das necessidades reais do ensino da língua portuguesa.

1.2 Análise do livro didático

Marcuschi (1996) explicita a maneira como o Livro Didático (LD) trata das questões de “compreensão, interpretação, entendimento”, afirmando que a maioria das atividades encontradas nos LD’s não leva à reflexão, o que torna necessário pensar como o professor deve agir para complementar o trabalho de LD, para que a leitura e a escrita sejam bem desenvolvidas.

Atividades que levem o aluno à reflexão sobre o que escrever e como devem escrever não podem estar ligadas às atividades de cópia, ou de preenchimento de lacunas, ou ainda, de completar frases.

O autor propõe que a compreensão, a interpretação, e a produção de textos estejam voltadas para a noção de língua. Para ele “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso” (MARCUSCHI, 1996, p.71). O linguísta acrescenta que a língua é o instrumento da construção de interação. Sendo assim, as atividades do LD devem, ou deveriam, possibilitar ao aluno pensar, interagir com os outros, com o livro, com o autor ou autores dos textos, transcendendo a interpretação superficial.

A seguir, apresento algumas sugestões de leitura e de compreensão de textos, apresentadas no LD analisado (Projeto Prosa, Angélica Prado e Cristina

⁵ Considera-se neste estudo a palavra “ideal” por acreditar não ser a única prática eficaz para melhorar a produção de textos em sala de aula.

Hiille, Editora Saraiva, 1ª edição, 2008), apontando para a ineficácia de suas propostas no ensino de Língua Portuguesa por acreditar que o ato de ler, entender e produzir funciona como um *continuum*.

O LD analisado neste trabalho apresenta muitas questões como:

- a) “O que você sente ao olhar a imagem?” (p.9)
- b) “Você acha que as características do velhinho são importantes para o desenvolvimento do conto?” (p.12)
- c) “Em sua opinião, que imagem o menino tem do rei?” (p. 42)

Todos esses questionamentos não levam o aluno propriamente à reflexão, já que uma das preocupações com o uso do livro didático é que ele seja uma ferramenta para auxiliar o trabalho do professor na sala de aula.

Marcuschi (1996) classifica esses “tipos de perguntas em quatro categorias:

Categoria 1:

“Perguntas para as quais qualquer resposta serve” – ou seja, não há o que discutir com os alunos. É bom lembrar que o autor não as julga inúteis. Pode-se dizer que num debate, para desenvolver ideias, opiniões, a linguagem oral, essas perguntas seriam pertinentes. Porém, para desenvolver a produção escrita, elas pouco acrescentam.

Categoria 2:

“Perguntas respondíveis sem a leitura do texto”:

- d) “Quantos parágrafos tem o texto?” (p.61)

Não é necessário fazer a leitura de um texto para se saber quantos parágrafos há nele. Basta que se saiba que parágrafo é um recuo na margem da folha e que os conte e que a verdadeira função do uso dos parágrafos é facilitar a leitura.

- e) “No primeiro e segundo parágrafos, o narrador informa ao leitor o tempo e o espaço do acontecimento. Copie as expressões que mostram quando e onde aconteceu o fato.” (p.102).

Não há necessidade, na proposta acima, de o aluno ler todo o texto para resolver essa questão. Basta que ele leia os parágrafos indicados.

Categoria 3:

“Perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto”.

f) “Você já foi ao cinema? Assistiu a que filme? O que achou?” (p.55)

Fazendo uma análise detalhada: e se a criança nunca tiver ido ao cinema? Como é o caso da maioria das crianças dessa escola onde este livro foi escolhido (pertencentes à classe baixa e cuja cidade não há cinema), neste momento já se interrompe o restante da atividade, simplesmente com a palavra “não”, resposta para a primeira pergunta, ficando as outras duas sem respostas.

Categoria 4:

“Perguntas que só exigem exercício de caligrafia.”

g) “Copie este trecho no caderno”:

... “voltava a ser como você, que respira pelo nariz normalmente, sem ânsia, sem sufoco. O prefeito – piloto, ao notar minha melhora, sorriu. Logo depois ele riu e disse:

- Agora vamos conhecer as nuvens.” (p.118)

Marcuschi (1996, p.73), reforça que “a proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis”. Torna-se indispensável, então, que o professor busque metodologias inovadoras, procurando promover um estudo da linguagem dos textos contidos nesse LD por meio da expressão de aspectos como as especificidades da língua, ou variedades linguísticas de acordo com o gênero. Por que, então, não analisar com mais critério o livro a ser adotado? Falta preparação na hora da escolha desses livros? Por que esses livros adotados, ao invés de proporem atividades ineficientes para o desenvolvimento da língua portuguesa, não propõem atividades significativas para o aluno? Deve o educador proporcionar aos alunos, uma vez que o LD não o faz, atividades que possam desenvolver habilidades de leitura e de compreensão de forma sistematizada e que possam desenvolver a competência na escrita? Segundo Rojo (2004, p.10),

nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos, mais do que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

O livro analisado apresenta uma sequência óbvia e lógica das atividades, desenvolvendo, pouco ou nada, o ato de pensar e de refletir, conforme mostra o exemplo a seguir:

a) “Releia este trecho e observe a palavra destacada. Meu avô teve de me trazer mais um livro da série na semana seguinte.

A que “série” o autor se refere? (p.103)

Corrêa (2006), buscando enfatizar as várias propostas de se trabalhar o texto em sala de aula, desde a leitura até a produção escrita, realça as atividades textuais como responsáveis por formar o aluno leitor, preparando-o para as atividades de escrita que ele desenvolverá na sociedade, enquanto cidadão, atividades essas que permitirão desenvolver habilidades e competências para o uso das várias linguagens e para reflexão sobre as situações em que esse ou aquele discurso se realiza.

Torna-se clara a necessidade de se trabalhar não só a leitura de diversificados gêneros textuais, mas também a “produção, circulação e a recepção desses textos em contextos que se aproximem de práticas sociais de leitura e escrita e não de meras práticas escolares com o intuito de passar de ano.” (CORRÊA, 2006, p. 12).

Observa-se que o LD escolhido apresenta bastante variedade de gêneros. Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que ele extrapola, levando em consideração que o LD deixa implícita a ideia de que se deva fazê-lo em um ano. Em contrapartida, as atividades não oferecem exploração dos gêneros apresentados com o merecimento e as necessidades que cabem a cada um deles. Os gêneros textuais, que deveriam ser vistos como instrumentos de inserção social, são tratados de forma superficial, desconectados das práticas sociais, sem levar em conta a flexibilidade ou a instabilidade desses gêneros, como afirma Rojo (2004, p.10). Em nenhum momento, as atividades são focadas para o uso do texto como forma de interação. Pouco ou nada se propõe como produção e ou textualização dos gêneros trabalhados.

Estudos⁶ realizados juntamente com a análise do LD vieram confirmar as primeiras palavras da citação de Marcuschi (1996, p.64): “A maioria dos exercícios

⁶ Estudos recentes, como a tese de doutorado de Eloísa Helena Rodrigues Guimarães, UFMG, 2009, apontam que muito ainda há de se fazer para avançarmos nas propostas de produção escrita, encontradas no LD.

de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão”.

Isso leva-nos a entender que não há proficiência na prática de leitura e produção de texto nesse LD, sendo necessário um novo olhar para esse tipo de material (LD).

Desejo aqui ampliar a visão de que, se o professor não analisar bem o LD e se não propuser atividades práticas mais elaboradas, não formará leitor e nem escritor competente. O problema maior é que temos consciência de que as nossas leituras e escritas no cotidiano acontecem em práticas sociais; lemos e escrevemos por causa de nossas necessidades: informar, discutir, trabalhar, etc. É relevante ressaltar o papel do educador como produtor da proficiência em seus alunos no ato de ler e escrever, evidenciando a função social dessas atividades.

Apesar de muitos estudos já apontarem caminhos para melhorar a prática da leitura e da produção da escrita nas escolas, muito ainda há para se fazer, visto que, infelizmente, o LD, que poderia funcionar como uma excelente ferramenta de trabalho e de suporte para trabalhar variados gêneros, vem apresentando inúmeras deficiências. Os resultados de várias pesquisas apontam para a dependência do professor dos modelos de ensino da escrita, veiculados nos livros didáticos. Por isso, é necessário envolver e preparar o professor durante a formação inicial e na escolha do LD a ser adotado na escola, na reflexão sobre o processo de escrever e de ensinar a escrever.

Segundo Batista (2003, p.27) a ausência de formação docente satisfatória tem-se constituído um dos fatores responsáveis para o distanciamento entre as propostas do PNDL e as dos professores do ensino fundamental. Percebe-se, mais uma vez, a necessidade de envolvimento efetivo do professor na elaboração de sua proposta de trabalho para desenvolver a escrita dos alunos.

1.3 O texto, a textualização e o gênero

Torna-se importante ressaltar que a compreensão do que seja gênero textual e sua função na sociedade é fundamental para que o aluno tenha uma progressão

na escrita. Entretanto, faz-se necessária, primeiramente, uma abordagem sobre a noção de texto.

De acordo com Simon (2008, p.33-34),

Para a construção de um texto, é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como as relações sintático-semântico, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática). Um texto bem construído e, naturalmente, bem interpretado, vai apresentar aquilo que Beaugrande e Dressier chamam de textualidade, conjunto de características que fazem de um texto, e não uma sequência de frases.

Um texto é determinado pelas finalidades comunicativas. Reconhecer que são essas finalidades que definem que tipo de usuário das práticas de linguagens se deve formar implica reconhecer que, sendo essas finalidades diversas, que se realizam em lugares diversos, elas devem ser contempladas nas situações de ensino-aprendizagem a que os usuários serão submetidos.

Ao produzir um texto, é necessário ampliar as possibilidades de circulação dos textos para que o aluno perceba o desenvolvimento da competência discursiva, tornando-o capaz de utilizar a língua nas diferentes situações comunicativas que a requerem.

Adotando a concepção de Koch (2006), a interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso, um ensino de língua portuguesa que vise ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno (falar, ouvir, escrever e ler) em diferentes situações discursivas, tem de ter como unidade básica o texto.

Dessa forma, as atividades de produção de texto devem contemplar momentos de reflexão nos quais os usos dos recursos linguísticos, utilizados por esses produtores na construção de textos, estejam relacionados aos efeitos de sentido, provocados por esse uso, assim como as regularidades gramaticais presentes no texto. Uma condição primordial para possibilitar ao aluno a reflexão acerca da produção textual é levá-lo a analisar os aspectos da linguagem em sua materialização linguística, ou seja, nos textos.

Segundo as orientações apresentadas pelos PCN, todo professor, independentemente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho, devendo o texto ocupar lugar de destaque no ambiente escolar, levando o

aluno, dessa forma, a adquirir uma melhor autonomia no processo de aprendizado da língua oral e escrita.

Para promover o processo de ensino-aprendizagem, não podemos nos esquecer de que é função da escola proporcionar ao aluno, meios para a utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem, levando-o a utilizar a língua como verdadeiro instrumento a seu favor, na interação sujeito – valores – mundo. Em relação a isso, os PCN estabelecem que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. (BRASIL, 1998, p.30).

De acordo com os PCN, o eixo central do ensino da língua está no texto, entendido como utilização discursiva do gênero, e, assim, explicar o uso efetivo da língua.

Nessa perspectiva, cabe a nós oportunizarmos ao aluno um conhecimento adequado da concepção do texto como produto da interação para que ele possa sentir-se sujeito na construção da aprendizagem. Mas, para isso, o texto deve ser o foco do ensino, como cita Geraldini (1996, p.71), “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”.

Contudo, como aponta Marcuschi (1996), é essencial ter presente, na construção de qualquer texto, o princípio da interatividade, a relação clara entre um *eu* e um *tu*. Esclarece o autor que nem todos os gêneros textuais apresentam marcas de interatividade na mesma intensidade e com evidências tão claras. Nesse sentido, vale lembrar a importância do destinatário para a construção de um texto.

Analisar indícios de interatividade no texto escrito não equivale a afirmar a presença da fala na escrita, mas sim um movimento específico no processo de textualização em que a presença do interlocutor está marcada na própria realização textual. Nem se trata de sugerir que a escrita seja a representação do falado, pois o que se dá no caso da relação fala-escrita é uma relação um tanto diferente do sujeito com a linguagem. Essa diferença se deve aos filtros a que essa relação se acha submetida, ou seja, aos requisitos da textualização. (MARCUSCHI, 1996).

Isso significa que o texto se constrói relacionando e estabelecendo significados de acordo com determinados contextos, ligados, ainda, ao conhecimento de mundo que possuímos. É pelo entendimento do que é um texto e a sua prática de produção de textos que podemos aperfeiçoar nosso desempenho linguístico e desenvolver essa habilidade nos nossos alunos.

Os conceitos de texto, textualidade e gêneros textuais enfocados nessa pesquisa devem ser entendidos como classificações que por si só não se sustentam, mas se analisadas juntas, nos esclarecem sobre os mecanismos textuais e que todas as classificações se correlacionam.

Nesse sentido, para produzir e compreender textos não basta dominar o código (a língua) e sim relacionar a condição de produção, reconhecendo e desenvolvendo a nossa competência sociocomunicativa, como cita Koch (2001, p.9):

... se você pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece... ENTÃO você compreenderá que o texto é um construto histórico e social.

Sendo assim, é de suma importância refletir sobre o uso da língua, tendo como base os estudos linguísticos e, por outro lado, direcionar as atividades propostas, permitindo ao aluno construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo sempre de um texto. É preciso, também, que o aluno possa compreender a dinamicidade da construção textual e, assim, transferir esses conhecimentos para suas próprias produções. Obviamente, levar o aluno a perceber que não é possível trabalhar os textos adotando os mesmos critérios, sem se considerar a existência de uma ampla diversidade de gêneros que circulam socialmente.

Cada texto possui especificações que lhe são inerentes (o interlocutor, o suporte, o sentido, as diferentes intenções, funções, etc.). Assim, é preciso identificar a variabilidade nos modos de organização textual, suas diversas formas manifestadas através dos gêneros textuais que ocorrem em diferentes situações (diálogo, receita, carta, etc.) observando as mais diversas organizações linguísticas. Já se tornou sabido que sempre que nos manifestamos linguisticamente, o fazemos por meio de textos, e cada texto realiza um gênero textual.

Bazerman (2005) apresenta sua preocupação com as formas de letramento social e o ensino da escrita no contexto de uso da língua, indo além do aspecto formal, sem deixá-lo de lado. Postula que é pelo uso de textos que não só organizamos nossas ações diárias, como também criamos significações e fatos

sociais num processo interativo, tipificado num sistema de atividades que encandeia, significativamente, as ações discursivas.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa, que prioriza o texto como a sua unidade e seu objeto de ensino, apresenta a intenção entre os sujeitos envolvidos, o que significa articular atividades de produção de textos e de funcionamento real da língua nas mais diversas situações de uso.

Por isso pode-se dizer que participar da construção de diferentes situações de comunicação, sejam orais ou escritas, tomando o texto como objeto de ensino, implica a constituição e o uso real de diferentes conhecimentos acerca do conceito real de texto e suas mais diversas manifestações socioculturais.

Sendo o texto considerado como unidade de ensino, não é cabível que não esteja atrelado à concepção de gênero. A escolha do texto como unidade fundamental para o ensino de língua Portuguesa, tendo em vista uma concepção de linguagem como lugar de interação, deve utilizar-se do texto não como um simples instrumento de comunicação, mas uma oportunidade para que o aluno se aproprie dos diferentes tipos de discurso, gêneros e tipos de textos, levando-o à ampliação de sua competência leitora e escritora, podendo interagir mais nas práticas sociais, sendo capaz de realizar suas próprias escolhas de acordo com as situações exigidas.

Tendo o texto como unidade básica da interação entre sujeitos, um grupo de textos utilizados em uma determinada esfera social, com fins específicos, e com características relativamente estáveis, constitui um gênero. A atribuição de sentido a um texto se faz considerando tanto os elementos linguísticos que o organizam e estruturam, como também o contexto em que foi produzido, como cita Kato (1987, p.7),

[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.

Concomitantemente à noção de texto, encontra-se o gênero textual favorecendo a percepção de que, no uso das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada e relacionada a situações específicas, levando o sujeito a perceber a dimensão social da linguagem e dos textos produzidos.

As escolhas de linguagem, de formas de dizer, se concretizam nos gêneros. Utilizamos, nesta pesquisa, o estudo do gênero textual na escola, levando em consideração que esse estudo permite determinar o que deve ser buscado no texto; e isso implica tanto os conhecimentos prévios quanto a identificação do gênero, sabendo o que deverá buscar nele, ou seja, se o aluno sabe o que é uma notícia, ao ler um texto desse gênero, buscará nele fatos que apresentam certa veracidade.

Em outras palavras, os gêneros textuais são formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizados em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

Segundo Martin (1985, p.250), “os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las”. Para Swales (1990, p.33), “gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários”. Bhatia (1993, p.13) afirma que gênero é um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendido(s) pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, formas e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(eis).

Bazerman, em seus diversos trabalhos, focaliza a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam e define gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades organizadas” (BAZERMAN, 2005, p.32). Além disso, Bazerman (2005, p.23) defende que os gêneros “não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São *frames* para a ação social”. Sua reflexão, portanto, aponta que o gênero é um componente da ação social da relação estabelecida entre indivíduos situados em dada cultura e instituições. Para ele, os gêneros são reconhecidos socialmente através de textos/discurso. Além disso, é importante que o professor reconheça e leve o aluno a perceber que há, num mesmo gênero textual, aspectos variáveis. Gênero textual é aqui entendido como uma unidade sociodiscursiva, profundamente vinculado à vida cultural e social.

Segundo Bronckart (1994, p.12), “os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões”. Dessa forma, entende-se que a escolha deve ser feita a partir de vários gêneros existentes, ou seja, devemos escolher aquele que nos parece adequado ao contexto, à intenção comunicativa, à decisão e à aplicação que poderá acrescentar algo à forma que se quer destacar ou recriar, como afirma Dell’ Isola (2007, p.18).

Muitos autores têm defendido que os gêneros textuais servem à necessidade e aos propósitos comunicativos dos falantes que os utilizam. Segundo Dell’ Isola (2009, p.38),

se texto não é uma unidade auto-suficiente e autônoma em si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, sejam eles orais ou escritos. Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas.

Muitos mais numerosos do que as modalidades retóricas, os gêneros textuais representam situações sociais convencionais em que são usados. Dessa forma, atenta-se, na pesquisa a ser realizada, para o uso da língua e da linguagem, ao tratar da importância dos gêneros no reconhecimento das práticas discursivas.

Os profissionais de linguagem precisam levar os alunos a compreender e a procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. Acredita-se que o estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nos meios sociais em que eles são utilizados. Para isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esses aspectos no trabalho com o aprendiz. Embora existam estudos voltados para análise de gêneros, muitos ainda estão voltados para a estrutura dos textos, e nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos de interação da escrita, tão importante para a vida e para a futura comunicação profissional. É recorrente participar de uma conversa sobre gêneros com outros profissionais e constatar o quanto há dúvidas em relação a este trabalho. Muitos não conseguem criar situações/dinâmica que aprofundem este estudo com seus alunos.

Nota-se que o desafio dos professores está em criar situações em sala de aula que permitem aos alunos a apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades, é preciso que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados. Observa-se que os alunos, ao lidarem com diversos gêneros, fazem esse uso para cumprir tarefa, sem se preocuparem realmente com a diversidade da linguagem utilizada e sem compreenderem o sentido de tais atividades. Além disso, não estabelecem relações entre leitura de diversos gêneros textuais com a vida cotidiana.

Torna-se essencial saber qual gênero textual será usado para atingir o seu propósito comunicativo e como os diversos gêneros se relacionam com a situação de produção. Essas situações mostram nitidamente que os alunos devem reconhecer os gêneros para desenvolverem competências sociocomunicativas em quaisquer situações que a sociedade atual lhes exija.

Nessa perspectiva, sempre que possível, durante a realização desta pesquisa em sala de aula, ressaltamos a situação de produção e de circulação dos textos, para que o aluno pudesse construir, aos poucos, o seu próprio conceito de gênero textual, e que percebesse a função social desse conhecimento, possibilitando, assim, que o aluno entenda que os recursos linguísticos funcionam como uma ferramenta que o levará a fazer escolhas mais conscientes de linguagem de acordo com seus propósitos comunicativos.

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 Schneuwly e Dolz (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 Schneuwly e Dolz (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, ou seja, são os gêneros com os quais os alunos têm mais contato na escola e no cotidiano.

Segundo Schneuwly e Dolz (2007, p.74),

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação.

Cada percepção proposta pelos autores citados nesse trabalho leva à reflexão de que a aprendizagem da escrita está além das formas gerais de correções estruturais ou gramaticais e perpassa a variedade enunciativa em circunstâncias sociais e contextualizadas tendo ainda funções amplas.

Ao adotar o gênero como objeto de ensino, consideramos que os gêneros discursivos ou textuais possibilitam a interação pela linguagem, pois contemplam aspectos enunciativos e discursivos, favorecendo o entendimento de como acontecem os processos de produção e compreensão de textos.

Travaglia (1996) nos dá a resposta para o porquê se deve trabalhar com tipos textuais: “[...] uma opção de ensino que se preocupa em preparar o aluno para a vida, possibilitando-lhe o desenvolvimento da competência comunicativa o que, em última instância, dar-lhes os meios para agir pela linguagem dentro da sociedade [...]”.

Para tanto, a escolha dos gêneros presentes neste estudo vai ao encontro da afirmação de Costa Val (2003, p.129): “produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.”

Seguindo esta linha teórica, não podemos conceber o processo de produção meramente como uma atividade de sala de aula. Produzir não significa escrever para o professor corrigir, mas, acima de tudo, significa ser lido socialmente. Para efetuar um trabalho significativo de produção textual fundado no gênero, é preciso pensar nesse processo de forma diferenciada.

Nesse panorama, não cabe mais um ensino de português, por exemplo, voltado para a análise de palavras e frases soltas, afastadas de sua concentração nos textos que estão no entorno social. O foco principal do ensino deve ser o texto, aqui entendido como lugar em que os fatos reais de uso da linguagem se efetivam,

adquirem significados. Pensamos que só dessa maneira o aluno poderá se tornar verdadeiro sujeito de seu discurso.

Essa visão sócio-interacionista da aprendizagem reconhece que é por meio do engajamento em atividades socialmente compartilhadas que desenvolvemos a metacôsciência e as habilidades linguísticas (KOZULIN, 1986, p. 24; 46).

Portanto, a escola deve oferecer ao aluno um contexto em que este possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais. No presente trabalho, ao tomar como referência essa perspectiva teórica da linguagem e de seu ensino e aprendizagem, busca-se examinar, também, o conceito de gênero textual adotado nos PCN, visto que algumas atividades de ensino de produção textual em língua portuguesa baseadas nessa perspectiva têm se mostrado eficientes e produtivas.

Um dos objetivos deste trabalho é, portanto, encorajar o debate sobre as possibilidades pedagógicas da concepção de gênero textual para o ensino de produção textual, uma vez que essa concepção pressupõe que os usos da linguagem sejam vistos como atividades sociais, que ocorrem em um dado contexto imediato de situação, dentro do âmbito mais amplo do contexto de cultura. Sendo assim, é também pertinente ver o gênero textual, nos termos de Miller (1999), como um “artefato cultural”, realidade que revela valores e crenças da sociedade que o abriga.

1.4 O processo de retextualização e sua funcionalidade

É importante, nesse capítulo, ressaltar a importância da atividade de retextualização para construir, além de momentos de sistematização e de reflexão sobre domínio dos gêneros, momentos de avaliação das condições de usos, adequações e de manejo da língua, quer seja falada ou escrita, pelo aluno. Conforme Marcuschi (1998, p.73), essas atividades podem ser representadas por reordenação ou reelaboração de linguagem dos textos lidos, com propósitos específicos, como parodiar, parafrasear, transpor da língua falada para a língua

escrita ou vice-versa, alterar propósitos de comunicação empregando a alteração do gênero textual.

Pode-se perceber ou imaginar vários eventos linguísticos, até mesmo corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão presentes, como por exemplo: um delegado ditando para o escrevente um depoimento, uma pessoa contando um filme, um capítulo de novela, uma ata de uma reunião (a secretária passando para a escrita o que foi relatado anteriormente), um aluno escrevendo as explicações orais do professor, assim por diante. Na realidade, nossa produção linguística diária, de acordo com Marcuschi (2007, p. 46-9), se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade.

Matencio (2003) explicita que a retextualização seja a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (MATENCIO, 2003, p.1), dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo de uma operação mais autoral a uma derivada, Matencio (2003, p.3-4) explica que:

Textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, 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 identificadas no texto-base, para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

O conceito de retextualização pode ser, então, associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais, aqui entendidos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p.17).

A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 54) aponta quatro variáveis fundamentais nos estudos dos processos de retextualização:

- o propósito ou objetivo da retextualização;
- a relação entre o produtor do texto original e o transformador;
- a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;

- os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Esses processos indicam que a retextualização é um tipo de alteração marcada pela intervenção estrutural sobre um texto “original” que assume características diferentes de acordo com os propósitos da produção textual. Esses processos dependem, ainda, dos sujeitos neles envolvidos.

No processo de retextualização e sua funcionalidade⁷ Marcuschi (2001) agrupa os aspectos envolvidos na atividade em dois grandes blocos:

- a) Operações que seguem as regras de regularização e idealização (operações de 1-4)
- b) Operações que seguem as regras de transformação (operações de 5-9), conforme pode ser visto no quadro 1 mais adiante.

Nessa atividade, a intervenção do retextualizador não é feita de maneira inocente, mas de forma intencional, visando à adaptação do texto à interpretação das ideias contidas nele. Neste trabalho, é importante frisar que se analisam as operações que se referem aos aspectos que correspondem à retextualização de um texto escrito para outro texto escrito.

⁷ Segundo nota do próprio autor (Marcuschi, 2007), a expressão retextualização foi empregada pela primeira vez por Neusa Travaglia (1993), sobre a tradução de uma língua para outra. Igualmente podem ser empregadas as expressões refacção ou reescrita, como fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995) ao se referirem às mudanças de um texto no seu interior, ou seja, a passagem de uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto.

“😊” ou “😊” ↔ “😊” texto falado base (TEXTO-BASE)

1ª OPERAÇÃO: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação* baseada na idealização lingüística).

↓ ou ↘

2ª OPERAÇÃO: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégia de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

↓ ou ↘

3ª OPERAÇÃO: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia de eliminação* para uma condensação lingüística).

↓ ou ↘

4ª OPERAÇÃO: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (*estratégia de inserção*).

↓ ou ↘

5ª OPERAÇÃO: Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (*estratégia de reformulação* objetivando explicitude).

↓ ou ↘

6ª OPERAÇÃO: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (*estratégia de reconstrução* em função da norma escrita).

↓ ou ↘

7ª OPERAÇÃO: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade).

↓ ou ↘

8ª OPERAÇÃO: Reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*).

↓ ou ↘

9ª OPERAÇÃO: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (*estratégia de condensação*).

OPERAÇÕES ESPECIAIS: readaptação dos turnos (nos diálogos) para formas monologadas ou dialogadas.

1 ↓ 2 ↓ 3 ↓ 4 ↓ 5 ↓ 6 ↓ 7 ↓ 8 ↓ 9 ↓



texto escrito final

(TEXTO-ALVO)

Quadro 1: Modelo das operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi, 2007, p.75

Para melhor entendimento do quadro anterior, ressalta-se que:

- a) A sequência inicial na parte superior do modelo {"😊" ou "😊 ⇔ 😊"} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {"😊"} ou então de um texto falado *dialogado* {"😊 ⇔ 😊"} que serve de **texto-base** para a retextualização.
- b) O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- c) O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Já Dell'Isola (2007) salienta que retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero. É justamente esse desafio que torna a atividade interessante, de acordo com a autora. Para ela, o processo de retextualização envolve algumas tarefas: a leitura; a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; a retextualização, produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a identificação das características do gênero-produto da retextualização; a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Produzir resumos e resenhas, por exemplo, é de crucial importância na formação de estudantes, uma vez que, através desse tipo de atividade de retextualização – de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o estudante, além de registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que necessita conhecer e saber. Por isso é que o processo de retextualização deve considerar as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da própria retextualização.

Para alcançar esse objetivo, considera-se necessário relacionar o estudo das atividades de textualização e retextualização à investigação do processo de atualização dos gêneros textuais como forma de aprimorar a qualidade da escrita dos alunos bem como do domínio e conhecimento dos gêneros textuais. Como se sabe, os últimos anos foram marcados, tanto nos estudos linguísticos quanto naqueles voltados ao ensino/aprendizagem da linguagem, pela retomada dos trabalhos de Bakhtin no que concerne à questão dos gêneros textuais.

1.5 Os gêneros textuais e suas especificidades

1.5.1 Sobre o conceito de gênero textual

Inúmeras são as discussões, através de dissertações, teses e outras produções científicas, sobre a questão da conceituação de gênero textual. Também o PCN de língua portuguesa abordam o tema, na preocupação com o ensino/aprendizagem da língua. É natural que uma produção tão diversificada apresente o fenômeno de forma também bastante variada. O fato é que, embora se multipliquem as abordagens dos gêneros, – que ora são vistos como estruturas textuais, mais ou menos flexíveis (portanto como entidades ligadas à materialidade textual); ora como modelos cognitivos de produção e recepção de textos (isto é, como representações conceituais que direcionam o processamento do texto); ora como formas regulares de manifestação das práticas discursivas (ou seja, como espécies de “contratos” sociais de interação) –, as diferentes propostas de tratamento da questão se assemelham no sentido de perceber o gênero como realidade fundamental da linguagem.

O aspecto que me parece mais produtivo nessa multiplicidade de abordagens do fenômeno é o de ter permitido que se avançasse no sentido de perceber o gênero como realidade sóciocognitiva, o que, conseqüentemente, conduziu os trabalhos mais recentes a considerarem que o gênero, construído no seio das práticas discursivas, é uma realidade ao mesmo tempo coletiva e individual – coletiva, pois se constrói na atividade (na inter-ação entre sujeitos) e individual porque implica a ação do sujeito (significada, é certo, na atividade, mas envolvendo operações cognitivas através das quais o sujeito representa a situação de produção/recepção e age nela, num processo de co-construção).

Por outro lado, tem-se que a interface entre dimensão social e cognitiva do gênero é passível de percepção apenas através da materialidade *linguagreira* – e isso tanto para os sujeitos que o atualizam quanto para os pesquisadores que analisam o fenômeno. O resultado é que as diferentes abordagens do gênero tendem a se confluir e proporcionar que se veja o fenômeno em suas diferentes faces: a atualização de um gênero, como acreditam alguns, é de fato social, fruto de

demandas e de contratos sociais; essa atualização, como acreditam outros, é também resultado de uma ação individual, fruto de representações do sujeito, de modelos mentais (é claro, construídos socialmente); dessa atualização, por fim, como pensam outros tantos pesquisadores, emerge o texto, realidade material do gênero.

Conceber o gênero como fenômeno sócio-cognitivo e o texto, ao mesmo tempo, como a materialidade do processo que se constrói na atividade e produto dessa atividade, exige que se considerem os processos fundamentais por meio dos quais os textos emergem (e os gêneros são atualizados).

Segundo Marcuschi (2007), gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social que determinam as situações comunicativas. São caracterizados pela maleabilidade e dinamismo, pois surgem da necessidade de comunicação de cada época histórica.

Quando, numa primeira fase, a cultura dos povos era essencialmente oral, o número de gêneros era bastante reduzido. Com a evolução da sociedade e o surgimento da cultura escrita foram se multiplicando, surgindo os gêneros típicos da escrita. Evoluindo para a fase da cultura impressa, até chegar aos dias atuais, na denominada cultura eletrônica - o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet - houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto oral como escrita. Isto mostra que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. São caracterizados muito mais por suas funções comunicativas que por suas especificidades linguísticas e estruturais. Como vimos, os gêneros, com sua diversidade de formas, podem surgir ou desaparecer de acordo com a necessidade comunicativa a que se prestam em um determinado tempo histórico e social.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), seria impossível sistematizar os gêneros devido à sua diversidade. Portanto, enfocaremos o agrupamento de gêneros, respeitando três critérios essenciais: 1) que correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade; 2) que retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já

figurem em numerosos manuais e guias curriculares; e 3) que sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Segundo esta proposta os gêneros estão provisoriamente divididos em cinco agrupamentos: gêneros da ordem do narrar, que abrange a cultura literária ficcional, do relatar, onde estão a documentação e memorização das ações humanas; do argumentar, que trata da discussão de problemas sociais controversos; do expor, que concentra a transmissão e construção de saberes e de descrever ações, que traz as instruções e prescrições.

1.5.2 O gênero fábula

O gênero fábula apresenta atos discursivos em níveis diferentes: o poder de persuasão, a mentira e a moral estabelecida. Esses atos vão construindo uma representação dos comportamentos dos seres humanos, a mentira x verdade, o certo x o errado, levando-nos a refletir sobre coisas que envolvem o nosso cotidiano, relacionadas a aquisição de conceitos culturais, etc. Pode-se dizer que nesses atos há o encontro do “sujeito enunciator” com o sujeito destinatário (CHARAUDEAU, 1992).

Focalizou-se, nessa pesquisa, o aspecto da atribuição de sentidos estabelecidos pelas condições de produção do texto (as intenções do autor, o objeto de seu interesse, o público-alvo, etc.) onde o texto oferece interpretações consideradas comuns a diversos leitores e interpretações diversificadas relacionadas a criação do próprio autor.

Percebem-se essas diferentes interpretações na fábula de Esopo, escolhida para a presente análise, pois a construção e organização da sequência narrativa apresenta como intenção orientar o leitor para que haja uma comunicação direcionada, intencional, atendendo aos aspectos situacional e discursivos dessa narrativa. Essa constatação também se encontra nos estudos sobre o “contrato de comunicação” que rege as fábulas (CHARAUDEAU, 1992)

Para a escolha desse gênero considerou-se quais seriam os gêneros adequados para se trabalhar no ensino fundamental, observando que o gênero da

ordem do narrar contribui para que o aluno desenvolva a progressão na produção escrita, porque o contar, o relatar fazem parte da vivência desses alunos, ainda muito envolvidos pelo fantástico, pelas aventuras de um modo geral.

De acordo com Barbosa (2001), a fábula é um gênero que traz as experiências e o modo de vida dos povos, e é através destas histórias que aprendemos lições importantes para conviver em sociedade. Historicamente é registrado que as fábulas surgiram para serem lidas ou contadas para adultos, com o intuito de passar algum ensinamento ou até mesmo para simples distração.

As fábulas caracterizam-se por transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica a determinada postura do personagem, ironia, etc. Geralmente, no final das fábulas, aparece uma frase destacada, nomeada como “a moral da história”. Este gênero vem acompanhando a evolução da humanidade, sendo produzidas fábulas relacionadas com o que as pessoas pensam em determinada época sobre o modo de viver e agir.

Assim, as fábulas fazem parte da nossa história, apresentando registros de valores e comportamentos tidos como certo ou errado, ensinados ao longo dos tempos e se mantendo até os dias atuais. Esse gênero surgiu da capacidade e necessidade do homem em contar histórias de todos os tipos, que explicassem os fenômenos da natureza, que falassem do cotidiano, ou apresentando seres imaginários, mágicos, personagens misteriosos, ou de animais ou objetos com características e qualidades humanas.

Na representação da cultura brasileira apresenta-se como importante contribuinte para valorização deste gênero o autor Monteiro Lobato, que recria e reconta fábulas de Esopo, de La Fontaine, além de contar suas próprias fábulas. Através de suas fábulas, o autor preocupava-se em preparar as crianças para a vida em sociedade. Na década de 60, outro autor renomado se rendeu a este gênero, Millôr Fernandes, que publicou “Fábulas Fabulosas”, que acrescenta os temas políticos com humor sarcástico, próprio do autor, propondo uma maneira atual de escrever fábulas.

A fábula pretende prender a atenção do leitor a uma situação central, vivida por dois ou três personagens, e dela extrair a moral da história, que pode servir de conselho, crítica ou sátira, sem necessidade de que o tempo e o lugar sejam muito detalhados, pois nela o quando e o onde acontece a história não são tão

importantes, a não ser que estes dados sejam importantes para que o leitor compreenda a história.

Dessa forma, a escola por retextualizar a fábula para a fábula e a fábula para notícia coloca-se como uma boa proposta, pois as características pertencentes a esse gênero produzem novos textos devido, também, às características deste gênero.

As fábulas apresentam um narrador onisciente, que esclarece fatos e relações, assim como em outras narrativas infantis e, também, disponibiliza uma moral da história que traz um ensinamento com caráter educativo (ROJO, 2004). Por conseguinte, é comum depararmos com este gênero sendo estudado em todas as séries do ensino fundamental, uma vez que pressupõe que, dentre os vários gêneros trabalhados, este se enquadra num tipo textual que mais se aproxima da experiência dos alunos com a linguagem de fácil assimilação por parte dos leitores.

Labov (1972) apresenta os componentes que governam a estrutura narrativa, a saber: a) **resumo**, o qual se constitui geralmente de uma ou duas cláusulas que fazem uma síntese de toda a história. É um recurso para despertar o interesse do ouvinte pelo discurso que se vai seguir; b) **orientação**, que tem a função de situar o leitor em relação à pessoa, lugar, tempo e situação comportamental por meio das respostas às indagações o quê? com quem? quando? onde?; c) **ação complicadora**, considerada o corpo propriamente dito da narrativa, é constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax do acontecimento, terminando quando tem início a resolução; d) **resolução**, que apresenta o desenlace dos acontecimentos; e) **avaliação**, em que se faz uma análise sobre a relevância do acontecido; f) **coda**, que é um mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente e apresenta a moral da história, o fecho. O resumo e a coda são opcionais, mas a ação complicadora, a orientação e a avaliação são partes integrantes do esquema narrativo, sendo que estas duas últimas podem perpassar toda a narrativa (RIBEIRO, LIMA e DUTRA, 2001). É preciso dizer que é possível que uma dessas fases fique pressuposta, ou que, num texto narrativo, ocorra o encadeamento de várias sequências.

Ressalta-se que o estabelecimento da coesão textual nas narrativas pode-se dar por meio das relações entre tempos verbais nas diversas partes do texto, ou

seja, a transição temporal é extremamente importante para a evidência da relação coesão/coerência.

Elas podem demarcar blocos no texto, os quais compõem as partes da narrativa, que já se explicitaram anteriormente (BASTOS, 1985).

Segundo Vilela e Koch (2001, p.551), os estudos sobre a narrativa apresentam alguns dados fundamentais, possibilitando uma certa organização:

- a) um ator (agente ou paciente, beneficiário ou vítima) principal que se mantém durante a narrativa e que, deste modo, dá unidade à ação. Este ator modifica-se durante o percurso da ação e é esta transformação que garante a unidade da ação.
- b) a orientação: inclui um mínimo de acontecimentos que são desencadeados e encadeados ao longo do tempo, dirigindo-se para um alvo.
- c) a tessitura: construída pelos acontecimentos, pode seguir a ordem cronológica ou seguir uma outra ordem, devendo haver, porém, a integração final de todas as incidências da ação.

Além disso, os autores enfocam que para haver a narração tem de existir a complicação, a moral ou coda, bem como a avaliação do percurso seguido pela ação.

A narrativa inclui sequências descritivas e argumentativas. A descrição é muito frequente na primeira parte da narrativa, isto é, na orientação. Todos os tempos do passado aparecem na narrativa, principalmente o pretérito perfeito. O imperfeito aparece no começo e é o utilizado para desenvolver as descrições. Conforme Weinrich (1968), o presente do indicativo surge na narrativa com o seu valor de falso tempo ou metáfora temporal.

As narrativas, segundo Vilela e Koch (2001, p.552), são constituídas de três requisitos (pragmáticos) tidos como clássicos para sua construção – a concisão, a clareza e a verossimilhança, a que se acrescentou ultimamente o interesse. E ainda, na narrativa deve ter em conta a relação entre o narrador e a sua narração: o modo como ele vê os fatos, a ação.

1.5.3 O gênero notícia

O gênero notícia jornalística pertence à ordem do relatar (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999), cujo domínio social é o da memória e da documentação das experiências humanas vividas e cuja capacidade de linguagem dominante é a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

O propósito de sua inclusão como objeto de estudo visou contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Considera-se a leitura do texto jornalístico imprescindível para a formação do leitor, capaz de entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, via formação de opiniões e mediante o desenvolvimento da capacidade de reflexão, essencial para assegurar sua participação como cidadão do mundo, visando propiciar o desenvolvimento do leitor crítico, exigido pela nova ordem social e pelos princípios estruturadores da atual proposta curricular para o Ensino Fundamental, em que o gênero textual notícia jornalística tem como objetivo um fato novo, despertando o interesse em interagir com o outro no sentido autor-texto-leitor. Dessa forma, o leitor irá conhecer um pouco da história da notícia, reconhecê-la nos meandros do jornal/ revista/ Internet, etc., juntamente com suas características, diferenciando-a de outros textos que aparecem na mídia escrita.

A ênfase nessa variedade de gênero foi motivada, principalmente, pela ideia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade, tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem. No entanto, os textos jornalísticos estão cada vez mais presentes nas aulas e manuais de língua, aliás, não só no Brasil, mas também em outros países, demonstrando a influência da mídia no mundo em geral e uma prática de letramento presente e difundida entre vários povos.

Sob tal aspecto, Cunha (2008) afirma que os gêneros da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumental teórico adotado. A escola também passou a estudá-los com o objetivo de formar leitores críticos e construtores de diversos textos que circulam na sociedade.

Partindo da definição bakhtiniana de gênero discursivo, discutiremos agora a notícia. Numa perspectiva teórica diferente, Van Dijk (1992) postula que as notícias

são um gênero que têm uma estrutura global diferente das outras narrativas, ou seja, têm uma maneira diferente de organizar tópicos globais no texto. Segundo o autor, na maior parte dos casos, as estruturas temáticas no discurso noticioso obedecem a uma ordem, têm uma estrutura de relevância que indica ao leitor qual a informação ou o tópico mais importante.

Através da notícia, há a divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia. Fatos políticos, sociais, econômicos, culturais, naturais e outros podem ser notícia se afetarem indivíduos ou grupos significativos para um determinado veículo de imprensa. Grande parte das vezes, a notícia pode ter conotações diferenciadas, justamente por ser excepcional, anormal ou de grande impacto social, como acidentes, tragédias, guerras e golpes de estado. Notícias têm valor jornalístico apenas quando acabaram de acontecer, ou quando não foram noticiadas previamente por nenhum veículo. Nem todo texto jornalístico é noticioso, mas toda notícia é potencialmente objeto de apuração jornalística.

O texto jornalístico quase sempre é visto apenas como fonte de informação e não como técnica para estimular a leitura mais complexa e também terreno fértil para a formação de alunos produtores de textos. A escrita jornalística acaba sendo discutida no universo dos jornalistas, ficando a escola, sobretudo a escola pública, restrita, quando muito, ao trabalho de entendimento superficial da informação. Textos desse gênero pertencem à ordem do relatar (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007), com modo próprio de organização. O modelo de notícia mais evidente nos maiores jornais brasileiros, difundido pelos americanos e comum desde meados do século XX, está centrado no leitor. Quer mostrar-se claro e o mais esclarecedor possível a quem lê (FARIA & ZANCHETTA, 2005).

De acordo com Barbosa (2001), para alguns estudiosos da comunicação, as notícias existem muito antes do surgimento dos jornais, das revistas, dos rádios, da TV e da Internet. Há outras maneiras de espalhar notícia. Dentre as mais primitivas destaca-se a “transmissão boca a boca”, que já foi muito utilizada ao longo da história da humanidade. Em muitos lugares, havia um circuito oficial de informação e de notícia. Na antiguidade, as informações oficiais eram passadas para a população, na maior parte das vezes por autoridades nobres. Na Idade Média, além dos nobres, pessoas ligadas à igreja também transmitiam notícias oficiais. Para distâncias mais

longas, as autoridades ou líderes enviavam um mensageiro, alguém especializado em levar notícias a lugares distantes e dar outras informações.

Nos dias atuais, manter-se informado é como se fosse uma obrigação. O que nos mantém informados é o acesso às notícias, por meio dos jornais, revistas, e outros meios de comunicação.

Há algumas características do texto jornalístico que podem servir ao professor para o trabalho com seus alunos: concretude, expressão das aparências e não da sugestão, texto sintético, limitação do repertório verbal e redação em terceira pessoa. Para Lage (2004), a linguagem jornalística também se relaciona com: registros de linguagem (o formal e o coloquial), o processo de comunicação (uso quase obrigatório da 3ª pessoa) e compromissos ideológicos (grandes e pequenas questões da ideologia estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico). Um outro fator importante em um texto noticioso é o *lide*, também chamado no Brasil de “cabeça”, é a abertura do texto da notícia ou da reportagem. A palavra é proveniente do inglês *lead*, que significa “guiar”, “conduzir”, corresponde ao primeiro parágrafo sintetizando o assunto ou destacando o fato essencial da história. O chamado lide integral é o mais comum à imprensa brasileira. Está concentrado geralmente nos dois primeiros parágrafos procurando se ater a perguntas básicas como: quem, o que, quando, onde, como, por que, resumindo e situando o leitor quanto aos principais aspectos da notícia.

Mediante esse contexto, a notícia trata sempre de algo acontecido na realidade, é importante relatar não só o fato, mas oferecer o máximo de dados possíveis para que ele pareça verdadeiro e a notícia, confiável. Não basta que uma notícia seja verdadeira; é necessário que ela pareça verdadeira. O relato de fatos numa notícia deve apresentar uma data precisa e a determinação do lugar onde ele ocorreu. Nesse sentido, inserir declarações de pessoas envolvidas com os fatos noticiados, confere maior credibilidade à notícia e faz com que os leitores tenham uma visão mais clara acerca do indivíduo citado na matéria. A inclusão de depoimentos pode ser feita de duas formas: por meio da reprodução da fala da pessoa envolvida, chamada de discurso citado, ou por meio do relato da fala feito pelo jornalista, discurso reportado, para diferenciar da primeira forma (BARBOSA, 2001).

A construção composicional do gênero notícia, para Faria & Zancheta (2005), pode ser representada da seguinte forma:

Quem – o que – quando - onde (abertura ou *lide*)

como

porque

contexto

consequência (corpo ou desenvolvimento)

Os primeiros parágrafos de uma notícia, ou seja, o espaço do *lide*, contêm as informações importantes ou interessantes. Em seguida, tem-se o corpo do texto, em que surgem informações secundárias até se chegar aos detalhes. Essa forma permite leitura rápida do texto, independentemente do seu tamanho, basta ler os primeiros parágrafos e tem-se uma ideia geral sobre o fato.

Já as marcas linguístico-enunciativas mais visíveis nesse gênero são: a estrutura com *lide*, linguagem intermediária, poucos adjetivos dando ênfase aos substantivos e verbos, os quais devem impressionar o leitor. Os verbos do texto da notícia devem vir no passado, embora os títulos sejam postos no tempo presente. No entanto, buscam-se verbos vigorosos como “morrer”, ao invés de “falecer” dando a ideia de fato concreto, predominante nessa análise.

O estilo também é marcado pela objetividade e procura destacar aspectos principais ou interessantes de um fato, situando-o no seu momento histórico, como forma de revestir a informação de seriedade.

1.6 A Teoria da Estrutura Retórica

Inicialmente, a Teoria da Estrutura Retórica (RST – Rhetorical Structure Theory) tinha como objetivo pesquisar a geração automática de textos. No entanto, integrantes da equipe de pesquisadores (William Mann, Sandra Thompson e Christian Matthiessen) perceberam que não havia uma teoria adequada para gerar textos bem estruturados e coerentes. Então, os pesquisadores notaram que a RST se tratava de um excelente recurso para analisar os textos estabelecendo relações entre partes do texto que se interrelacionam. Atualmente, essa teoria passou a ser

relevante para a linguística, principalmente no que se refere à organização textual e ao estabelecimento da coerência do texto.

Neste trabalho é apresentada uma proposta de análise embasada na Teoria da Estrutura Retórica, defendida pela vertente norte-americana, da qual fazem parte Christian Matthiessen, Sandra Thompson e Willian Mann, e tem como campo de pesquisa o estudo das relações entre gramática e discurso, com o propósito de utilização de uma teoria que não se limite ao nível da frase nas análises dos textos apresentados. A aplicação dessa teoria permite que a estrutura textual seja descrita, bem como as relações retóricas entre as partes que o tornam coerente (as relações retóricas podem ser estabelecidas entre porções maiores do texto ou entre orações).

Segundo a RST, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações de um texto, existem também as proposições implícitas, nomeadas *proposições relacionais*, que se originam das relações estabelecidas entre porções do texto, conforme Mann & Thompson (1983). As proposições relacionais estão presentes ao longo de todo o texto, desde porções maiores até as relações entre porções menores, como já citado anteriormente. A identificação das relações apóia-se em critérios funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto, verificando de que maneira o texto produziu o efeito desejado em seu receptor. Percebe-se, então, que as proposições relacionais são fundamentais para estabelecer a coerência do texto. Essas proposições surgem de cada relação estabelecida na estrutura do texto; assim, não precisam, necessariamente, ser identificadas por algum marcador formal, como, por exemplo, marcador discursivo ou conectivo (TABOADA, 2006).

Taboada (2006) chama a atenção para questão do gênero do texto, pois, dependendo deste, os leitores poderão criar expectativas com relação a sua leitura. Segundo Antônio (2004), os julgamentos sobre o tipo de relação que emerge entre as partes do texto são de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, mas não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos seus possíveis receptores, de forma que não se pode afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, mas pode-se sugerir uma análise plausível (MANN; THOMPSON, 1983).

Duas observações importantes devem ser feitas a respeito das proposições relacionais: elas são combinacionais e são definidas textualmente, ou seja, elas

surgem da combinação das porções de texto; elas são implícitas, isto é, além do conteúdo explícito expresso pelas partes de texto que se combinam, há também um conteúdo implícito, a proposição relacional. Ou seja, as proposições relacionais são essenciais para a coerência do texto porque uma proposição relacional surge de cada relação estabelecida dentro da estrutura do texto, de tal forma que um texto pode se tornar incoerente ou ser interpretado de outra maneira se faltar uma relação.

Conforme propõem Mann e Thompson (1983), as “proposições relacionais” são inferências que denunciam entre falante/escritor os objetivos comunicativos e constituem uma lista não fechada de relações semânticas (retóricas), como se segue:

Proposição Relacional	Definição
Solução	Uma parte do texto apresenta uma solução para o problema suscitado pela outra parte
Evidência	Uma parte fornece evidência para a alegação do que se coloca na outra parte.
Motivação	Uma parte do texto fornece ao destinatário (leitor ou ouvinte) a motivação para o cumprimento dos comandos expressos. Obs.: segundo Mann e Thompson, as proposições relacionais desse tipo aparecem, geralmente, em propagandas.
Razão	Uma parte do texto fornece uma base racional para que se acredite na proposição expressa pela outra parte.
Sequência	Duas ou mais partes do texto transmitem eventos que ocorrem em sequência, ou seja, um após o outro.
Capacitação	Uma parte do texto fornece informação que capacita o destinatário (leitor/ouvinte) a cumprir o comando expresso pela outra parte.
Elaboração	Uma parte do texto elabora, especifica os conceitos expostos pela outra parte. São citados dois subtipos de elaboração. <ul style="list-style-type: none"> • Uma porção do texto pode expressar uma abstração ou uma generalização, enquanto a outra especifica um tipo daquela abstração ou generalização. • Uma porção do texto pode expressar um processo, enquanto a outra apresenta uma etapa desse processo.
Reafirmação	A segunda parte do texto reafirma a primeira parte.
Condição	Uma parte estabelece uma condição para que a outra se realize.
Circunstância	Uma das partes do texto estabelece uma circunstância ou situação e a outra parte se relaciona de alguma forma com aquela circunstância ou situação.
Causa	Uma parte do texto apresenta uma causa para a condição expressa pela outra parte.
Concessão	Uma parte reconhece algo que refuta ou considera depreciativo em outra parte do texto.
Fundo	Uma parte do texto fornece para outra, informações sem as quais esta última não pode ser adequadamente compreendida.
Tese/antítese	Ocorre quando duas concepções são contrastadas

Quadro 2: As proposições relacionais
Fonte: Mann e Thompson (1983)

Mann & Thompson (1983) apresentam quatro tipos de mecanismos: relações, esquemas, aplicações dos esquemas e estruturas.

Mann (1985) explica que a Teoria da Estrutura Retórica analisa as partes que se relacionam em um texto formando, geralmente, relações do tipo núcleo-satélite. Pode ocorrer que uma parte se caracterize por representar objetivos centrais – o núcleo - e outra por representar a parte do texto que contribuiria para que os objetivos fossem alcançados, neste caso, consideradas mais periféricas – o satélite. Podem ocorrer também as relações multinucleares, ou seja, nenhuma parte se sobrepõe à outra, sendo cada porção um núcleo distinto.

Apresentamos, a seguir, as figuras 1 e 2 que representam a organização das relações núcleo-satélite e multinucleares.

a) Relações núcleo-satélite:

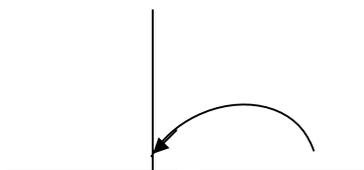


Figura 1: Esquema da relação núcleo-satélite

b) Relações multinucleares:

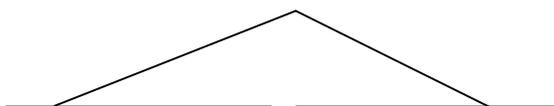


Figura 2: Esquema da relação multinuclear

Mathiessen & Thompson (1988) apresentam os principais pressupostos da RST como sendo os seguintes: organização, unidade e coerência surgida de uma função hierárquica, composição relacional, assimetria das relações, natureza das relações e o número das relações.

Ao estabelecer relações entre as unidades – observar qual a função que uma unidade desempenha em relação à outra – leva-se em conta a definição dessas relações, baseando-se em quatro condições, a saber:

- a) restrições sobre o núcleo;
- b) restrições sobre o satélite;

- c) restrições sobre a combinação entre o núcleo e o satélite;
- d) o efeito.

Apresentaremos, neste momento, dois tipos de relação: uma para exemplificar a relação do tipo núcleo-satélite, e outra para exemplificar a relação multinuclear.

A relação de evidência é do tipo núcleo-satélite. Essa relação, segundo Antônio (2001), mostra que a porção de texto que funciona como satélite acrescenta informações adicionais a respeito do conteúdo, da porção de texto que funciona como núcleo, ou seja, no satélite explica-se o “plano” mencionado no núcleo.

Nome da relação	Condição em S ou N, individualmente	Condição em N + S	Intenção do A
Elaboração	Em N: apresenta uma ação de L (incluindo uma aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N.	A compreensão de S por L aumenta a capacidade potencial de L para executar a ação de N.	A potencial capacidade de L para executar a ação em N aumenta.

* N, significa Núcleo; S, Satélite; L, Leitor.

Quadro 3: Descrição da relação núcleo-satélite

Fonte: Mann (2009), disponível: <http://www.sfu.ca/rst/07_portuguese/definitions.html>

A relação de lista é um exemplo do tipo de relação multinuclear. Essa relação apresenta elementos comparáveis aos outros, dispostas linearmente, sem que um se contraponha, ou seja, sucessor de outro.

Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista.	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados.
-------	---	---

Quadro 4: Descrição da relação multinuclear

Fonte: Mann (2009), disponível: <http://www.sfu.ca/rst/07_portuguese/definitions.html>

No anexo deste trabalho encontram as relações descritas pela RST, definidas por Mann & Thompson (2009), nas quais nos apoiaremos para a realização das análises aqui apresentadas.

1.6.1 Noção e função das unidades de informação

Conforme Mann & Thompson (1985), o primeiro passo para uma análise baseada na RST é a divisão do texto em unidades, determinadas pelo analista. Apresenta-se para este trabalho uma breve discussão sobre a noção de “unidade de informação”.

Chafe (1985, 1992) e também Decat (1993, 1999), em investigações sobre integração e envolvimento na escrita, focaliza duas diferenças entre os processos da fala e da escrita: (i) a fala é mais rápida que a escrita e (ii) os falantes interagem com os ouvintes diretamente, enquanto os escritores não o fazem. As observações da fala têm conduzido a comprovações de que ela é produzida em jatos, denominados “unidades de informação”, com um comprimento de sentido (incluindo hesitações) de aproximadamente dois segundos ou seis ou sete palavras (CHAFE, 1980) e apresentam um pequeno conjunto de estruturas sintáticas. Trata-se de uma propriedade notável e, provavelmente, universal da linguagem. Cada unidade de informação representa um único foco de consciência, ou uma única “ideia”, ou seja, cada unidade contém toda a informação que o falante consegue armazenar em sua memória de curto prazo. Assim, pode-se dizer que há o hábito de mover-se de uma unidade de informação para a seguinte, com bastante rapidez.

As unidades de informação (UIs) são “jatos de linguagem” que, segundo Decat (1993, p.114), foram inicialmente chamados *information units* por Halliday (1967); posteriormente, Grice (1975) chamou-os de *information blocks* e o termo *idea units* foi primeiramente usado por Kroll (1977) e adotado por Chafe (1980, 1982, 1985).

Segundo Chafe (1992, p.65-66), muitas unidades de informação têm a forma gramatical de orações e muitas outras são partes de orações.

Uma unidade de informação pode declarar a ideia de um evento ou de um estado. Em geral, um evento, tipicamente, envolve uma mudança durante um perceptível intervalo de tempo e pode-se pensar um evento como algo que acontece, no caso uma ação. Um estado envolve uma situação ou propriedade que existe por certo período sem mudança significativa e, mais que acontecer, simplesmente existe por um maior ou menor período de tempo.

Como já mencionado, uma típica unidade de informação pode ter a forma de uma oração, e como a oração verbaliza a ideia de um evento ou estado, pode-se concluir que cada ideia é ativa ou ocupa um foco de consciência por um breve período de tempo, cada um sendo substituído, dinamicamente, por outra ideia em um segundo ou dois. Ideias de eventos e estados são altamente transitórias na “consciousness” ativa e estão, constantemente, sendo substituídas por outras ideias de evento ou estado.

De acordo com Chafe (1985, p.106), trata-se de um jato de linguagem que contém toda a informação que pode ser manipulada pelo falante num único foco de “consciousness” (ou memória de curto termo) não havendo um limite quanto à quantidade de informação que a atenção do falante pode focalizar de uma única vez. Retomado em Decat (1993), Chafe afirma que as unidades ou blocos de informação possuem cerca de sete palavras e podem ser identificadas pela entonação (contorno entonacional de final de frase), pela pausa (ou hesitação), mesmo que seja breve, separando-as de outra unidade. Ainda, as unidades informacionais podem se caracterizar como constituindo uma única oração. Estes três fatores não precisam, necessariamente, estar todos presentes na identificação de uma unidade informacional, sendo a entonação (contorno entonacional) o sinal mais consistente para esta identificação e a estruturação sintática é o critério menos necessário.

Tratando-se este estudo da investigação da estruturação sintática das retextualizações produzidas, com enfoque especial, mas não único, naquelas operações que envolvem reestruturação sintática, seja condensando, seja acrescentando ideias e relações sintático-semânticas materializadas na articulação de orações, através da retextualização, torna-se necessário fazer-se, aqui, uma breve discussão sobre o assunto.

Para a verificação da “articulação de orações”, alguns pressupostos serão imprescindíveis, dentre os quais os de Chafe (1985 apud DECAT, 1993), Halliday e Hasan (1985), Mann e Thompson (1985) e Decat (1993; 1999). Na visão dos autores acima citados, as abordagens se mostram ineficazes para explicarem alguns fenômenos sintáticos – por exemplo, aqueles que envolvem a noção de dependência das orações.

Na visão tradicional, a noção de dependência é definida adotando-se os critérios formais, que determinam como independentes as orações coordenadas e dependentes as subordinadas. Já a abordagem funcionalista leva em conta a função

comunicativo-interacional da linguagem, oferecendo assim maior consistência à noção de dependência das orações.

Chafe (1985) adota a noção de “Idea unit” considerando-a “um jato de linguagem” no qual está contida toda informação que o falante consegue armazenar de uma só vez. Essas “unidades de informação” – tradução de Decat (1999) para “Idea unit” – aparecem em blocos e tendem a se caracterizar como constituindo uma única cláusula, como já discutido acima. A partir dessa ideia de Chafe, pode-se dizer que há correlação entre “dependência” e “unidade de informação”.

Acredita-se, também, que uma oração é independente quando, por si só, pode constituir uma única e distinta unidade de informação. Conforme postula Chafe (1985) – retomado por Decat (1993) - o que caracteriza a unidade informacional é a propriedade de expansão, que pode acontecer como cláusula-complemento ou como cláusula relativa restritiva.

1.6.2 Figura/Fundo: noções fundamentais para a análise macroestrutural

Ao desenvolver esta pesquisa, pautamo-nos no modelo da teoria funcionalista da linguística, partindo da ideia de que é no uso que as entidades linguísticas exercem suas funções, em que a estrutura é examinada sob os aspectos pragmáticos. O modo como o falante organiza seu texto é determinado, em parte, pelos objetivos comunicativos e pela percepção das necessidades do seu interlocutor.

O funcionalismo utiliza a teoria da Gestalt para diferenciar, no discurso, as partes que o usuário considera mais relevantes, utilizando a noção de Figura e Fundo.

Foram utilizados, para esta pesquisa, os conceitos de Figura e Fundo, tendo como base Hopper (1979). Estas noções descrevem o princípio da realização narrativa, pois é possível identificar algumas porções de texto que se sobressaem em relação a outras porções (figura/fundo).

Segundo Azevedo (2006), “o texto narrativo representa uma determinada realidade que é definida numa linha temporal específica”. A figura corresponde a essa parte do texto que contém os eventos ordenados nesta linha; são eventos que

avançam a estória, que a conduzem ao seu final. O fundo, por outro lado, contém situações que ampliam esta estória, onde os acontecimentos não são citados pela exigência da sequencialidade.

Na análise da transitividade em textos narrativos, Hopper (1979) observou que o tempo verbal Pretérito Perfeito estaria relacionado aos eventos centrais da história, no caso a figura, como detalhado no quadro 5:

Perfectivo	Imperfectivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>sequenciamento</u> estritamente <u>cronológico</u> ▪ visão de um evento como um todo, necessariamente <u>completado</u> para que haja o evento subsequente ▪ identidade do sujeito em cada episódio ▪ distribuição não-marcada de foco: pressuposição do sujeito, e asserção no verbo e seus complementos imediatos (ou outro foco não-marcado) ▪ tópicos humanos ▪ <u>eventos dinâmicos</u>, cinéticos ▪ FIGURA: eventos indispensáveis à narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>simultaneidade</u> ou superposição cronológica de situações ▪ <u>não</u> exigência de <u>completamento</u> ▪ mudança frequente de sujeito ▪ distribuição marcada de foco: sujeito, instrumento, adverbiais ▪ variedade de tópicos ▪ <u>situações estáticas, descritivas</u> ▪ FUNDO: estado ou situações necessárias à compreensão das atitudes e motivos, etc.

Quadro 5: Eventos centrais da história
 Fonte: Hopper⁸ (1979, p.216), apud Azevedo, 2006, p.54.

Observando o quadro, podemos concluir que os pontos mais importantes de uma história, os que envolvem ações, estão relacionadas à figura, constituindo a “parte central” (foregrounding); e as outras ações que ocuparam menos evidência foram caracterizados como “periféricas”, relacionadas ao fundo (backgrounding).

Hopper (1979) apresenta algumas características específicas da “figura” e outras de “fundo” identificadas no quadro acima.

De acordo com Dik (1997), muitos estudiosos têm apontado que algumas diferenças entre as orações classificadas como principais e outras como subordinadas podem ser identificadas, observando informações pertencentes ao primeiro plano (figura) e outras ao segundo plano (fundo).

⁸ HOPPER, P.J. Aspect and foregrounding in discourse. In: **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, 1979, vol. 12, p. 213-241.

Decat (2001), através de uma abordagem funcional discursiva analisa as orações adverbiais, consideradas orações de realce. Essas orações articuladas aos seus núcleos contribuem para identificar o que funcionaria como figura e o que funcionaria como fundo, percebendo os planos discursivos que diferentes orações estabelecem entre si.

Nos estudos de Neves (1999, p.42) discutindo a construção causal, define-a como “a que ressalta o fato de o segmento que expressa a causa ser uma pressuposição, e, portanto, constituir o fundo, ou seja, a parte recessiva do significado, e a parte causada da construção ser dominante, isto é, ser a figura”.

Enfim, observamos a informação contextual usada, o que pode ser notado na sequência dos textos narrativos, as proposições implícitas que surgem das relações entre as partes dos textos que pertencem à estrutura e que emergem no processo da produção e interpretação, conferindo e estabelecendo coerência aos mesmos.

Analisamos algumas características macroestruturais do texto encontrada na relação FIGURA/FUNDO, definindo o que funcionará como *background*, ou pano de fundo, observando como uma informação se liga a outra no decorrer da produção do texto, buscando, assim, a explicação para a construção da coerência textual.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a maneira como se deu a coleta dos dados. A pesquisa constituiu-se, inicialmente, de uma solicitação para que os alunos produzissem um texto escrito a partir da proposta da atividade encontrada no livro didático (Projeto Prosa, das autoras Angélica Prado e Cristina Hille, Editora Saraiva, 1ª edição, 2008), analisado para as finalidades deste estudo.

Observa-se que esta pesquisa pode ser qualificada como um tipo de pesquisa-ação, por considerar o professor um mediador da proposta desenvolvida, efetivamente envolvido no processo de produção de conhecimento em sua própria sala de aula (MOITA LOPES e FREIRE, 1998; MGNIFF, 1988).

Considerando o referencial teórico sobre a produção escrita utilizada para essa pesquisa, apresentamos neste momento, o enunciado da proposta de atividade encontrada no livro didático, analisado para as finalidades deste estudo:

Proposta de Produção: Notícia

Você vai produzir uma notícia sobre meio ambiente. Antes de começar a escrever, informe-se sobre o tema. Leia jornais e sites que tratem do assunto, ouça noticiários e converse com os colegas. Apresente o assunto no primeiro parágrafo, procure ser bem claro e objetivo, isto é, “vá direto ao assunto” para que o leitor saiba do que se trata.

Para isso o aluno recebeu uma folha com o nome da escola para que ele completasse o seu nome e o nome da turma. Cada aluno produziu um texto narrativo sobre o “meio ambiente”; desses textos foram selecionadas três produções, aleatoriamente, para futuras comparações com as atividades de retextualização proposta.

Nota-se que, ainda, nos tempos atuais, encontra-se proposta de produção escrita baseada em cópias, mera transcrição do código linguístico; por isso é importante observar o sentido da expressão “ser bem claro e objetivo” equivalente a “vá direto ao assunto”. Observe que essa expressão leva o aluno a limitar sua escrita, uma vez que “ser claro” não é sinônimo de “ir direto ao assunto”, como

mostra Olson (1997, p.34): “o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa representação mental dessa mesma coisa”.

A seguir, propusemos a leitura de fábulas retiradas de suportes diversos (livros de fábulas, livros didáticos) e de notícias publicadas em jornais locais e regionais, levadas para a sala de aula em seus suportes originais (jornais e revistas). Logo após, fizemos uma discussão coletiva para a compreensão de texto; levantamento das características de textualização dos textos lidos e o que os alunos sabiam sobre gêneros para, depois, partir para a compreensão das características próprias dos gêneros em questão (fábula e notícia).

Num segundo momento foi entregue aos alunos uma fábula intitulada “O lobo e o Cordeiro”, retirada do livro Fábulas do Esopo (Ruth Rocha). Após leitura e levantamento de hipóteses que envolveram o assunto do texto, pedimos que observassem a estruturação. Depois desta fase, foi feita a proposta de retextualização do gênero fábula para um texto no mesmo gênero. No terceiro momento, levamos vários jornais de circulação municipal e estadual com a intenção de se fazer contato e análise das notícias (identificação do gênero e o reconto das que acharam mais interessantes). Essas serviram como referência para a retextualização do gênero fábula para o gênero notícia. Dessas novas retextualizações, selecionamos mais seis textos para análise. Desses seis textos finais, optamos por um de cada atividade proposta, ou seja, um texto realizado através da proposta do LD, um texto retextualizado do gênero fábula para o mesmo gênero e um outro texto da retextualização do gênero fábula para gênero notícia. A Fábula “O Lobo e o Cordeiro”, de Esopo funcionou como base para a 2ª e 3ª retextualizações.

Após essas etapas, procedemos à análise das produções dos alunos para observar se houve avanços de uma proposta para outra, ou progressão. Como propõem Schneuwly e Dolz (2007, 56),

tendo-se definido a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, dessa capacidade única que é a arte de escrever, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja a sua finalidade, coroamento do esforço pedagógico do ensino da língua materna, como dizem numerosos guias curriculares.

Na análise dos textos dos alunos foram encontrados problemas comuns a todos, como a coerência e o uso dos elementos coesivos.

Para as análises, foi necessária a separação das etapas do processo de produção de textos, utilizando para isso a codificação a seguir:

- C1 (Categoria 1) → produções baseadas na proposta do LD;
- C2 (Categoria 2) → Retextualizações baseadas no texto-base, a fábula “ O Lobo e o Cordeiro” – gênero fábula para o mesmo gênero:
- C3 (Categoria 3) → Retextualizações do gênero fábula para o gênero notícia.

Além da notação acima, (C1, C2 e C3), na identificação dos textos produzidos pelos alunos foram utilizados, entre parênteses:

- a) a letra “I” significando ‘informante’, em lugar do nome do aluno;
- b) o número do informante, em algarismos arábicos;
- c) as letras “M” e “F” para designar, respectivamente, o sexo masculino e o sexo feminino. Assim, um exemplo de identificação de texto seria: (C₂, I₈, M).

No decorrer das atividades desenvolvidas, o aluno foi convidado a refletir sobre algumas características do gênero produzido, baseando-se na proposta apresentada pela professora Dra. Regina L. Péret Dell’Isola durante curso ministrado por ela, na UFMG, sobre Gêneros e Tipos Textuais.

Essas reflexões nos levaram a perceber que não podemos definir alguns gêneros como estruturas estanques. Tais questionamentos foram:

- Qual é o conceito de gênero em questão?
- Quem geralmente o produz?
- Qual é o propósito comunicativo desse gênero?
- Onde costumam circular?
- Quem é o leitor desse gênero?
- Qual é o motivo para ler esse gênero?
- Qual é a possível influência que esse gênero exerce sobre quem o lê?
- Qual é a reação de quem lê ou ouve?
- Como é a estrutura textual prototípica desse gênero?
- Quais são os mecanismos linguísticos utilizados em sua construção?

2.1 Procedimentos metodológicos relativos à atividade proposta pelo livro didático

Após ter sido realizada a atividade de produção textual proposta pelo livro didático, desenvolvemos com os alunos algumas reflexões baseadas em discussões anteriores. Tais reflexões procuraram:

- a) Envolver o aluno no processo de construção da escrita, e promover não apenas uma cópia, mas uma escrita significativa;
- b) Criar um ambiente com presença de vários tipos de leitura e escrita, antes mesmo de iniciar a produção escrita;
- c) Apresentar aos alunos variados gêneros;
- d) Levar em conta o processo e as condições de produção de texto, evitando o uso descontextualizado da escrita (escrever com um objetivo explícito);
- e) Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos textuais, atentando para uma certa instabilidade dos gêneros;
- f) Utilizar textos reais, que circulam na sociedade, que fazem parte da realidade dos alunos;
- g) Levar o aluno a perceber que para cada tipo textual há uma variedade de gêneros;
- h) Levar o aluno a perceber que a leitura e a escrita são formas de interação (leitor – texto – escritor);
- i) Refletir sobre os modos em que os textos, orais ou escritos, se apresentam, analisar suas características em relação ao contexto em que são usados e, principalmente, esclarecer que o exercício das transformações de um gênero em outro garante o melhor domínio dos gêneros textuais bem como a sua produção.

2.1.1 Justificativa para a preparação dos alunos

Acreditamos ser oportuno, neste momento, destacarmos algumas questões importantes em relação a essa pesquisa para o trabalho pedagógico com produção de textos no âmbito escolar. O primeiro aspecto a ser considerado é a importância

da escolha dos gêneros a serem escritos, pois é preciso guiar-se pelo conhecimento que o público atendido possui sobre o conteúdo a ser escrito, a familiaridade com as características do referido texto e o envolvimento com a proposta de produção.

Estas questões não são decorrências de um trabalho superficial com a linguagem escrita o qual apenas possibilite a produção esporádica de textos de gêneros específicos. Para que os alunos possam realmente utilizar-se das mais diversas características da linguagem escrita na sociedade em que estamos inseridos, é preciso que sejam envolvidos em uma proposta intensa, sistemática e que leve à reflexão da utilidade dos mais variados gêneros existentes, como afirma Dell'Isola (2007, p.24):

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

É necessário que o professor promova situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, para que possam produzi-los e utilizá-los no seu dia-a-dia, não deixando ou repassando esse papel apenas para o sistema escolar. Conforme apontam Schneuwly e Dolz (1999, p.9), é função da escola “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”, desde que essa escola seja composta por professores decididos a interagir nessa prática.

De acordo com Marcuschi (2007, p.9),

Embora seja hoje amplamente aceito que o trabalho com a linguagem em sala de aula deva ser feito com base em gêneros textuais, não está claro como isso deve ocorrer no detalhe. Por um lado, admite-se que não se trata de ensinar a produzir gêneros simplesmente. Por outro, sabe-se que ao escolher um gênero, já se escolhe aproximadamente uma forma textual, mas a recíproca não é verdadeira. Não há relação de biunivocidade entre texto e gênero. Este ponto de vista deve ser explorado em particular na seguinte questão: quais as relações entre a forma textual e os propósitos do gênero? Aqui residem alguns problemas básicos no trato textual do gênero (que deve ser o trato típico da escola, se ela quer trabalhar com a língua).

O importante para desenvolver os estudos com gêneros na escola é fazer uma ponte entre a escrita escolar e a não-escolar, fortalecendo o vínculo entre textos que circulam dentro e fora da escola, oportunizando o aluno a escrever textos e identificando os propósitos comunicativos. Ainda deve-se perceber que a estabilidade do gênero é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula

(COUTINHO, 2004, p.35-36). Na atividade de produção de texto, é essencial apresentar a situação de produção de maneira a deixar bem claro o contexto para que seja compreendida a proposta a ser desenvolvida.

2.2 Procedimentos metodológicos relativos às atividades de retextualização

Para subsidiar a realização das atividades de retextualização, procuramos:

- a) Proporcionar situações de leitura, feitas pelos alunos e pelo professor, capazes de ampliar o conhecimento dos alunos;
- b) Definir o conteúdo, a forma, o destinatário utilizando a escrita em situações reais de uso, ou seja, o que vai escrever, para que e quem. É dado a ele o contexto de produção;
- c) Interagir com diferentes textos, em situações orais de comunicação, mediadas pela interlocução com outros colegas, com a professora, permitindo a exposição das ideias, confrontando pontos de vista, construindo novas visões sobre determinado assunto, revendo concepções, apropriação de outros textos escritos que não apenas funcionará como modelo, mas como apoio para sua produção;
- d) Realizar a produção da retextualização, orientando-se pela observação do modelo. Um determinado gênero textual é apresentado levando-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.
- e) Analisar o texto observando aspectos textuais próprios daquele gênero (articuladores textuais, disposição de texto no papel, etc.) e na prática, utilizá-los realizando uma produção dirigida.

Utilizamos para análise as três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização sugeridas por Dell'Isola (2007):

- a) O objetivo da atividade;
- b) A relação tipologia entre gênero lido e gênero produzido;
- c) Os processos de formulação típicos produzidos.

Após esses procedimentos seguiram-se as atividades de retextualização:

- Retextualização 1 → produção de um outro texto escrito, a partir do texto-base do gênero fábula, com a manutenção do mesmo gênero;

- Retextualização 2 → produção de um outro texto escrito, a partir do texto-base da fábula, com a mudança para o gênero notícia.

Outra etapa metodológica constituiu-se da observação, juntamente com os alunos, relativa às condições de produção textual, procurando verificar se os textos produzidos por retextualização mantiveram-se, ou não, fiéis ao conteúdo do texto-base, e que tipo de transformações estruturais nele ocorreram.

2.3 O corpus da pesquisa

O *corpus* geral da pesquisa constituiu-se de produções textuais realizadas por todos os 20 (vinte) alunos da turma “Projeto”. Cada aluno produziu 03 (três) textos referentes às três etapas do processo, perfazendo o total de 60 (sessenta) textos.

Para o presente trabalho, relacionamos, por limitação de espaço e de tempo, algumas análises referentes ao processo em pauta.

São aqui trazidas, portanto, no próximo capítulo, 9 (nove) retextualizações efetuadas por três alunos, dentre as retextualizações produzidas por toda a turma. Essas 9 (nove) produções foram digitalizadas na íntegra, deixando para um segundo momento as correções ortográficas por não ser o objeto desta pesquisa. Sendo assim, abordaremos os problemas encontrados que se referem à estruturação do gênero trabalhado e à coerência das ideias apresentadas.

Na análise em questão, foram consideradas:

- a) a análise do texto-base feita pela pesquisadora;
- b) uma análise do texto-base feita por uma colega de trabalho da pesquisadora;
- c) 3 (três) produções textuais baseadas na proposta do L.D (Livro Didático);
- d) 3 (três) retextualizações do gênero fábula para o mesmo gênero;
- e) 3 (três) retextualizações do gênero fábula para o gênero notícia.

Vale ressaltar que essas produções foram retiradas para esta pesquisa de forma aleatória, dentre as outras realizadas pelos alunos.

Compôs-se o corpus deste trabalho pelos textos produzidos antes e depois da atividade de retextualização, realizados por alunos do 9º ano (Ensino Fundamental) de uma escola pública de João Monlevade-MG, onde esta pesquisadora atua como

professora há 17 anos. Para compor esse corpus foram adotados alguns critérios, a partir de vários aspectos:

- a) proporcionar condições adequadas à situação de produção de texto;
- b) propiciar atividades diversificadas;
- c) fazer escolhas aleatórias das produções realizadas;
- d) tornar o aluno sujeito de suas palavras;
- e) observar quais estratégias foram utilizadas no ato de escrever;
- f) observar a competência comunicativa dos alunos em relação à produção de vários gêneros textuais, através do processo de retextualizações;
- g) identificar e analisar as diferentes marcas linguísticas usadas no estabelecimento da coerência pragmática.

Primeiramente, foi investigado em que grau foi mantida a sequência do texto base e quais foram as relações retóricas mais frequentes na atividade de retextualização, bem como as marcas linguísticas que foram introduzidas para apresentar a construção da coerência textual.

Todos esses critérios descritos podem ser considerados como objetivos específicos, conforme já explicitados na Introdução deste trabalho.

2.4 Sujeitos da pesquisa

A faixa etária desses participantes vai dos 15 aos 17 anos. A turma é chamada Projeto por ser constituída de alunos retidos no ano anterior, final do 9º ano (Ensino Fundamental). O contexto vivido por eles é o da divisão entre acompanhamento de irmãos para os pais irem trabalhar, trabalho não especializado e a escola, podendo-se compreender que as informações sobre os acontecimentos sociais são adquiridas na escola e, às vezes, na televisão. Apenas um dos 20 alunos da turma possui computador e acesso à internet em casa. Apenas dois alunos têm assinatura de revista e jornais em casa. A maioria não tem o hábito de ler e nem condições de adquirir revistas, livros e jornais. Os pais desses alunos dividem-se em trabalhadores domésticos, pedreiros e, quando desempregados, se dizem autônomos. Esses alunos demonstram ter necessidades de inserção social, tornando-se emergente, até mesmo essencial, uma ação pedagógica diferenciada

que os insira no desenvolvimento e aquisição da língua escrita, tornando-os capazes de interferir linguisticamente na própria realidade, fazendo que se sintam sujeitos de uma ação transformadora e capaz de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de textos na escola. Na coleta do corpus foi obtida autorização não só do colégio para a realização da pesquisa, como também dos pais/responsáveis para a obtenção dos dados.

Trabalhamos com a análise da produção de textos escritos por alunos de uma turma considerada “projeto”, devido à necessidade de uma prática mais eficaz para melhorar a produção escrita desses alunos. Essa turma equivale ao 9º ano (Ensino Fundamental), como já foi dito anteriormente.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de obter um parâmetro comparativo para as análises dos textos produzidos pelos alunos, foi por nós realizado uma divisão do texto da fábula original em unidades informacionais, seguida por nossa análise da macroestrutura do texto, levando em conta as relações retóricas nele emergidas. Para a verificação da plausibilidade de nossa análise, foi solicitada a mesma atividade a uma colega de trabalho, como será esclarecido logo adiante.

Seguem-se o texto da fábula original e as duas análises iniciais realizadas.

O Lobo e o Cordeiro

Um lobo estava bebendo água num riacho.

Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.

O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:

- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?

- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.

Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.

- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?

- Não me responda! - tornou o lobo furioso.

- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!

- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.

O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.

FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha

A nossa análise apontou as seguintes divisões cabíveis com as devidas observações.

O Lobo e o Cordeiro

(1) O Lobo e o Cordeiro

(2) Um lobo estava bebendo água num riacho.

(3) Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.

(4) O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:

- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?

(5) - Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.

(6) Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.

(7) - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?

(8) - Não me responda! - tornou o lobo furioso.

(9) - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!

(10) - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso?

- respondeu o cordeiro.

(11) O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.

FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha

O texto foi dividido em onze unidades de informações e, se considerarmos porções maiores de texto, teremos as partes I, II, III e IV. A parte I “O Lobo e o Cordeiro” representa a unidade de informação (1) – que é o título. Já a parte II, as unidades de informação (2) e (3):

(2) *Um lobo estava bebendo água num riacho.*

(3) *Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.*

A parte III representa as unidades de informação (4-10):

(4) *O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:*

- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?

(5) *- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.*

(6) *- Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.*

(7) *- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?*

(8) *- Não me responda! - tornou o lobo furioso.*

(9) *- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!*

(10) - *Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.*

Já a parte IV é constituída da unidade de informação (11).

(11) *O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.*

Sobre as relações retóricas, as unidades de informação de (2) a (11) seriam elaboração para a unidade de informação (1), já que propiciam informações adicionais e um maior detalhamento do que ocorre entre “o Lobo e o Cordeiro”. As unidades de informação (2) e (3) estabelecem uma relação de fundo com as porções de texto (4–11), tendo em vista que os satélites (2 e 3) aumentam a capacidade do leitor para compreender o núcleo (4-10). A unidade de informação (11), considerada parte IV, configura-se como uma relação de resultado com as unidades de (2-10), correspondentes à parte III, já que essa relação retórica se caracteriza pelo fato de o núcleo representar a causa da ação do satélite. Já no que se refere às unidades (4-10), há entre elas uma relação de sequência, ou seja, uma sucessão entre os núcleos, de modo que o segundo núcleo se segue, necessariamente ao primeiro e assim por diante. Essa sequência contribui para a progressão textual. Daí, temos as partes assim definidas:

Parte I - unidade de informação (1);

Parte II - unidades de informação (2-3);

Parte III - unidades de informação (4-10);

Parte IV - unidade de informação (11).

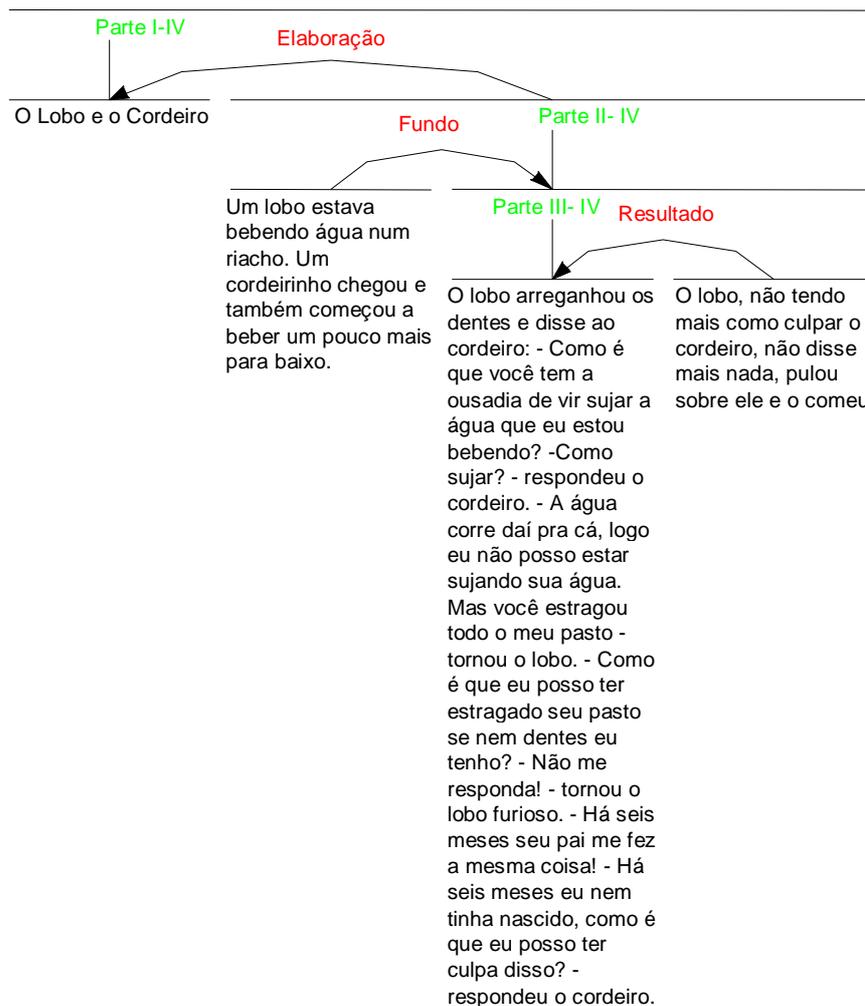
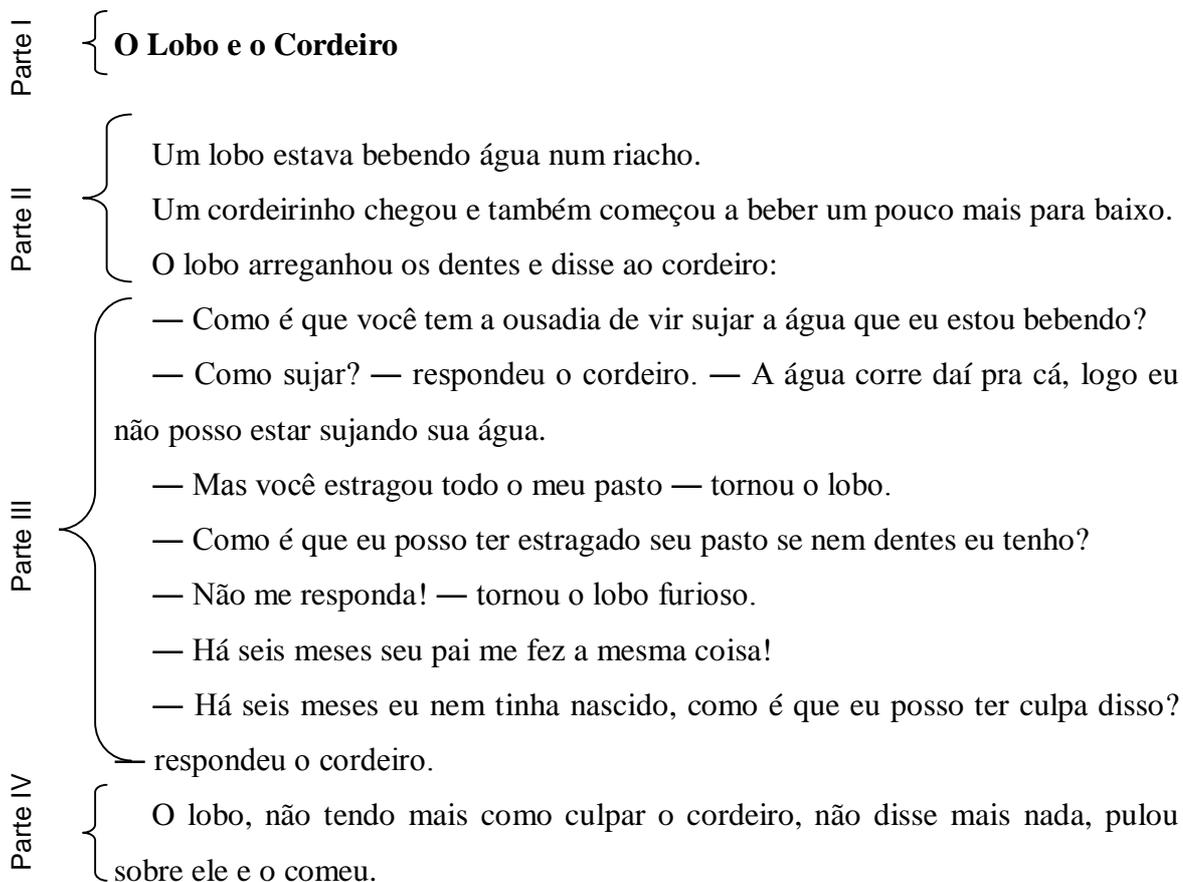


Figura 3: Texto-base: Diagrama da Estrutura Retórica⁹ (macroestrutura)

Depois de realizada, por nós a análise da estrutura geral do texto-base, observamos quais relações foram mantidas na análise feita por uma colega de trabalho, utilizando o mesmo texto-base. Para a análise feita pelo colega, não fornecemos nenhum elemento ou termo que serviria de “guia” para possíveis relações. Simplesmente pedimos a ela que observasse as relações emergidas entre os parágrafos do texto. Em nenhum momento comentamos sobre a RST (Teoria da Estrutura Retórica), pois, para esse grupo de trabalho, essa ainda é uma teoria desconhecida. A postura tomada foi proposital para que não houvesse nenhuma interferência nos dados apresentados.

⁹ Os números (1, 2, 3) que aparecem nos diagramas não correspondem às Unidades de Informação, mas sim, às partes I, II, III e IV. Não estamos apresentando, no diagrama as UIs separadas porque queremos destacar, nesse estudo, como as partes do texto se relacionam.

O texto da colega foi separado da seguinte maneira:



FONTE: Fábulas de Esopo – Ruth Rocha

Em primeiro lugar, pode-se observar que a colega considerou o título como uma unidade separada, nomeando-a como a Parte I. Em seguida, ela junta as outras três unidades em uma só, dando origem à Parte II, contendo as unidades (2) e (3) e uma parte do que tínhamos considerado unidade (4). Na Parte III, ela junta todas as unidades que se referem ao diálogo estabelecido entre os personagens, que engloba as unidades (5-10). E o último parágrafo ela nomeia como Parte IV, dando às partes a seguinte classificação:

Parte I - título – resumo do fato;

Parte II - unidades (2-4) – sequência dos fatos;

Parte III - unidades (5-10) – argumentação/contra-argumentação;

Parte IV - unidade (11) – circunstância ou causa.

Nota-se que a análise gerou dúvidas na escolha das relações, optando-se, como no caso da Parte IV, por deixar as duas que surgiram (causa e circunstância).

Essas dificuldades de, muitas vezes, delimitar uma relação ocorrem porque das porções de texto emergem proposições relacionais que estão ligadas a situações discursivas do propósito comunicativo, conforme Mann e Thompson (1983), ou seja, as proposições relacionais que emergem das orações se articulam no discurso, não são um sistema fechado; dependendo das intenções do autor, da situação comunicativa, dos conhecimentos do leitor, pode-se encontrar mais de uma proposição relacional.

Mesmo não tendo oferecido, à colega que realizou a análise, nenhum dado sobre a divisão do texto, percebe-se que a divisão feita por ela foi bastante semelhante com a análise feita por nós na presente pesquisa. Dessa forma, a professora identificou a sucessão de acontecimentos, a complicação da ação através da argumentação/contrargumentação, além de ter considerado o título como uma unidade separada.

3.1 As produções dos alunos

Passaremos a análise de cada etapa do processo de produção desenvolvido com os alunos, obedecendo a seguinte ordem:

- 1º: análise dos textos produzidos pela proposta do LD: categoria 1;
- 2º: análise das retextualizações do gênero fábula para o mesmo gênero: categoria 2;
- 3º: análise das retextualizações do gênero fábula para o gênero notícia; categoria 3.

Logo abaixo dos textos, apresentamos as figuras contendo os diagramas arbóreos e os respectivos comentários, como foi feito anteriormente.

3.1.1 Produção baseada no LD

É conveniente retornarmos aqui a instrução dada no livro didático analisado no capítulo 1 para melhor visualização da execução da tarefa proposta. Observe que o enunciado da proposta baseada no livro didático pede a produção de uma notícia com um tema que difere da fábula.

Você vai produzir uma notícia sobre meio ambiente. Antes de começar a escrever, informe-se sobre o tema. Leia jornais e sites que tratem do assunto, ouça noticiários e converse com os colegas. Apresente o assunto no primeiro parágrafo, procure ser bem claro e objetivo, isto é, “vá direto ao assunto” para que o leitor saiba do que se trata.

Seguem-se a apresentação das produções dos textos realizados pela proposta do LD e as respectivas análises.

1) Produção C₁, I₂, F

Incêndio na Roça

Segundo os moradores de Sem Peixe um desconhecido tacou fogo no mato provocando incêndio. Um morador do local disse:

- O que aconteceu aqui?

- Num tá vendo não? Chuva que num é. Isso aconteceu lá perto de casa.

(1) Incêndio na Roça

(2) Segundo os moradores de Sem Peixe um desconhecido tacou fogo no mato provocando incêndio.

(3) Um morador do local disse: - O que aconteceu aqui?

(4) - Num tá vendo não? Chuva que num é. Isso aconteceu lá perto de casa.

O texto foi dividido em quatro unidades de informação, estabelecendo as seguintes relações retóricas: (1) funcionaria como resumo para as unidades (2-4), já que o satélite apresenta uma reformulação do conteúdo do núcleo, com um peso inferior. Já no que concerne as unidades (2-4), a unidade 2 seria o satélite de (3-4), estabelecendo uma relação de fundo para (3-4), na qual o satélite ajuda o leitor oferecendo elementos para uma maior compreensão do núcleo. Entre as unidades (3-4), a unidade (4) se configuraria como satélite, representando uma relação de evidência para (3).

As partes seriam:

Parte I - unidade de informação 1;

Parte II - unidade de informação 2;

Parte III - unidades de informação (3-4).

Esse texto foi produzido a partir de “dicas” apresentadas pelo livro didático de como produzir um determinado gênero. Essas “dicas” não levam o aluno à identificação de seu real propósito. Constatou-se que não houve apropriação de elementos fundamentais que compõem os textos do gênero notícia.

Alguns aspectos positivos foram pontuados em relação ao título, onde se dá a eliminação do uso de artigos, caracterizado em notícias, em geral. Porém, durante o desenvolvimento do texto, nota-se a mistura dos aspectos do tipo de texto, ausência da linguagem utilizada para determinar o gênero como: quando aconteceu o fato, onde aconteceu, enfoque das consequências, desconsiderando, assim, suas reais funções.

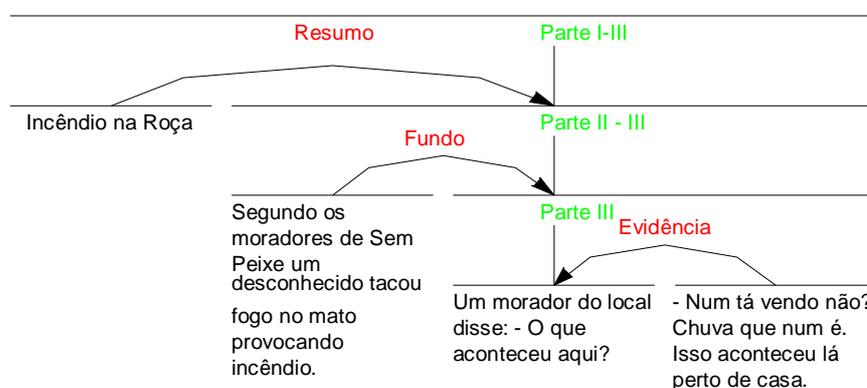


Figura 4: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Percebe-se nessa atividade que o aluno se depara com situações de produção do gênero escrito tendo que escrever algo que nunca lhe foi ensinado, levando-o apenas a identificar o gênero utilizado de maneira bem superficial e, ainda, utilizando a classificação ou nomeação do gênero como algo especial, como se a sua forma linguística fosse a mais relevante para garantir a produção escrita.

O aluno demonstrou grande dificuldade no emprego de sinais de pontuação, assim como os demais alunos participantes da atividade, o que sinaliza ser uma competência ainda não adquirida pelo grupo. Podemos observar a mistura dos tempos verbais (presente/passado) sem muita noção da relação existente entre eles. O produtor de texto usa diálogo para dar uma continuidade ao acontecimento, como, por exemplo, “um morador do local disse”: esperando um discurso direto não muito utilizado nas notícias, pois a ação requer o reportar dos acontecimentos.

2) Produção C₁, I₇, F

Coleta de Lixo

Os moradores da Rua 13, no bairro Industrial, estão sofrendo com a falta de respeito da prefeitura. Todos colocam lixo na porta das casas por volta das 9 horas da manhã e o caminhão de lixo só recolhe no horário que ele bem quer. Tem dia que é cedo, tem dia que é tarde. Os moradores estão indignados com isso.

Em primeiro lugar, para se elaborar a estrutura retórica do texto foi necessário dividi-lo em unidades de informação conforme citado anteriormente. Para isso, dividimos o texto em três partes:

Parte I – Coleta de lixo - corresponde à unidade de informação (1)

Quando se depara com o título, pode-se perguntar: o que exatamente será explanado sobre a coleta de lixo? Então, o texto vem elaborar o que está sendo dito no título, fornecendo mais detalhes. Desse modo, optamos por uma relação de elaboração, por acreditarmos que os satélites (Partes II e III) apresentam dados adicionais sobre a situação, ou alguns elementos do assunto presente no núcleo (Parte I). Logo, o núcleo funcionaria como uma generalização, já os satélites como uma especificação.

Parte II

Os moradores da Rua 13, no bairro Industrial, estão sofrendo com a falta de respeito da prefeitura. Todos colocam lixo na porta das casas por volta das 9 horas da manhã e o caminhão de lixo só recolhe o lixo no horário que ele bem quer. Tem dia que é cedo, tem dia que é tarde.

Podemos separar a Parte II em três unidades de informação: (2), (3), (4).

(2) Os moradores da Rua 13, no bairro Industrial, estão sofrendo com a falta de respeito da prefeitura.

(3) Todos colocam lixo na porta das casas por volta das 9 horas da manhã e o caminhão de lixo só recolhe no horário que ele bem quer.

(4) Tem dia que é cedo, tem dia que é tarde.

Parte III

(5) *Os moradores estão indignados com isso.*

Observamos que a Parte II funciona como satélite para a Parte III, estabelecendo uma causa, já que a Parte II indica as razões que levam as pessoas a ficarem indignadas.

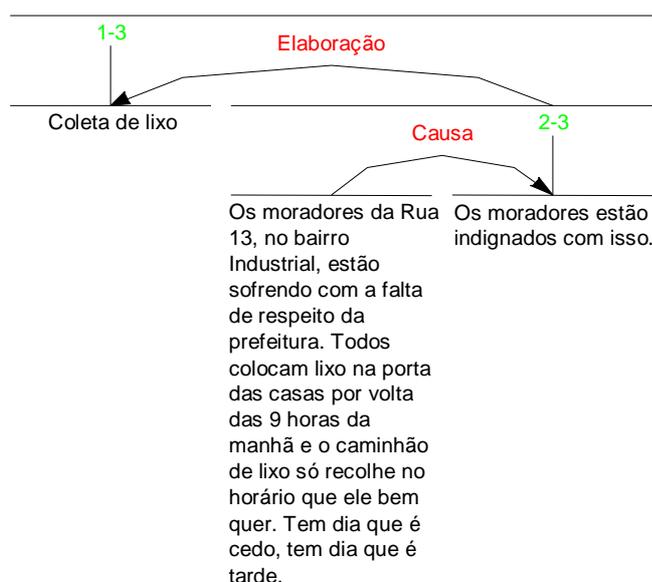


Figura 5: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Parte I - unidade de informação (1);

Parte II - unidade de informação (2-4);

Parte III - unidade de informação (5).

Verifica-se que o aluno começou o texto determinando algumas características próprias do gênero notícia, como, por exemplo, o uso de uma locução verbal “estão sofrendo”, dando a ideia de ser um fato bem recente, o que dá à notícia uma certa credibilidade. Porém, os outros elementos que se sucedem vão apresentando algumas divergências. De acordo com a proposta do LD, o assunto abordado seria “meio ambiente”, então o aluno cita o assunto e, de repente, relata a falta de compromisso da prefeitura com o horário da passagem do recolhimento do lixo. Falta a sequência lógica dos parágrafos na ordenação das ideias. Analisando-se a forma de escrita, estrutura e conteúdo, percebe-se a criação de partes de uma

reportagem, por apresentar uma narrativa onde o tema é explorado pelo autor, não atentado ao proposto no enunciado da atividade.

3) Produção C₁, I₁₉, M

Queimada faz Bagunça

Um rapaz de 22 anos, chamado Paulo, morador do bairro Belmonte, brigou com o seu vizinho chamado Lucas, 25 anos, só por causa de umas folhas caídas na rua.

Essas folhas eram das árvores que ficam na rua.

A briga começou porque Paulo juntou as folhas e botou fogo.

Lucas viu aquilo, começou o bate-boca danado.

Deu até polícia no local, vocês acreditam?

Parte I: Queimada faz Bagunça

A partir da observação do título, nesse caso, entendemos que a Parte I funciona como resumo das Partes II e III, já que o leitor pode reconhecer como uma elaboração do núcleo (Parte I).

Ao separarmos a Parte I das Partes II e III, percebemos que a Parte II poderia ser subdividida em unidades de informação, como se seguem:

Parte II:

(2) Um rapaz de 22 anos, chamado Paulo, morador do bairro Belmonte, brigou com o seu vizinho chamado Lucas, 25 anos, só por causa de umas folhas caídas na rua.

(3) Essas folhas eram das árvores que ficam na rua.

(4) A briga começou porque Paulo juntou as folhas e botou fogo.

Parte III:

(5) Lucas viu aquilo, começou o bate-boca danado.

(6) Deu até polícia no local, vocês acreditam?

Entendemos que a Parte III mantém uma relação de resultado em relação à Parte II, já que o satélite (Parte III) constitui uma situação ou ação resultante dos acontecimentos ou ações presentes no núcleo (Parte II).

Parte I - unidade de informação (1);
 Parte II - unidades de informação (2-4);
 Parte III - unidades de informação (5-6).

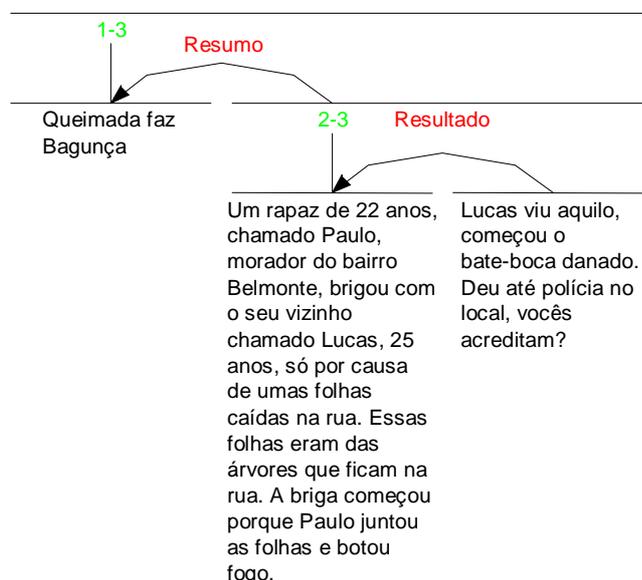


Figura 6: Texto do LD: Diagrama da Estrutura Retórica¹⁰ (macroestrutura)

O aluno, ao escrever o texto, constrói seu conhecimento relacionado a uma situação específica de sua vivência¹¹ em detrimento de uma proposta mecânica, com orientação linear e limitada para ampliação da capacidade linguística.

A questão da identificação dos recursos utilizados para que o texto cumpra sua função e seu objetivo (de noticiar um fato, despertar atenção do leitor, etc.) não foi alcançada. Como se observa, o aluno não foi capaz de mobilizar em seu texto operações de linguagem relativas à distribuição das vozes (personagem x autor x observador).

Um ponto positivo na produção foi o uso dos verbos no passado, também muito usado em notícias. No final do texto, aparece uma pergunta após a apresentação do desfecho: “*Deu até polícia no local, vocês acreditam?*”. Essa pergunta funciona como uma preparação para o interlocutor que poderá ser positiva ou não.

¹⁰ Não estamos apresentando, no diagrama todas as UIs, separadamente, porque queremos destacar nesse estudo como as partes do texto se relacionam, levando em conta a macroestrutura textual.

¹¹ Pode-se fazer essa referência por conhecer a realidade vivida por seus alunos.

3.1.2 Retextualização baseada no texto-base (fábula para fábula)

Passaremos, agora, à análise das retextualizações provenientes da proposta feita aos alunos, ou seja, reescrever o gênero fábula, tendo como texto-base apresentado em sala de aula a fábula “O Lobo e o Cordeiro”, de Ruth Rocha, considerada como Categoria 2 (C₂). A exposição aqui feita segue a mesma ordem dos participantes anteriores, de forma a obter no final uma sequência do desenvolvimento das atividades. (LD, fábula para fábula, fábula para notícia).

Para essa análise, foi necessário dividir os textos narrativos (gênero fábula) e separá-los em porções maiores, algumas pertinentes à FIGURA e outras ao FUNDO. Nota-se que o discurso direto não se enquadra nessas categorias por apresentar possíveis encenações do narrador, feitas através do diálogo, mas obedecem aos padrões retóricos mostrando o modo como as ações verbais apresentam ou quais ações precedem outras ações.

Os alunos leram um texto narrativo, mais especificamente do gênero fábula, de Esopo, observando sua estrutura textual e, em seguida, fizeram a retextualização de um gênero para o mesmo gênero. Foi feita a análise das proposições relacionais emergidas nos textos retextualizados, observando-se como as informações do texto-base foram recuperadas pelos leitores/escritores e quando apresentaram informações mais explícitas e conectadas adequadamente, no desenvolver da narrativa. Portanto, as análises feitas levam a perceber como a organização estrutural do texto pode interferir no processo de compreensão.

1) Produção C₂, I₂, F

O Lobo e o Cordeiro

Numa bela manhã ensolarada, um Cordeirinho foi beber água na cachoeira. De repente um Lobo apareceu e disse:

- Acho que você está sujando a minha água!
- Não estou não!
- Então foi o seu irmão.
- Sou filho único – respondeu o Cordeirinho.

- Foi sua mãe! – falou o Lobo.
- Não tenho mãe.
- Ah! Foi o seu pai – retornou o Lobo.
- Eu não tenho pai.
- Então foi você que comeu o meu gramado no ano passado.
- No ano passado, eu não tinha nascido...

O Lobo perdeu a paciência, pulou em cima do Cordeirinho e “inhaquite”!
Ele acabou comendo o Cordeirinho.

Para a presente análise, a produção escrita do aluno foi dividida em unidades de informação, da maneira como se segue:

- (1) O lobo e o cordeiro (título)
- (2) Numa bela manhã ensolarada
- (3) Um cordeirinho foi beber água na cachoeira
- (4) De repente um lobo apareceu e disse
- (5) Acho que você está sujando a minha água
- (6) Não estou não
- (7) Então foi seu irmão
- (8) Sou seu filho único
- (9) Respondeu o cordeirinho
- (10) Foi a sua mãe
- (11) Não tenho mãe
- (12) Ah! Foi seu pai - Falou o Lobo
- (13) Eu não tenho pai
- (14) Então foi você que comeu meu gramado no ano passado
- (15) No ano passado eu não tinha nascido
- (16) O lobo perdeu a paciência
- (17) Pulou em cima do Cordeirinho e inhaquite!
- (18) Ele acabou comendo o Cordeirinho.

Primeiramente, analisou-se a fábula original de Esopo que serviu de base para a retextualização dos alunos, fazendo-se uma interpretação das relações entre as partes (unidades maiores de informação) e identificando as relações retóricas da elaboração, de propósito e de resultado, em cada porção do texto. Em seguida,

foram comparados os dois textos (o original e o retextualizado) definindo o que funcionaria como BACKGROUND ou pano de fundo, observando como uma informação se liga a outra. Na retextualização ocorreu a alteração na estrutura da versão original; mas, através da relação estabelecida de FIGURA/FUNDO, manteve-se a ideia proposta pela fábula original de Esopo.

Observem-se as sequências abaixo:

Parte I: O lobo e o cordeiro - unidade de informação (1)

Parte II:

- (2) Numa bela manhã ensolarada
- (3) Um cordeirinho foi beber água na cachoeira
- (4) De repente um lobo apareceu e disse

Parte V:

- (16) O lobo perdeu a paciência
- (17) Pulou em cima do Cordeirinho e inhaquite!
- (18) Ele acabou comendo o Cordeirinho.

As porções (2-4), acima, mantêm uma relação de background com o texto como um todo, ou seja, as primeiras (Parte II) fornecem para todas as partes do texto informações básicas (de fundo), sem as quais essas não podem ser adequadamente compreendidas.

Observem-se, agora, as outras partes textuais que são compostas pelas unidades de informações a seguir:

Parte III:

- (5) Acho que você está sujando a minha água
- (7) Então foi seu irmão
- (10) Foi a sua mãe
- (12) Ah! Foi seu pai – falou o lobo
- (14) Então foi você que comeu meu gramado no ano passado

Parte IV:

- (6) Não estou não

- (8) Sou seu filho único
- (11) Não tenho mãe
- (13) Eu não tenho pai
- (15) No ano passado eu não tinha nascido

As unidades do primeiro grupo (Parte IV) vão encontrar, no segundo grupo (Parte V), unidades que representam uma solução¹² para as primeiras. Assim, (6) exibe uma relação de solução para (5). Da mesma forma acontece com os pares (11 → 10), (13 → 12) e (15 → 14).

Houve, no final da fábula, nas unidades (16-18) a relação de resultado, em que percebe-se que o direcionamento “*perdeu a paciência*” garante que o ouvinte perceba o sentido expresso na FIGURA, correspondendo à intenção e à expectativa do falante quando selecionou a forma de seu enunciado.

Por outro lado, as porções (17-18) apresentam uma relação de sequência, de modo que a segunda é entendida como sequência da primeira.

As características macroestruturais do texto encontradas na relação FIGURA/FUNDO da narrativa, especificamente do gênero Fábula tomado para análise, revelaram que as categorias focalizadas baseadas na RST são recursos utilizados pelo narrador na organização de seu texto, orientando o leitor para que este perceba a sequência dos fatos (FIGURA) e a informação ampliada nesses fatos (FUNDO).

¹² Apesar de termos considerado a solução como relação predominante, também emerge entre essas porções textuais a idéia de contraste.

O quadro abaixo procura evidenciar aspectos convergentes e divergentes entre a estrutura do texto fonte e a retextualização.

FIGURA/FUNDO: Domínios discursivos interconectados - narrador e personagens circulam no decorrer da história.		
FIGURA	Linguagem utilizada: Texto Original 1º BLOCO (inf.) Apresentação Um lobo bebendo água... riacho. Um Cordeirinho chegou... 2º BLOCO (inf.) Persuasão Não me responda! O Lobo arreganhou os dentes. 3º BLOCO (inf.) Argumentação Você estragou meu pasto sujou a minha água... Há seis meses seu pai fez a mesma coisa...	Linguagem utilizada: Texto reescrito 1º BLOCO (inf.) Apresentação Um Cordeirinho foi beber água... e disse: 2º BLOCO (inf.) Mentira acho que você está sujando... foi você que comeu o meu gramado 3º BLOCO (inf.) Argumentação Não estou não... sou filho único não tenho mãe... não tenho pai... 4º BLOCO (inf.) Contra argumento foi seu irmão foi seu pai foi sua mãe
	4º BLOCO (inf.) Contra argumento Como posso ter estragado seu pasto... A água corre daí prá cá... Há seis meses eu nem tinha nascido	uma bela manhã ensolarada... no ano passado eu não tinha nascido
	FUNDO	Um lobo perdeu a paciência

Quadro 6: Aspectos convergentes e divergentes entre a estrutura do texto fonte e a retextualização¹³

Esse quadro ainda permite evidenciar a estrutura do diálogo como totalmente argumentativa, ou seja, um argumentando e outro contra argumentando. É interessante ressaltar que, no final do texto, existe a construção da fábula com verbos no pretérito perfeito mostrando que o Lobo perde na argumentação, mas ganha na ação (e pulou...).

Desse modo, considerando as relações retóricas apresentadas, apenas tendo em vista as partes que se articulam e ressaltando que a relação de elaboração se estabelecerá entre todo o texto e o título, já que o texto constitui uma especificação para a generalização apresentada no título, é possível elaborar o seguinte diagrama para o texto em questão:

¹³ Quadro baseado no estudo feito por AZEVEDO (2006).

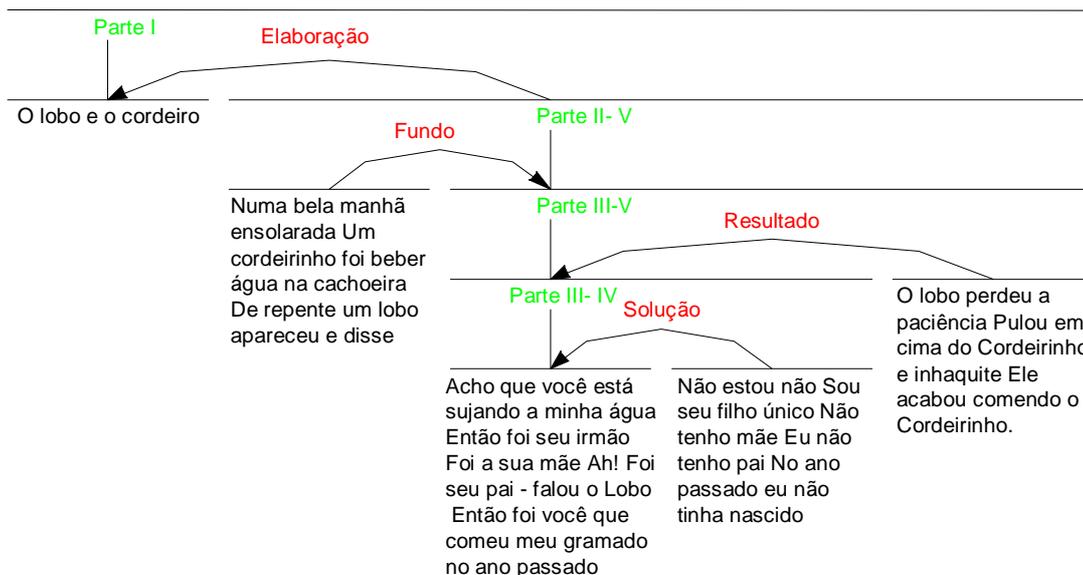


Figura 7: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Sendo a retextualização um processo que envolve operações mais complexas visto que realiza mudanças explícitas no texto-base, apresentaremos observações sobre algumas operações descritas por Marcuschi (2007) e utilizadas na análise dos textos resultantes das retextualizações realizadas e coletadas para essa pesquisa.

Na análise foram consideradas apenas as operações que envolvem a passagem de texto escrito para outro texto escrito. Embora o quadro de operações propostas por Marcuschi (2007) objetivou destacar as transformações que ocorrem na passagem de um texto oral para um texto escrito, o próprio autor propõe diferentes possibilidades de retextualização.

Apresentamos, a seguir, as produções dos alunos tendo o texto-base - a fábula "O Lobo e o Cordeiro" -, retextualizado para o mesmo gênero (texto-alvo). Procurou-se averiguar a ocorrência das operações de transformação de um texto, amparadas nas postulações de Marcuschi (2007). Na mesma sequência apresentada nessa análise seguirão as outras, observando, primeiramente, a análise da Estrutura Retórica e, em seguida, as operações envolvidas no processo de retextualização.

<p align="center">Texto-base A fábula original</p>	<p align="center">Texto-alvo Retextualização da fábula para fábula</p>
<p align="center">O Lobo e o Cordeiro</p> <p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho.</i></p> <p><i>Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.</i></p> <p><i>O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p> <p><i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i></p> <p><i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i></p> <p><i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.</i></p> <p><i>- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</i></p> <p><i>- Não me responda! - tornou o lobo furioso.</i></p> <p><i>- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!</i></p> <p><i>- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</i></p> <p><i>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</i></p> <p>FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</p>	<p align="center">O Lobo e o Cordeiro</p> <p><i>Numa bela manhã ensolarada, um Cordeirinho foi beber água na cachoeira. De repente um Lobo apareceu e disse:</i></p> <p><i>— Acho que você está sujando a minha água!</i></p> <p><i>— Não estou não!</i></p> <p><i>— Então foi o seu irmão.</i></p> <p><i>— Sou filho único – respondeu o Cordeirinho.</i></p> <p><i>— Foi sua mãe! – falou o Lobo.</i></p> <p><i>— Não tenho mãe.</i></p> <p><i>— Ah! Foi o seu pai – retornou o Lobo.</i></p> <p><i>— Eu não tenho pai.</i></p> <p><i>— Então foi você que comeu o meu gramado no ano passado.</i></p> <p><i>— No ano passado, eu não tinha nascido...</i></p> <p><i>O Lobo perdeu a paciência, pulou em cima do Cordeirinho e “inhaquite”! Ele acabou comendo o Cordeirinho.</i></p>

Observa-se, a princípio, que o título do texto-base foi mantido em todas as retextualizações.

<p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho.</i></p> <p><i>Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.</i></p> <p><i>O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p>	<p><i>(1) Numa bela manhã ensolarada, um Cordeirinho foi beber água na cachoeira. (2) De repente um Lobo apareceu e disse:</i></p>
---	--

No trecho (1) o aluno manteve o sentido dos vocábulos utilizados no texto-base, modificando a expressão e acrescentando novas palavras realizando operação de reformulação objetivando explicitude.

Em (2) o aluno manteve grande parte da ideia do texto-base substituindo a expressão “O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro”, pela expressão “de repente”, com o objetivo de marcar a temporalidade.

- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?	(3) - Acho que você está sujando a minha água!
---	--

Nesse trecho (3) o aluno realiza a estratégia de condensação, agrupando seu argumento e condensando as ideias, tornando o texto mais objetivo.

- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água. Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso.	(4) - Não estou não!
---	----------------------

Através de uma nova opção na estrutura sintática, o aluno realiza a estratégia de reconstrução em função da escrita. Na retextualização do aluno, “a negação” surge com uma força mais expressiva do que no texto-base. Essa operação apresenta uma certa neutralização na transformação dos enunciados. Há uma reordenação de elementos de um enunciado que passam para o próximo; também houve a operação de eliminação (de conteúdo e de forma).

- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.	(5) - Então foi o seu irmão. - Sou filho único - respondeu o Cordeirinho. - Foi sua mãe! - falou o Lobo. - Não tenho mãe. - Ah! Foi o seu pai – retornou o Lobo. - Eu não tenho pai. - Então foi você que comeu o meu gramado no ano passado. - No ano passado, eu não tinha nascido...
---	--

Na parte (5), o aluno expressou o conteúdo do texto-base à sua maneira. Introduziu elementos marcadores do diálogo de uma forma mais direta. Aplicou-se a estratégia de estruturação argumentativa surgida na narrativa.

O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.

(6) O Lobo perdeu a paciência, pulou em cima do Cordeirinho e “inhaquite”! Ele acabou comendo o Cordeirinho.

No final da retextualização, no trecho (6), o aluno resume seus argumentos, condensando a ideia de que “o lobo certamente comeria o cordeiro”, usando para isso a estratégia de reformulação. Mesmo assim, manteve a ideia contida no texto-base.

Na retextualização da fábula houve a criação da história mantendo o mesmo assunto, mas foi usado um estilo diferente de criar a própria história. No meio da narrativa apresenta-se uma mescla entre a estrutura argumentativa que faz a fábula ser o que é para chegar onde o autor deseja (transmitir a moral da história). Ocorreu a identificação dos elementos essenciais do gênero textual proposto, o que não aconteceu no primeiro texto; observa-se assim sua forma relativamente estável, considerando para isto as condições de produção, circulação e recepção do texto. O nível de compreensão e de coerência em relação ao texto base foram bem apresentados em relação aos fatos ou fatores linguísticos.

2) Produção C₂, I₇, F

O Lobo e o Cordeiro

Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.

Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo. De repente, surge um lobo esfomeado.

-- Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já mostro o que acontece com os intrusos.

-- Senhor – o cordeiro logo responde --, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.

- Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e fez a mesma coisa.

- Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido?

- Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão?
- Senhor, eu não tenho irmão.
- Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais.

O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o.

Primeiramente, dividimos o texto em três partes com suas devidas unidades de informações, como podemos observar a seguir:

Parte I – O lobo e o Cordeiro - unidade de informação (1)

Parte II:

(2) Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.

Parte III (3-4)

(3) Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo...

(4) De repente surge um lobo esfomeado.

Parte IV (5; 7; 9 ;11)

(5) - Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já o que acontece com os intrusos.

(7) - Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e fez a mesma coisa.

(9) - Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão?

(11) - Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais.

Parte V (6; 8; e 10)

(6) - Senhor – o cordeiro logo responde --, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.

(8) - Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido?

(10) - Senhor, eu não tenho irmão.

Parte VI (12)

(12) -O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o.

Consideramos todas as partes de II a VI como elaboração da Parte I. No que concerne à Parte II, ela foi classificada como preparação em relação às Partes III, IV, V e VI do texto, porque essa relação, geralmente, apresenta-se em forma de uma pergunta e se caracteriza por ter como objetivo despertar interesse no leitor para o que será dito em seguida. Quanto à Parte VI, observamos nela a emergência da relação retórica de resultado, levando em conta que as situações apresentadas nas Partes III-IV podem ter contribuído para a ação em VI. Sobre a Parte III, consideramos que funciona como FUNDO em relação a IV e V.

Para isso, ancoramo-nos na explicação do quadro das relações retóricas, no qual a relação FUNDO (background) é definida pelo fato de o satélite aumentar a capacidade de o leitor compreender um elemento no núcleo.

Acreditamos, então, que a Parte III, ao funcionar como satélite, contribui para que o leitor dê continuidade à história e, a partir da unidade, compreenda as outras que sucederão.

No que concerne às Partes IV-V, consideramos a emergência, aí, da relação de contraste, já que é possível perceber uma comparação entre as partes do texto que compõem as porções textuais em (IV-V), conforme pode ser exemplificado em: “sujar minha água” *versus* “impossível sujar tal água”, “outubro do ano passado você esteve aqui” *versus* “em outubro do ano passado eu não tinha nascido”, entre outros. Apesar da semelhança deste texto e do anterior, preferimos classificar as relações do primeiro texto, nas Partes III e IV como solução; já neste consideramos as Partes IV-V como contraste. Conforme mencionamos, mesmo classificando as relações como solução, explicitamos que, nelas, era possível perceber também características de contraste, o que nos levou a considerar mais explícita a relação de contraste. Já no primeiro, acreditamos que os diálogos colocados pelo lobo passam uma noção do problema, como se o cordeiro tivesse que resolver tais problemas, demonstrando uma solução. A comparação mais explícita, na produção C₂, I₇, F, nos levou a reconhecer as diferenças suscitadas pela comparação realizada, enfatizando as oposições presentes, o que nos fez considerar uma relação de contraste.

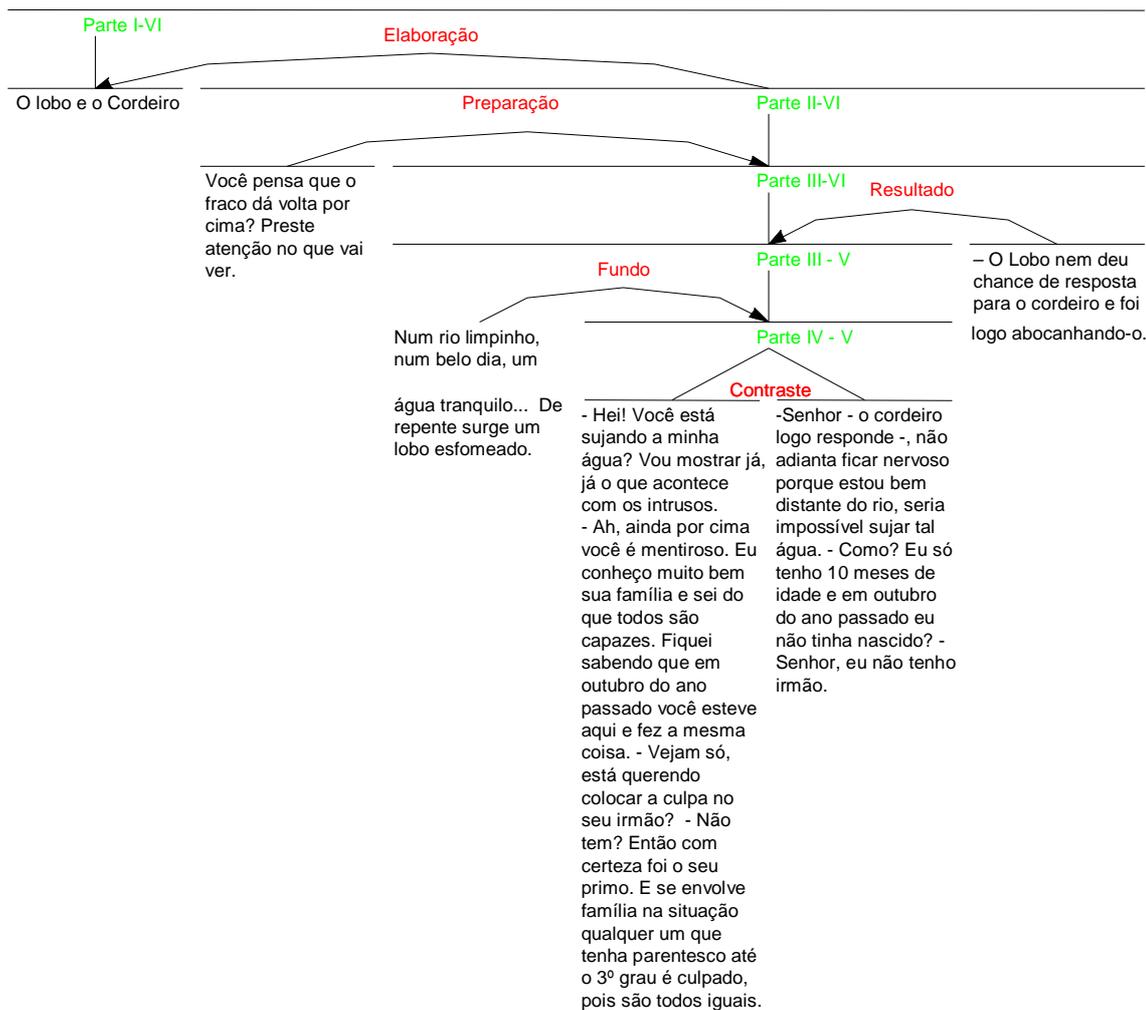


Figura 8: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Para a análise das operações de retextualização, observemos, primeiramente, as comparações entre texto-base e o resultado da retextualização.

O Lobo e o Cordeiro	O Lobo e o Cordeiro
<p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p> <p><i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i></p> <p><i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i></p> <p><i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.</i></p> <p><i>- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</i></p> <p><i>- Não me responda! - tornou o lobo furioso.</i></p>	<p><i>Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.</i></p> <p><i>Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo. De repente, surge um lobo esfomeado.</i></p> <p><i>- Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já mostro o que acontece com os intrusos.</i></p> <p><i>- Senhor - o cordeiro logo responde -, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.</i></p> <p><i>- Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e</i></p>

Continua

Continuação

<p>- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro. O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</p> <p>FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</p>	<p>fez a mesma coisa. - Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido? - Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão? - Senhor, eu não tenho irmão. - Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais. O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o</p>
	<p>(1) Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.</p>
<p>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</p>	<p>(2) Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo. De repente, surge um lobo esfomeado.</p>
<p>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</p>	<p>(3) - Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já mostro o que acontece com os intrusos.</p>
<p>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</p>	<p>(4) - Senhor – o cordeiro logo responde --, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.</p>
<p>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!</p>	<p>(5) - Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e fez a mesma coisa.</p>
<p>- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</p>	<p>(6) - Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido? - Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão? - Senhor, eu não tenho irmão. - Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais.</p>
<p>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</p>	<p>(7) O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o</p>

	(1) <i>Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.</i>
--	---

Logo no início do texto, o aluno realiza as operações de reordenação e acréscimo informacional, de redistribuição dos tópicos discursivos. Esse recurso é utilizado para despertar a atenção do leitor, através da chamada “você pensa...” levando a querer saber dos acontecimentos expostos no decorrer da narrativa. A estratégia realizada pelo aluno possibilita ao leitor um melhor entendimento sobre o assunto a ser abordado, funcionando como um lead, sendo as informações presentes, necessárias para que o leitor se interesse pelo assunto. A operação de reordenação tópica trouxe para o início um argumento que foi posto no final.

<i>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i>	(2) <i>Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo. De repente, surge um lobo esfomeado.</i>
--	---

No trecho (2), podemos observar a substituição da expressão “arreganhou os dentes” por “lobo esfomeado”, evidenciando uma relação de sentido equivalente a “o lobo desejar comer o cordeiro”. Na retextualização o aluno segue os aspectos estruturais da narrativa. Realça a ideia da limpeza do rio através da expressão “num rio limpinho” para enfatizar a acusação feita pelo lobo: “sujar a água”, apresentada no texto-base.

<i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i>	(3) <i>- Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já mostro o que acontece com os intrusos.</i>
--	---

O aluno manteve as informações explícitas do texto-base ao retextualizá-lo. As construções sintáticas escolhidas pelo aluno mantêm o sentido dado no texto-base. Ao utilizar o vocativo “Hei”, o aluno prevê a participação de um locutor visivelmente marcado na escrita. Isso deve-se ao aparecimento de uma pontuação (o sinal de interrogação) na sequência das frases, representando uma provável entonação. Apesar da operação utilizando estratégia de inserção ser característica da passagem do texto falado para o texto escrito, observa-se a sua ocorrência na passagem do texto escrito para outro texto escrito, como foi a inserção do vocativo.

<p>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</p>	<p>(4) - Senhor – o cordeiro logo responde --, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.</p>
---	---

Em (4), observamos a substituição dos vocábulos, acréscimo de novas informações com o propósito de realçar as atitudes dos personagens. O uso do pronome de tratamento “senhor” estabelece uma outra formalidade, até mesmo a hierarquia posta pela natureza, onde o mais fraco torna-se submisso. Ainda, o uso da expressão “logo responde” realça o diálogo entre os personagens. O aluno realiza a operação de substituição visando a uma maior formalidade.

<p>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!</p>	<p>(5) - Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e fez a mesma coisa.</p>
---	---

No trecho (5), a conjunção “mas” é substituída pela expressão “Ah, ainda por cima” proporcionando a ideia de adição de informações, reorganizando a sequência narrativa (estratégia de estruturação argumentativa).

<p>- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</p>	<p>(6) - Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido? - Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão? - Senhor, eu não tenho irmão. - Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais.</p>
---	---

Em (6), os verbos utilizados reforçam a evolução temporal da narrativa. Através da expressão “Como? Eu só tenho 10 meses” o aluno fez substituição excluindo a expressão “Há seis meses seu pai me fez” que dava a ideia de certeza por uma interrogativa gerando dúvida, mas com o objetivo de marcar com bastante precisão a temporalidade, para argumentar melhor, agrupando os argumentos, condensando as ideias, mantendo grande parte do sentido do texto-base. Verifica-se que o aluno aplicou a operação de condensação de ideias.

O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.	(7) O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o
--	--

No trecho acima, o aluno realiza a junção de argumentos condensando e eliminando algumas porções do texto.

Já no primeiro parágrafo do texto, logo após o título, encontramos a utilização de uma síntese da história fundamentada no discurso indireto, próprio dos resumos, com eliminação dos diálogos, no que o aluno demonstrou um bom desempenho. Mostrou-se competente na realização da estrutura da narrativa proposta por Labov (1972) e já discutida no referencial teórico desta pesquisa.

Segundo Fávero (1991), os mecanismos de coesão sequencial, procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir, podem ocorrer por sequenciação temporal e por conexão. Tal sequenciação pode ser observada por sequências temporais através das partículas temporais (amanhã, logo, etc.) na porção do texto como: “*De repente surge um lobo esfomeado*”, “*Senhor – o cordeiro logo responde*”, “*o cordeiro foi logo abocanhando-o*”.

Já a sequenciação por conexão dá-se por meio do uso de operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas do tipo: “*Hei! Está sujando*”, “*Ah, ainda por cima*”.

Pode-se dizer que a atividade de retextualização possibilitou ao aluno, usuário da língua falada/escrita, a criação de novos recursos e a utilização de novas práticas discursivas.

3) Produção C₂, I₁₉, M

O Lobo e o Cordeiro

Um dia lindo, como há muito tempo não se via, um cordeiro estava bebendo água num rio e eis que , de repente, pintou um lobo e disse:

- Oh, objeto do meu desejo! Você está sujando a minha água?

-Eu? Tá falando comigo?- respondeu o cordeiro.

- Claro, Ô panaca! Por acaso tem mais alguém aqui perto da gente?

- Ah, sim. Claro que não tem. Mas não precisa ficar nervoso comigo. Só tô com sede e já estou indo embora.

- Como assim? Você sujou a minha água e quer simplesmente rachar fora? Bem que já conheço sua laia, seu pai era a mesma coisa.

- Seu lobo, você conheceu o meu pai? Me conte por favor como ele era, eu nem cheguei a conhecê-lo. Quando eu nasci ele já tinha abandonado a minha mãe e ela conta que ele nunca pagou a pensão para ajudar a me criar.

- Oh, meu Deus! Só essa que me faltava, um cordeiro abandonado. Bem, posso dizer que você se parece muito com ele. Estou certo que ele também sujou a minha água.

- Será?

- Se não foi ele, foi seu irmão.

- Eu tinha 9 irmãos, mas todos foram pro céu, minha mãe me disse.

- Ah, se não foi um dos seus irmãos foram os seus primos.

- Esses também não conheço.

- Deixa isso pra lá. Só sei que foi alguém da sua família, isso não há dúvida.

- Seu lobo, vem cá, eu só não entendi até agora porquê você disse que sou objeto do seu desejo...

Sem responder, o lobo abriu o bocão e devorou o cordeiro de uma só vez.

(1) O Lobo e o Cordeiro

(2) Um dia lindo, como há muito tempo não se via, um cordeiro estava bebendo água num rio e eis que, de repente, pintou um lobo e disse:

(3) - Oh, objeto do meu desejo! Você está sujando a minha água?

(4) - Eu? Tá falando comigo?- respondeu o cordeiro.

(5) - Claro, Ô panaca! Por acaso tem mais alguém aqui perto da gente?

(6) - Ah, sim. Claro que não tem. Mas não precisa ficar nervoso comigo. Só tô com sede e já estou indo embora.

(7) - Como assim? Você sujou a minha água e quer simplesmente rachar fora? Bem que já conheço sua laia, seu pai era a mesma coisa.

(8) - Seu lobo, você conheceu o meu pai? Me conte por favor como ele era, eu nem cheguei a conhecê-lo. Quando eu nasci ele já tinha abandonado a minha mãe e ela conta que ele nunca pagou a pensão para ajudar a me criar.

(9) - Oh, meu Deus! Só essa que me faltava, um cordeiro abandonado. Bem, posso dizer que você se parece muito com ele. Estou certo que ele também sujou a minha água.

(10) - Será?

(11) - Se não foi ele, foi seu irmão.

(12) - Eu tinha 9 irmãos, mas todos foram pro céu, minha mãe me disse.

(13) - Ah, se não foi um dos seus irmãos foram os seus primos.

(14) - Esses também não conheço.

(15) - Deixa isso pra lá. Só sei que foi alguém da sua família, isso não há dúvida.

(16) - Seu lobo, vem cá, eu só não entendi até agora porquê você disse que sou objeto do seu desejo...

(17) Sem responder, o lobo abriu o bocão e devorou o cordeiro de uma só vez.

As partes do texto são:

Parte I - a unidade de informação (1);

Parte II - a unidade de informação (2);

Parte III - as unidades de informação (3-15);

Parte IV - a unidade de informação (16);

Parte V - a unidade de informação (17).

As Partes II-V funcionam como satélite, elaborando o conteúdo fornecido pelo núcleo (I). As Partes III-V funcionam como núcleo para (II) que estabelece uma relação de fundo. Ao analisarmos (III), percebemos que há nessas porções de textos diálogos que contribuem para o desenvolvimento da narrativa e, como os diálogos apresentam sucessões de ações, isso nos levou a considerar, entre essas unidades, uma relação multinuclear de sequência. Ressaltamos que não explicamos a relação de sequência no diagrama, tendo em vista termos priorizado uma análise macrotextual. No que se refere ainda a (III), observamos que ela funciona como núcleo de uma relação de resultado, cujos satélites são (IV-V). Considerou-se resultado por se acreditar que os diálogos apresentados no decorrer da narrativa apontam que alguma ação pode ser praticada no desfecho dessa fábula. Desse

modo, a porção (IV-V) representaria uma ação que pode ter sido causada pelo núcleo (III). Quanto a (IV), percebemos que funciona como causa para a ação em (V), já que se pode inferir que, pelo fato de o cordeiro ser objeto de desejo do lobo, isso representou a causa de o lobo devorar o cordeiro. Ademais, numa relação de causa, o satélite, no caso (IV), representa uma razão que deu origem ao núcleo, nesse caso, equivalente a (V).



Figura 9: Retextualização para o mesmo gênero: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Texto-base	Texto-alvo
<p style="text-align: center;">O Lobo e o Cordeiro</p> <p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p> <p><i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i></p> <p><i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i></p> <p><i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.</i></p> <p><i>- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</i></p> <p><i>- Não me responda! - tornou o lobo furioso.</i></p> <p><i>- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!</i></p> <p><i>- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</i></p> <p><i>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</i></p> <p><i>FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</i></p>	<p style="text-align: center;">O Lobo e o Cordeiro</p> <p><i>Um dia lindo, como há muito tempo não se via, um cordeiro estava bebendo água num rio e eis que, de repente, pintou um lobo e disse:</i></p> <p><i>- Oh, objeto do meu desejo! Você está sujando a minha água?</i></p> <p><i>- Eu? Tá falando comigo?- respondeu o cordeiro.</i></p> <p><i>- Claro, Ô panaca! Por acaso tem mais alguém aqui perto da gente?</i></p> <p><i>- Ah, sim. Claro que não tem. Mas não precisa ficar nervoso comigo. Só tô com sede e já estou indo embora.</i></p> <p><i>- Como assim? Você sujou a minha água e quer simplesmente rachar fora? Bem que já conheço sua laia, seu pai era a mesma coisa.</i></p> <p><i>- Seu lobo, você conheceu o meu pai? Me conte por favor como ele era, eu nem cheguei a conhecê-lo. Quando eu nasci ele já tinha abandonado a minha mãe e ela conta que ele nunca pagou a pensão para ajudar a me criar.</i></p> <p><i>- Oh, meu Deus! Só essa que me faltava, um cordeiro abandonado. Bem, posso dizer que você se parece muito com ele. Estou certo que ele também sujou a minha água.</i></p> <p><i>- Será?</i></p> <p><i>- Se não foi ele, foi seu irmão.</i></p> <p><i>- Eu tinha 9 irmãos, mas todos foram pro céu, minha mãe me disse.</i></p> <p><i>- Ah, se não foi um dos seus irmãos foram os seus primos.</i></p> <p><i>- Esses também não conheço.</i></p> <p><i>- Deixa isso pra lá. Só sei que foi alguém da sua família, isso não há dúvida.</i></p> <p><i>- Seu lobo, vem cá, eu só não entendi até agora porquê você disse que sou objeto do seu desejo...</i></p> <p><i>Sem responder, o lobo abriu o bocado e devorou o cordeiro de uma só vez.</i></p>
<p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p>	<p><i>(1) Um dia lindo, como há muito tempo não se via, um cordeiro estava bebendo água num rio e eis que, de repente, pintou um lobo e disse:</i></p>

Em (1) a expressão utilizada pelo aluno “como há muito tempo não se via”, aparece como um organizador temporal, mantendo o verbo no pretérito. Constata-se

que houve a operação de reformulação do texto objetivando uma melhor explicitude, mantendo as informações do texto-base. Nesse trecho o aluno já começa a apresentar a sua maneira de escrever, suas próprias escolhas linguísticas, relacionadas com o seu contexto social (uso de expressões como gírias) como pode ser observado no uso do verbo “pintou” no sentido conotativo.

<i>Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i>	<i>(2) - Oh, objeto do meu desejo! Você está sujando a minha água?</i>
--	--

O aluno realizou, nesse trecho (2), a reelaboração das ideias do texto-base, sem perder a coerência. Ao utilizar uma interjeição, desperta um suspense no leitor.

Interessante é a utilização da expressão “objeto do meu desejo” acrescentando novos dados ao texto-base, utilizando a estratégia de reformulação.

<i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i>	<i>(3) - Eu? Tá falando comigo?- respondeu o cordeiro. - Claro, ô panaca! Por acaso tem mais alguém aqui perto da gente?</i>
---	--

Nesse trecho (3) o aluno utilizou a estratégia de reformulação do texto-base, apresentando mudanças mais acentuadas, principalmente no tipo de linguagem utilizada, pois as marcas da oralidade estão presentes em todo o seu texto. Parece haver, por parte do aluno, uma consciência das diferenças da relação fala-escrita.

<i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</i>	<i>(4) - Ah, sim. Claro que não tem. Mas não precisa ficar nervoso comigo. Só tô com sede e já estou indo embora. - Como assim? Você sujou a minha água e quer simplesmente rachar fora? Bem que já conheço sua laia, seu pai era a mesma coisa. - Seu lobo, você conheceu o meu pai? Me conte por favor como ele era, eu nem cheguei a conhecê-lo. Quando eu nasci ele já tinha abandonado a minha mãe e ela conta que ele nunca pagou a pensão para ajudar a me criar. - Oh, meu Deus! Só essa que me faltava, um cordeiro abandonado. Bem, posso dizer que você se parece muito com ele. Estou certo que ele também sujou a minha água. - Será? - Se não foi ele, foi seu irmão.</i>
---	---

Continua

	<p>- <i>Eu tinha 9 irmãos, mas todos foram pro céu, minha mãe me disse.</i></p> <p>- <i>Ah, se não foi um dos seus irmãos foram os seus primos.</i></p> <p>- <i>Esses também não conheço.</i></p> <p>- <i>Deixa isso pra lá. Só sei que foi alguém da sua família, isso não há dúvida.</i></p> <p>- <i>Seu lobo, vem cá, eu só não entendi até agora porquê você disse que sou objeto do seu desejo...</i></p>
--	--

Ao encadear a sequência da narrativa, estabelecendo o diálogo, o aluno reorganizou, em (4), a sequência argumentativa onde os personagens transitam na história, defendendo pontos de vista diversos, utilizando a estratégia de estruturação argumentativa.

<p><i>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</i></p>	<p>(5) <i>Sem responder, o lobo abriu o bocão e devorou o cordeiro de uma só vez.</i></p>
--	---

Por fim, em (5), o aluno utiliza a estratégia de redução, condensando as ideias e fazendo reordenação global. Essas estratégias, segundo Marcuschi (2007), são mais comuns em textos que são retextualizados com mudança de gênero.

Na retextualização, o aluno conseguiu retomar o gênero estudado, aproveitando elementos das discussões anteriormente realizadas em sala de aula, a respeito do tema e da organização do tipo ou gênero textual. À medida que se aproxima da proposta realizada, refaz seu texto de forma consciente e eficaz.

Outra parte a se destacar é o reconhecimento do gênero textual em questão, a apresentação do mesmo para o seu provável interlocutor, que se realiza logo no início do seu texto através da expressão “*Um dia lindo, como há muito tempo não se via*”, sendo esta expressão típica do gênero, remetendo o leitor ao imaginário, ao maravilhoso, ao idealizado.

O texto retextualizado apresentou uma melhor estrutura, a pontuação foi mais adequada, contribuindo para a construção da coerência da narrativa.

Na expressão que se referia a “local” foi introduzido ainda um novo referente – rio/riacho/pai/irmão/primo – que associamos aos elementos co-textuais, observando-se a utilização de anáforas associativas.

A criatividade na produção escrita foi destaque desse texto. O aluno constroi toda uma sequência dos conhecimentos, envolve o leitor com situações de sua

vivência “quando eu nasci meu pai já tinha abandonado minha mãe” e, ainda, o último parágrafo retoma todo um encadeamento de ideias apresentado no início do texto, não deixando, ao leitor, passar despercebido.

Observamos que as operações que mais ocorrem na passagem de um gênero para o mesmo gênero foram: acréscimo, substituição e reordenação, todos em função de adequar-se a um gênero textual que busca a interação do leitor de forma bem direta, através do uso de diálogo usando uma linguagem simples, clara, levando à construção de um texto mais conciso.

3.1.3 Retextualização baseada no texto-base (fábula para notícia)

Apresentamos, neste momento, a segunda atividade de retextualização que constituiu em produzir um gênero notícia a partir do gênero fábula já conhecido pelos alunos e desenvolvido em sala de aula. Essa proposta é considerada, nesta análise, como sendo pertencente à categoria 3 (C₃).

1) Produção C₃, I₂, F

O assassinato do Cordeiro

Grande tragédia ocorreu na última quarta-feira, dia 18/11/2009.

O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho.

O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.

E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?"

Isso é injustiça.

Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.

O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.

(1) O assassinato do Cordeiro

(2) Grande tragédia ocorreu na última quarta-feira, dia 18/11/2009.

(3) O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho.

(4) O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.

(5) E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?"

(6) Isso é injustiça.

(7) Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.

(8) O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.

Dividimos o texto em 8 unidades de informação e em 5 partes.

As partes apresentadas neste texto são:

Parte I - unidade de informação (1);

Parte II - unidades de informação (2-3);

Parte III - unidades de informação (4-6);

Parte IV - unidade de informação (7);

Parte V - unidade de informação (8).

A parte (I) representa a relação de resumo porque o título "O Assassinato do Cordeiro" sintetiza os fatos apresentados na narrativa, funcionando como satélite para (II-V). Já (II) estabelece uma relação de fundo com (III), tendo em vista que o satélite – parte (II) – oferece elementos para uma maior compreensão do núcleo – parte (III).

No que se refere à porção textual (III), ela se configura como núcleo para (IV), através de uma relação retórica de concessão, já que essa apresenta como condição o fato de o autor reconhecer uma potencial ou aparente incompatibilidade entre o núcleo e o satélite. Ademais, leva o leitor a ter uma atitude positiva em relação ao núcleo, pois possibilita inferir que "*há mais motivos para o assassinato*".

Quanto à Parte V, entende-se que ela estabelece com (IV) uma relação de conclusão¹⁴, pelo fato de a interpretação em (III) levar às considerações presentes em (IV).

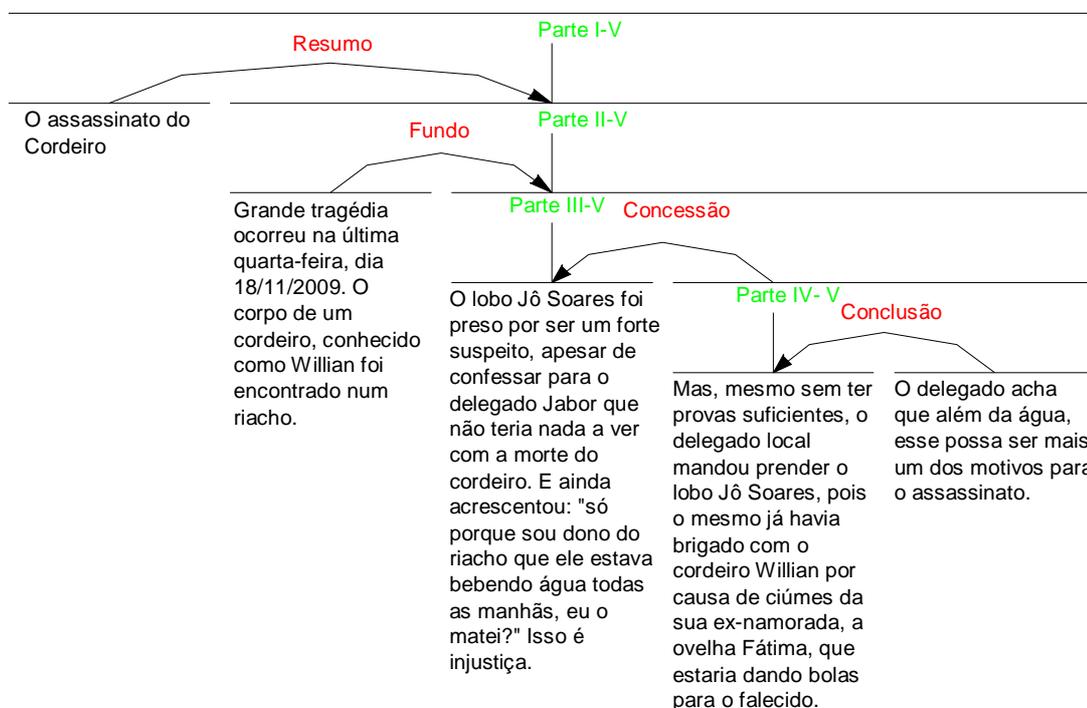


Figura 10: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

O Lobo e o Cordeiro	O assassinato do Cordeiro
<p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p> <p><i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i></p> <p><i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i></p> <p><i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.</i></p> <p><i>- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</i></p> <p><i>- Não me responda! - tornou o lobo furioso.</i></p> <p><i>- Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa!</i></p> <p><i>- Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</i></p>	<p><i>Grande tragédia ocorreu na última quarta-feira, dia 18/11/2009. O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho. O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.</i></p> <p><i>E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?" Isso é injustiça.</i></p> <p><i>Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.</i></p> <p><i>O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.</i></p>

Continua

¹⁴ É importante enfatizar que a relação retórica de conclusão foi definida por Pardo (2005).

<p><i>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</i></p> <p><i>FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</i></p>	
---	--

<p><i>O Lobo e o Cordeiro</i></p>	<p><i>(1) O assassinato do Cordeiro</i></p>
-----------------------------------	---

O aluno modificou o título do texto-base, realizando suas escolhas lexicais, mas mantendo a ideia apresentada no decorrer da narrativa. O uso do vocábulo “assassinato” já demonstra que o aluno contextualizou a produção do título, atendendo ao propósito comunicativo – produção de uma notícia.

Neste trecho (1) realizou-se a estratégia de reconstrução em função da norma escrita.

<p><i>Numa bela manhã ensolarada, um Cordeirinho foi beber água na cachoeira. De repente um Lobo apareceu e disse:</i></p>	<p><i>(2) O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho. O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.</i></p>
--	---

Neste trecho (2) o aluno inicia o parágrafo fazendo modificações, reformulando o texto-base, mas direcionando o leitor para o assunto da notícia. Ao retextualizar, o aluno utilizou novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais, aplicando a estratégia de substituição visando a uma maior formalidade. Essa estratégia foi utilizada pelo aluno para se adequar ao gênero notícia.

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acho que você está sujando a minha água!</i> - <i>Não estou não!</i> - <i>Então foi o seu irmão.</i> - <i>Sou filho único – respondeu o Cordeirinho.</i> - <i>Foi sua mãe! – falou o Lobo.</i> - <i>Não tenho mãe.</i> - <i>Ah! Foi o seu pai – retornou o Lobo.</i> - <i>Eu não tenho pai.</i> - <i>Então foi você que comeu o meu gramado no ano passado.</i> - <i>No ano passado, eu não tinha nascido...</i> 	<p><i>(3) E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?" Isso é injustiça. Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.</i></p>
--	--

Observamos que, no trecho (3), o elemento “ainda” pode atuar nos níveis frasal e textual, exercendo a função de advérbio dêitico de tempo e assumindo a função de um operador argumentativo. O retextualizador organiza o seu texto identificando o tempo, espaço, reordenando os fatos e os objetivos do gênero notícia.

Na expressão “pois o mesmo já havia”, a conjunção retoma toda a discussão entre personagens apresentadas no texto-base. O aluno conservou de alguma forma a situação da complicação do texto-base de maneira diferenciada, usando a substituição de algumas informações por outras para exemplificar a atitude do lobo, o que levou o aluno à reordenação das informações no texto.

<i>O Lobo perdeu a paciência, pulou em cima do Cordeirinho e “inhaquite”! Ele acabou comendo o Cordeirinho.</i>	<i>(4) O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.</i>
---	---

Nesse trecho (4), o aluno utiliza operações que apontam para a retomada do assunto central “sujar a água”, através da expressão “além da água”, e introduz argumentos que evidenciam o assunto, usando a estratégia de condensação.

Nesse texto, observa-se que, através da retextualização, o aluno realizou inferências na construção de um novo gênero, ou seja, apropriou-se de elementos de coesão e coerência dos acontecimentos através das relações entre os tempos verbais presentes nas partes do texto, fator importante para evidenciar a relação de coesão/coerência à medida que o texto se faz. A textualidade em relação ao primeiro texto apareceu com mais vigor. Nota-se a presença de traços linguísticos que fazem parte da realidade social do aluno em sua produção textual, evidenciando o caráter social das atividades que envolvem a produção de textos na escola (personagem de noticiários de TV, termos como “dando bolas”), típicos da linguagem do seu dia-a-dia.

O aluno demonstrou competência em resumir na notícia o assunto da fábula, mostrando ter conhecimento prévio da história, o que funcionou como um facilitador para a sua produção. Preservou também algumas características do texto original, os personagens, a moral estabelecida (relação do mais forte/mais fraco). Reconheceu, através da retextualização, o gênero textual em questão, o que se pode notar no início da produção remetendo o leitor para o fato ocorrido.

2) Produção C₃, I₇, F

Lobo volta a atacar cordeiros na região rural

O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas. Segundo informações da Polícia Local, o cordeiro foi atingido por três bocanhadas quando chegava na fazenda do Tiló, por volta das 7h, em frente a Escola Rural Cônego Higino, na estrada da esperança. O cordeiro Bobó chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Animalal, mas não resistiu.

A polícia local suspeita que a morte tenha sido uma execução, pois nada foi roubado. Segundo o delegado do 1º DP, Galo Coricó, responsável pelo caso, três testemunhas já foram ouvidas e outras ainda prestarão depoimentos.

De acordo com a PL, o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros. Até o momento ninguém foi preso. As aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola.

- (1) Lobo volta a atacar cordeiros na região rural
- (2) O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas.
- (3) Segundo informações da Polícia Local, o cordeiro foi atingido por três bocanhadas quando chegava na fazenda do Tiló, por volta das 7h, em frente a Escola Rural Cônego Higino, na estrada da esperança.
- (4) O cordeiro Bobó chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Animalal, mas não resistiu.
- (5) A polícia local suspeita que a morte tenha sido uma execução, pois nada foi roubado.
- (6) Segundo o delegado do 1º DP, Galo Coricó, responsável pelo caso, três testemunhas já foram ouvidas e outras ainda prestarão depoimentos.
- (7) De acordo com a PL, o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros.
- (8) Até o momento ninguém foi preso.
- (9) As aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola.

Neste texto, optou-se pela divisão em nove unidades de informação e seis partes.

Quanto às partes, temos:

Parte I - unidade de informação (1);

Parte II - unidade de informação (2);

Parte III - unidades de informação (3, 4 e 5);

Parte IV - unidades de informação (6 e 7);

Parte IV - unidade de informação (8).

Parte IV - unidade de informação (9).

Observamos que o texto como um todo procura detalhar o título “Lobo volta a atacar cordeiros”, deixando mais claro o que é dito no título através da apresentação de dados mais específicos. Assim, consideramos que as partes II-VI funcionariam como satélites de uma relação de elaboração para o núcleo representado pela parte (I). No final do texto, encontramos o trecho: “as aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola” funciona como núcleo de II-V.

Desse modo, podemos questionar: o que levou à suspensão das aulas? Quais as razões desencadearam semelhante fato? Ao procurarmos respostas no próprio texto, veremos que alguns fatores contribuíram para que não houvesse aula: a morte do cordeiro, a investigação da sua morte; isso nos possibilita entender tais fatores como causas para a interrupção das aulas. Logo, consideramos que (II-V) estabelecem a relação de causa de (VI).

Quando consideramos um contexto de um assassinato, podemos pensar que o culpado será preso; entretanto, na parte (V), temos: “até o momento ninguém foi preso”. Nesse sentido, é possível criar a paráfrase: embora o cordeiro tenha sido morto e as investigações iniciadas, o assassino ainda não foi preso”. Entendemos que (II-IV) são satélites de (V) por meio de uma relação de concessão. Na parte (II), temos a informação de que o cordeiro foi morto e, em (III e IV), deparamos com detalhes sobre essa morte: “atingido por três bocançadas”, “socorrido, mas não resistiu”, “morte por execução”, como também informações adicionais sobre a investigação: “delegado já ouviu testemunhas” e “cordeiro sujava a água dos outros”. Consideramos, então, (III-IV) satélites de uma relação de elaboração de (II). Por fim, entre (III) e (IV), é possível perceber uma relação de lista, que se caracteriza por

elementos relacionados, funcionando como núcleos; entretanto, não apresentam uma sucessão de situações como ocorre com a sequência.

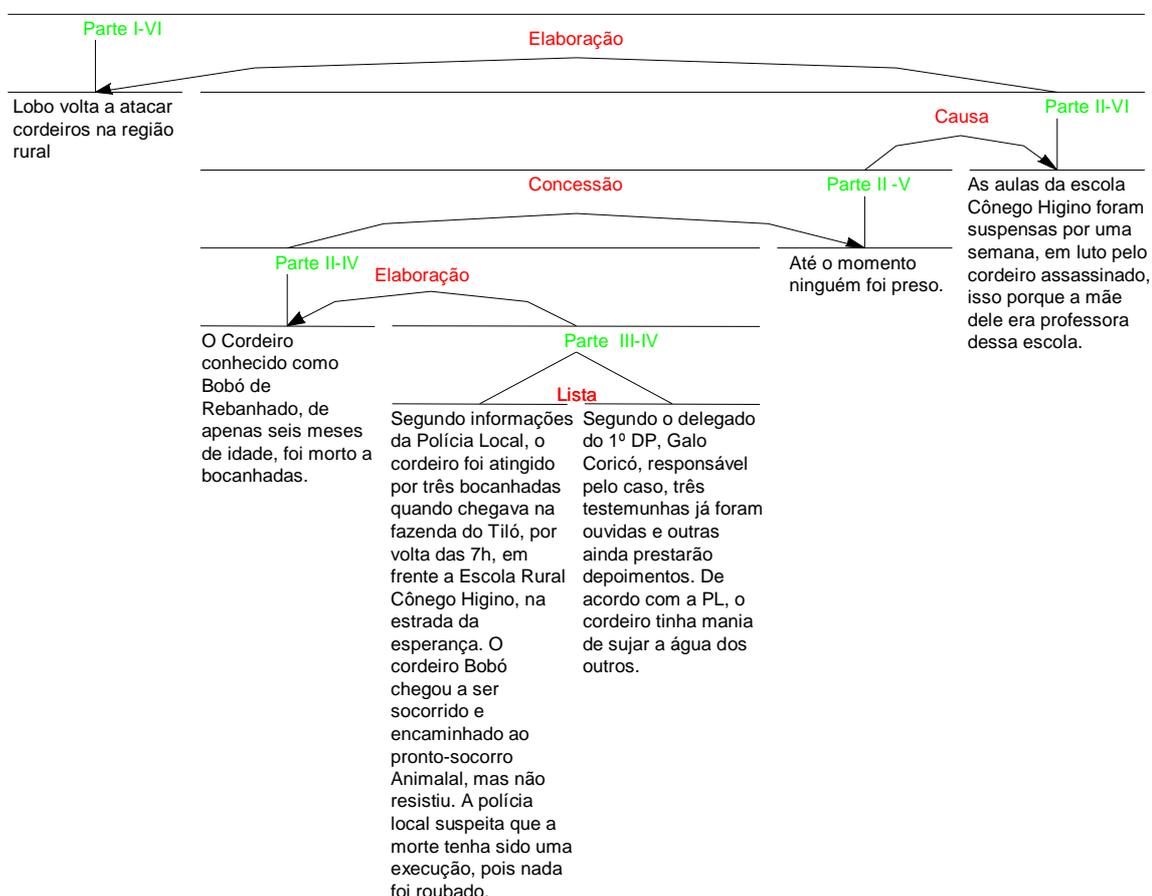


Figura 11: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

<p style="text-align: center;">O Lobo e o Cordeiro</p> <p><i>Um lobo estava bebendo água num riacho.</i></p> <p><i>Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo.</i></p> <p><i>O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro:</i></p> <p><i>- Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo?</i></p> <p><i>- Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água.</i></p> <p><i>Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo.</i></p> <p><i>- Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</i></p>	<p><i>Lobo volta a atacar cordeiros na região rural</i></p> <p><i>O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas. Segundo informações da Polícia Local, o cordeiro foi atingido por três bocanhadas quando chegava na fazenda do Tiló, por volta das 7h, em frente a Escola Rural Cônego Higino, na estrada da esperança. O cordeiro Bobó chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Animalal, mas não resistiu.</i></p> <p><i>A polícia local suspeita que a morte tenha sido uma execução, pois nada foi roubado. Segundo o delegado do 1º DP, Galo Coricó, responsável pelo caso, três testemunhas já foram ouvidas e outras ainda prestarão depoimentos.</i></p>
--	--

Continua

<p>- Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro. O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu. FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</p>	<p>De acordo com a PL, o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros. Até o momento ninguém foi preso. As aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola.</p>
---	--

<p>O Lobo e o Cordeiro</p>	<p>(1) Lobo volta a atacar cordeiros na região rural</p>
----------------------------	--

Ao retextualizar, o aluno criou no trecho (1) um novo título demonstrando conhecimento da função semântica desse componente textual, pois permanece a ideia da temática desenvolvida no texto-base.

Nota-se que o aluno percebe a existência dessa prática nas atividades escolares, ou seja, os textos narrativos produzidos apresentam um título.

O aluno utiliza a operação de acréscimo de informações para atingir seu objetivo, o que podemos constatar na utilização do verbo “volta” dando uma melhor veracidade ao seu texto. A expressão “na região rural” faz uma referência ao local apresentado no texto-base como “bebendo água num riacho”, “todo o meu pasto”, estabelecendo coerência entre os dois textos.

<p>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro: - Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo? - Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água. Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido,</p>	<p>(2) O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas. Segundo informações da Polícia Local, o cordeiro foi atingido por três bocanhadas quando chegava na fazenda do Tiló, por volta das 7h, em frente a Escola Rural Cônego Higino, na estrada da esperança. O cordeiro Bobó chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Animalal, mas não resistiu. A polícia local suspeita que a morte tenha sido uma execução, pois nada foi roubado. Segundo o delegado do 1º DP, Galo Coricó, responsável pelo caso, três testemunhas já foram ouvidas e outras ainda prestarão depoimentos.</p>
--	--

<p><i>como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</i></p> <p><i>O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu.</i></p>	
---	--

O aluno apresenta nesse trecho (2) uma seleção de novas estruturas sintáticas e lexicais. Segue os passos da narrativa situando os personagens, nomeia os personagens para garantir que o fato “realmente aconteceu”. O aluno realizou a reelaboração das ideias do texto-base, sem perder o sentido. Apresentou também uma modificação estilística, apontando para a interação do leitor com o texto. Utilizou a estratégia de reorganização das sequências dos assuntos apresentados.

No início do trecho (2) o aluno faz uma inversão da ordem dos acontecimentos, trazendo pra o início da notícia uma situação apresenta no final do texto-base “O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas”. Houve uma modificação bem acentuada na ordem dos acontecimentos sem prejuízo das ideias do texto-base. Observamos, também, o uso de marcadores temporais “quando, por volta das 7 horas”, contribuindo para o progresso textual.

	<p><i>(3) De acordo com a PL, o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros. Até o momento ninguém foi preso. As aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola.</i></p>
--	---

Nesse trecho (3) – que foi um acréscimo feito pelo aluno ao texto-base, o aluno usa o termo “de acordo” fazendo uma relação com os dados citados anteriormente e as informações adicionais. A seguir, fez o uso de siglas, o que é muito comum nos textos noticiosos, e já apontado em análise anterior.

A utilização de um elemento dêitico “isso”, na expressão “isso porque a mãe dele era professora dessa escola”, dá a ideia de acréscimo de informação, utilizando, assim, a operação de acréscimo.

No final da sua retextualização o aluno retoma a ideia apresentada no início do texto-base “o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros”, mantendo a a ideia do texto-base.

Dell'Isola (2007, p.84) considera que o processo de retextualização leva a adaptações e que ocorrem perdas nesse processo, mas essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto a outro.

Ainda conforme a autora,

O aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida para realizar transformação das personagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos. (DELL'ISOLA, 2007, p.84).

Na notícia retextualizada, podemos observar que a função preponderante de informar alcançou o seu objetivo. O aluno organizou o gênero no seu estilo, utilizando-se de informações, elementos verbais (tempo da narrativa bem determinado). Podemos perceber que, nesse caso, o gênero foi definido por sua função e não apenas pela forma. Na unidade "*Cordeiro conhecido como Bobó de rebanhado*", depois de introduzido o referente principal é retomado por "*o cordeiro*". A referenciação, conforme Koch (1999, 2002), constitui portanto, uma atividade discursiva. "O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede as escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido". (KOCH, ELIAS, 2006, p. 124), sendo essa estratégia de referenciação um excelente recurso para entender a produção de sentido no texto.

É surpreendente notar como o aluno "respeitou" os sinais de pontuação, característicos das notícias. Ainda no caso da notícia, observamos que o aluno enfatizou bem a "manchete", favorecendo no desenvolver da narração o surgimento de conectores vinculados a sequências temporais e causais (segundo informações..., quando chegava na fazenda..., socorrido e encaminhado...). Em outras palavras, parece que, nos textos narrativos, os elementos coesivos emergem como uma consequência da própria ação discursiva de narrar (articular diferentes ações e fatos que ocorrem de modo sucessivo).

3) Produção C₃, I₁₉, M

Cordeiros são suspeitos de roubar e sujar água

Alguns cordeiros do “Centro de Treinamento contra Lobos” (CTCL), na região Sudeste, mais especificamente na cidade de João Monlevade – MG, estão sendo investigados pela corregedoria do Sistema de Defesa Ambiental do estado de Minas Gerais (SDAEM) por roubar e sujar a água do rio. Os furtos e sujeiras, segundo contam os lobos que residem na área do rio, inconformados com a situação, acontecem desde 2008. Na época, investigações chegaram a ser iniciadas, mas foram arquivadas por falta de provas, conforme informou a SDAEM.

Parte I:

(1) Cordeiros são suspeitos de roubar e sujar água.

Parte II:

(2) Alguns cordeiros do “Centro de Treinamento contra Lobos” (CTCL), na região Sudeste, mais especificamente na cidade de João Monlevade – MG, estão sendo investigados pela corregedoria do Sistema de Defesa Ambiental do estado de Minas Gerais (SDAEM) por roubar e sujar a água do rio.

Parte III:

(3) Os furtos e sujeiras, segundo contam os lobos que residem na área do rio, inconformados com a situação, acontecem desde 2008.

Parte IV:

(4) Na época, investigações chegaram a ser iniciadas, mas foram arquivadas por falta de provas, conforme informou a SDAEM.

Nesse texto, podemos perceber que as partes II a IV funcionam como resumo para a Parte I, pois o satélite apresenta uma reformulação do conteúdo do núcleo, com um peso inferior. Já as Partes III-IV exibem a relação retórica de justificação de

(II), levando em que conta que a porção de texto que funciona como satélite (III-IV) – contribui para que o leitor aceite e compreenda o ato vinculado pelo núcleo (II).

Entendemos, então, que o fato de cordeiros estarem sendo investigados é justificado por furtos acontecerem desde 2008. Além disso, explica o porquê de investigações terem sido iniciadas. Sobre as partes III-IV, consideramos uma relação de causa; logo, como furtos acontecem desde 2008, semelhante acontecimento estabeleceu razões para que as investigações começassem.

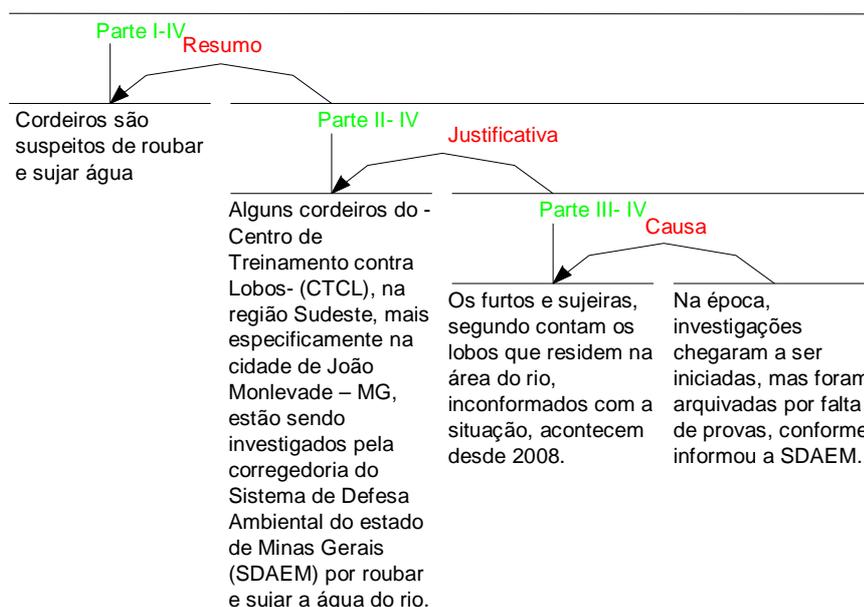


Figura 12: Retextualização do gênero fábula para o gênero notícia: Diagrama da Estrutura Retórica (macroestrutura)

Texto-base	Texto-alvo
<p>O Lobo e o Cordeiro</p> <p>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro: - Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo? - Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água. Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho?</p>	<p>Cordeiros são suspeitos de roubar e sujar água</p> <p>Alguns cordeiros do “Centro de Treinamento contra Lobos” (CTCL), na região Sudeste, mais especificamente na cidade de João Monlevade – MG, estão sendo investigados pela corregedoria do Sistema de Defesa Ambiental do estado de Minas Gerais (SDAEM) por roubar e sujar a água do rio. Os furtos e sujeiras, segundo contam os lobos que residem na área do rio, inconformados com a situação, acontecem desde 2008. Na época, investigações chegaram a ser iniciadas, mas foram arquivadas por falta de provas, conforme informou a SDAEM.</p>

Continua

<p>- Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro. O lobo, não tendo mais como culpar o cordeiro, não disse mais nada, pulou sobre ele e o comeu. FONTE: Fábulas de Esopo - Ruth Rocha</p>	
---	--

<p>O Lobo e o Cordeiro</p>	<p>(1) Cordeiros são suspeitos de roubar e sujar água</p>
----------------------------	---

Na construção de um novo título, observamos como o aluno cita o assunto principal do texto-base de maneira bem objetiva. O uso do vocábulo “suspeito” nos remete à questão da “acusação feita pelo lobo” no texto-base. Não se trata, nesse caso, de um simples acréscimo de informações, mas de uma inserção de elementos necessários para manter o sentido em relação ao texto-base. O aluno agrupou argumentos condensando as ideias.

<p>Um lobo estava bebendo água num riacho. Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouco mais para baixo. O lobo arreganhou os dentes e disse ao cordeiro: - Como é que você tem a ousadia de vir sujar a água que eu estou bebendo? - Como sujar? - respondeu o cordeiro. - A água corre daí pra cá, logo eu não posso estar sujando sua água. Mas você estragou todo o meu pasto - tornou o lobo. - Como é que eu posso ter estragado seu pasto se nem dentes eu tenho? - Não me responda! - tornou o lobo furioso. - Há seis meses seu pai me fez a mesma coisa! - Há seis meses eu nem tinha nascido, como é que eu posso ter culpa disso? - respondeu o cordeiro.</p>	<p>(2) Alguns cordeiros do “Centro de Treinamento contra Lobos” (CTCL), na região Sudeste, mais especificamente na cidade de João Monlevade – MG, estão sendo investigados pela corregedoria do Sistema de Defesa Ambiental do estado de Minas Gerais (SDAEM) por roubar e sujar a água do rio. Os furtos e sujeiras, segundo contam os lobos que residem na área do rio, inconformados com a situação, acontecem desde 2008. Na época, investigações chegaram a ser iniciadas, mas foram arquivadas por falta de provas, conforme informou a SDAEM.</p>
---	--

No trecho (2), o aluno situa toda a história apresentada no texto-base de uma maneira resumida, mas apresentando, na sua retextualização, substituição de

elementos direcionando novos vocábulos específicos da linguagem jornalística (siglas, investigações, local dos acontecimentos bem descritos, roubos, corredeiros, provas, etc.), levando a um continuum de realizações linguísticas. Houve, por parte do aluno, a contextualização da notícia com o assunto do texto-base.

O uso do tempo verbal, quase sempre no presente, leva o leitor a perceber o fato como verdadeiro em qualquer época, lugar. Em relação aos itens lexicais e construções sintáticas que em determinados contextos passam a assumir funções gramaticais distintas, ou melhor, a gramaticalização, podemos apontar o elemento “segundo”, que transmite a ideia de transferência de função, perdendo o seu valor de “ordenação” passando a funcionar como preposição para se referir à pessoa que forneceu a informação, “segundo contam os lobos”.

A expressão “na época” recupera o conjunto de informações construídas num contexto específico proposto pela textualidade. Pode-se observar o uso de estratégias de progressão referencial. Segundo Koch (2008, p.85),

Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no já dito, no que será dito e no que é sugerido, que se co-determinam progressivamente... a progressão textual renova as condições de textualidade e a conseqüente produção de sentido.

O aluno realizou a transposição no processo da retextualização, fazendo alterações regidas por estratégias de regularização linguística. O assunto foi abordado ficando enfatizada a questão da “máxima culpa” atribuída ao cordeiro pelo lobo: “sujar a água do riacho”.

Na retextualização da fábula para a notícia, o aluno percebeu a necessidade de atingir outro propósito comunicativo que o gênero notícia exige, divulgando um fato, levando o leitor a identificar os acontecimentos como sendo recentes - “estão sendo investigados” – com a própria ação verbal determinando a continuidade. O interessante é perceber que, comparado à sua primeira produção (baseada na proposta do LD), houve uma progressão não só temática, mas no geral do texto (textualidade, uso dos sinais de pontuação mais adequados, respostas às perguntas básicas do texto noticioso: - o quê, quando?, onde?, quem?, como? –. O uso de siglas ou reduções de palavras muito comuns, suportes em que esses textos se encontram, personagens de seu dia-a-dia, a argumentação presente na

intertextualidade dos fatos. Enfim, o aluno demonstrou um melhor desempenho na sua produção.

As produções aqui analisadas mostraram a eficácia da utilização de uma atividade como a retextualização na produção de textos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retextualização é uma atividade que envolve reproduções, paráfrases, resumos, mas não permite que o aluno fique liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever. A atividade oferece ao produtor de texto possibilidades de apropriar-se dos aspectos do plano da expressão (como dizer) fazendo uso de mecanismos linguísticos. É importante salientar que o próprio gênero textual analisado possibilita mudanças na parte periférica do conteúdo, mas o conteúdo básico permanece com base permanece, nos mecanismos das operações de acréscimo.

A atividade de retextualização envolve muito mais do que “dizer de uma outra maneira o que foi dito” uma vez que requer uma complexidade maior do sujeito envolvido nessa tarefa, pois ele precisa articular os planos do conteúdo, da forma e da expressão.

A escolha dos gêneros fábula e notícia para a análise aqui apresentada, foi bastante significativa, porque esses gêneros se caracterizam por acontecimentos que interessam a múltiplos leitores.

A partir de uma proposta de produção como apresentada na análise do Livro Didático, em que foi solicitado ao aluno apenas reproduzir um discurso já efetivado, anulou-se a interlocução materializada nos textos escritos. Percebemos que os textos escritos tornaram-se meras reproduções. O aluno não expressou seu conhecimento de mundo, seu ponto de vista, “pois o plano de conteúdo já está definido pelo texto modelo” (BRASIL, 1998, p.76). Porém, ao retextualizar, a produção deixou de ser uma transcrição do modelo preestabelecido e passou a apresentar, através da criatividade, novas situações enunciativas demonstrando originalidade, reforçando o que discute Marcuschi (2007) no quadro citado no Capítulo 1 (Quadro: 1) sobre as operações de acréscimo, visto que o aluno não fica preso ao “o que dizer e o como dizer determinados pelo texto original”.

Alguns questionamentos surgiram no decorrer do processo de produção de texto, tais como: seria possível fazer com que esses alunos produzissem textos significativos? O fato de ser uma atividade de reescrita inibiria a criatividade do aluno? Então, percebemos que, ao reescrever a versão de uma história conhecida, o aluno foi capaz de fazer alterações, mudar estratégias linguísticas, caracterizar o

narrador realizando, assim, um grande esforço criativo para reconstruir a mesma história e não perder a coerência, fazendo um verdadeiro percurso de autoria.

A atividade de retextualização apontou que é possível fazer com que o domínio dos gêneros textuais ocorram em situações reais, onde eles se fazem necessários para a realização dos objetivos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As práticas vivenciadas permitiram que a leitura e a produção de textos se estabelecessem com funções sociais definidas.

Outra consideração a se destacar, que a experiência relatada apontou, é a de que os alunos trazem para a escrita conhecimentos relacionados ao seu cotidiano, do seu meio social, como por exemplo, as brigas de vizinhos, situações de separação dos pais envolvendo pensão alimentícia, etc.

Considerando o contexto histórico-social de produção deste trabalho, reforçamos aqui a ideia de que ensinar “produção de texto” não é uma mera atividade; implica um processo contínuo de esforços, retomadas, reflexão da prática que leva o professor a adquirir certa confiança em aplicar novas teorias linguísticas sem precisar abandonar as antigas. Isso quer dizer que não basta dominar o conteúdo, o professor deve procurar estratégias e envolver-se na transposição de teorias que sejam coerentes e aplicáveis à abordagem do ensino da língua em situação concreta de uso.

Refletimos também acerca do papel do professor como responsável por ensinar estratégias que poderão levar ao sucesso do produtor de textos coerentes, centrando o objeto de estudo a apropriações dos gêneros textuais através do processo de retextualização. Um outro fator que nos chamou a atenção foi o fato de a maioria dos alunos apresentarem nas produções a relação com o contexto social em que vivem.

O trabalho com gênero fábula e com o gênero notícia proporcionou-nos observar a predominância da relação da retórica de sequência, definida por Mathiessen & Thompson (1988) e também veio corroborar os resultados já obtidos por Antonio (2004), por serem gêneros típicos do narrar.

O estudo das relações retóricas permitiu-nos perceber que as análises das porções de texto não se limitam ao uso de conectivos, o que nos leva a observar os aspectos pragmáticos, sendo esses importantes para estabelecer a coerência textual.

Encontramos, nas notícias retextualizadas, algumas ocorrências do sinal gráfico “dois pontos”, os quais tinham, de modo geral, a função de introduzir explicações ou enumerações dos fatos. Esses sinais assumiram, nesse caso, uma função diferente daquela que cumpriam nas fábulas, que era a de anunciar as falas das personagens representados através dos diálogos.

Entendemos que a predominância da relação de sequência pode estar relacionada aos gêneros em questão ou ao tipo de texto narrativo.

Concluimos, também, que um estudo das relações entre partes do texto não pode se limitar ao aspecto lógico-semântico; é fundamental que sejam observados, também, os critérios pragmáticos. Nesse sentido, as orações que apareceram nas análises como: “se não foi você, foi seu pai”, observando apenas o eixo lógico semântico de Halliday (1985), seriam classificadas como de realce por estabelecerem uma condição. Já observando os aspectos pragmáticos, é possível estabelecer uma relação de solução e não se restringir a uma condição.

Pudemos observar que a atividade de retextualização promove a autoaprendizagem, pois fornece as instruções e instrumentos para que o aluno entenda o gênero a ser produzido, o seu propósito, de maneira mais sistemática.

Percebemos, ainda, que os sujeitos constroem o processo de produção escrita tendo como base outros discursos, outros textos, o próprio texto, etc. O importante é perceber que a organização textual se orienta pelo objetivo que se tem, pelo conhecimento abordado, a partir do que se cria um novo texto. O aluno é capaz de seguir suas próprias estratégias, refazer o texto até alcançar o objetivo proposto.

Acreditamos que a análise aqui apresentada mostrou que a atividade de retextualização realmente leva a um melhor domínio dos gêneros textuais. Pudemos notar que os alunos da turma “Projeto” foram capazes de seguir suas próprias estratégias, refazer o texto até alcançar o objetivo proposto. Cabe ressaltar que, de todos os alunos da turma “Projeto”, apenas um apresentou ainda limitações na estrutura do texto e na sequência lógica das idéias.

Por outro lado, concluimos que a opção pelo gênero fábula para a pesquisa desenvolvida foi de grande eficácia metodológica, tendo em vista ser esse gênero de fácil assimilação por parte dos leitores-alunos, haja vista a constância de sua circulação em todos os anos do ensino fundamental.

A utilização do gênero notícia proporcionou que os alunos se mantivessem atentos às informações que produzem impacto na sociedade em geral e, em particular, na escola, na cidade, na família, etc.

Resta-nos dizer que a atividade de retextualização permite não apenas que comparemos os textos para observar suas semelhanças e diferenças, mas revela-se como um excelente recurso para exercitar a compreensão e produção de textos e, em especial, para conduzir o aluno ao domínio de diferentes gêneros textuais.

Se, de um lado, temos o Livro Didático como ‘manual’ para um suposto ensino da língua, por outro encontramos, na realidade da sala de aula, a oportunidade de realização de uma proposta de atividade como a retextualização que aponta caminhos para a melhoria da prática pedagógica no que se refere à leitura e produção de textos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Juliano Desiderato. **Estrutura retórica, articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do Português**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP, Araraquara, Tese de Doutorado, 2004.

_____. O texto como objeto de estudo na linguística funcional. IN: ANTONIO, J.D. & NAVARRO, P. **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística, e de análise textual discursiva**. Maringá, PR: Eduem, 2009, p.61-89.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. **Estrutura Narrativa e Espaços Mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. (1979). 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria E. Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. P. **Notícia** (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar). São Paulo: FTD, 2001.

BASTOS, L.K.X. (1985). **Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

BATISTA, Antônio Augusto G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático; (PNLD)**, 2003.

BAZERMAN, C. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

_____. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, Judith C. DIONÍSIO, Angela P. (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

BHATIA. **Analysing genere: language use in Professional settings**. London: Longman, 1993.

BHATIA. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: Freedman & Medway. **Rethinking genre**. London: Taylos & Fracis, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Ministério da Educação, programa Nacional do Livro Didático** – Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD, 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-Discursivo**. São Paulo: EDUC, 1994.

CHAFE, Wallace. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In:(ed).**The pear stories: cognitive, cultural, and linguistics aspects of narrative production** Norwood:Ablex,1980.

_____. Some things narratives tell us about the mind. In.: B, K. BRINTON and A. D. PELLEGRINI (Eds). **Narrative Though an Narrative Language**. Hillsdale Lawrence Erbaum Associates, Publishers, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammarie der seus e de l’expression**. Paris, Hachette, 1992. Disponível em: <[http:// www.ich.pucminas.br/posletras/06.pdf](http://www.ich.pucminas.br/posletras/06.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

CORRÊA, Hércules Told. **Educação e linguagens: Múltiplos Olhares**. v.1, n.5, jul/dez. 2006. Disponível em: <[http:// www.inteletras.com.br](http://www.inteletras.com.br)>. Acesso em: 07 set. 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividade de produção de textos escritos em livros didáticos de 5 a 8ª série do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COUTINHO, Maria Antônia. Organizadores textuais entre língua, discurso e gênero. In: OLIVEIRA, Fátima & ISABEL, Margarida Duarte. (org). **Da língua e do discurso**. Porto: campo das letras, 2004.

CUNHA, A.F. Funcionalismo. In: MARTELOTA. et.al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p.157-174.

DECAT, M. B. N. **Leite com manga morre!**: da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua). LAEL, PUC: São Paulo, 1993.

_____. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. *In*: SARAIVA, M.E.F. & MARINHO, J.H.C. **Estudos da língua em uso**: da gramática ao texto. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010, p.231-262.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Letramentos**: em busca da habilidade de ler e entender gêneros textuais. *Littera* (Pedro Leopoldo). v.4, p.20-30, 2006.

_____. **Retextualização de gêneros escritos**. Lucerna. 2007.

_____. **Intergenericidade e Agência**: Quando um gênero é mais do que um gênero. Disponível:
www.3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/112.pdf. acesso em set/2009.

DIK, C.S. **The Theory of Functional Grammar**. Parte II: Complex and derived constructions. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.1997.

FARIA, M. A. ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FAVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual**: introdução. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FIORIN, J.L; SAVIOLI, F.R. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**. Campinas: ALB/Mercado de letras, 1996.

GRICE, K.P. Logic and Conversation. *In*: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Orgs.). **Syntax and Semantics 3**: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1967.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

HASAN, Ruqaya. 1985. The structure of text. M.A.K. Halliday & R.Hasan, (eds). **Language, Context and Text**. Geelong: Deakin University Press, pp.52-69

HOPPER, Paul J. Some observation on the Typology of Focus and Aspect in Narrative Language, 37-64. Amsterdam, John Benjamins B.V. Publisher, 1979.

KATO, Mary. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987, p.7.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes. 1993.

KOCH, I.G.V. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler, Compreender: os sentidos do texto/** Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2006.

KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: **VYGOTSKY, L. Thought and language**. Transl. A. Kozulin. Massachusetts: The MIT Press, 1986.

LABOV, William. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In. LABOV, William. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábula de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo: Scipione, 1998.

MANN, W.C. & THOMPSON, S.A. **Relational propositions in discourse**. California: University of Southern California, 1983, 28p. (ISI/RR- 83-115).

MANN, W.C. **Discourse Structure for text generation**. California: University of Southern California, 1984, 22p. (ISI/RR- 84-127).

_____. **Relation definitions**. Disponível:

<<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>.> Acesso em 12 nov. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Exercício de compreensão ou cópia nos manuais de Ensino de Língua?** Em aberto. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 2007.

MARCUSCHI, L. A.. **O tratamento da oralidade no ensino da língua**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco: 1998. (Versão preliminar, inédita).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalismo. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO.A.R; BEZERRA,M.A.(org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O papel da linguística no ensino da língua**. UFPE: 2002. Disponível em <<http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/forum.htm>> Acesso em: 22 de maio de 2010.

MARTIN, J.R. Process and text: two aspects of human semiosis. In: BENSON, J.D.GREAVE W.S., eds **Systemic perspective on discourse**. Norwood. Not: Blex,1985, p.250.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta (PUC-Minas), Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 25-32, 2003.

MATTHIESSEN, C. THOMPSON, S.A. **Clause combing in grammar and discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1988, p.275-329.

MILLER, C.R. (1999) Rhetoric Community: the cultural basis of genre. In: **Genre and the New Rhetoric**. pp.67-78. Taylor and Francis. Disponível em: [http://www4.ncsu.edu/crmiller/Publications/Miller T&F94.pdf](http://www4.ncsu.edu/crmiller/Publications/Miller_T&F94.pdf). Acesso em: 26 abr., 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. **Locking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language**. The Specialist, v.19, n.2, p.145-167, 1998.

NEVES, M.H.M; SOUZA, E.M. As construções condicionais. IN.: CASTILHO, A.T. (org). **Gramática do português falado**. v. VII. Campinas: UNiCAMP, 1999

NEVES, M.H.M.N. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLSON, D.A. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D.A.; TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PARDO, Thiago A.S. (Re) **Estruturação de parágrafos em redações dissertativas/argumentativas com base em padrões por problemas, solução e grifos.** Disponível em:

<<http://www.br.ie.org/pub/index.pers/sbie/article/download/118..15k>> Acesso em: 22 ago., 2011

PRADO, Angélica e Hiille, Cristina. **Projeto Prosa Língua Portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2008.

RIBEIRO, V.M.M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular.** São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico.** Tese (doutorado em linguística). UFMG, Fale: Belo Horizonte, 2005.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane e BATISTA, A.A. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.25-68.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, mai/jun/jul/ago. 1999, p.5-17.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. **A construção do texto coesão e coerências textuais conceito tópico 1.** Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a-construcao-de-texto.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TABOADA, M.; MANN, W.C. **Rhetorical Structure Theory: look back and moving ahead.** Discourse Studies. V.8, n.3, p.423-459, jun.2006. Disponível em:

< <http://www.dis.sage.pub.com/cgi/content/short/8/3/423>> Acesso em: 25 ago., 2009.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

Van DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Editora Almedina, 2001.

WEINRICH, Harald. **Estructure y función de los tiempos em el lenguaje**. Version española de Federico Latorre. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), 1968 (II. Estúdios y ensaios).

ANEXO 1 – Definições das relações RST utilizadas (retirada de Mann, 2002)

Definições das relações de apresentação			
Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Antítese	em N: A tem atitude positiva face a N	N e S estão em contraste (cf. a relação de Contraste); devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva de L por N	A atitude positiva do L face a N aumenta
Concessão	em N: A possui atitude positiva face a N em S: A não afirma que S não está certo	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N	A atitude positiva de L face a N aumenta
Elaboração	em N: apresenta uma ação de L (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S por L aumenta a capacidade potencial de L para executar a ação em N	A potencial capacidade de L para executar a ação em N aumenta
Evidência	em N: L pode não acreditar em N a um nível considerado por A como sendo satisfatório em S: L acredita em S ou considera-o credível	A compreensão de S por L aumenta a crença de L em N	A crença de L em N aumenta
Fundo	em N: L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N	A capacidade de L para compreender N aumenta
Justificação	nenhuma	A compreensão de S por L aumenta a sua tendência para aceitar que A apresente N	A tendência de L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta
Motivação	em N: N é uma ação em que L é o ator (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S aumenta a vontade de L para executar a ação em N	A vontade de L para executar a ação em N aumenta
Preparação	nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N	L está mais preparado, interessado ou orientado para ler N
Reformulação	nenhuma	em N + S: S reformula N, onde S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objetivos de A do que S	L reconhece S como reformulação
Resumo	em N: N deve ser mais do que uma unidade	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior	L reconhece S como uma reformulação mais abreviada de N

Definições das relações de conteúdo			
Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Alternativa (anticondicional)	em N: N representa uma situação não realizada em S: S representa uma situação não realizada	realização de N impede a realização de S	L reconhece a relação de dependência de impedimento que se estabelece entre a realização de N e a realização de S
Avaliação	nenhuma	em N + S: S relaciona N com um grau de atitude positiva de A face a N	L reconhece que S confirma N e reconhece o valor que lhe foi atribuído
Causa involuntária	em N: N não representa uma ação voluntária	S, por outras razões que não uma ação voluntária, deu origem a N; sem a apresentação de S, L poderia não conseguir determinar a causa específica da situação; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece S como causa de N
Causa voluntária	em N: N constitui uma ação voluntária ou mesmo uma situação possivelmente resultante de uma ação voluntária	S poderia ter levado o agente da ação voluntária em N a realizar essa ação; sem a apresentação de S, L poderia não perceber que a ação foi suscitada por razões específicas ou mesmo quais foram essas razões; N é mais importante do que S para cumprir os objetivos de A, na criação da combinação N-S	L reconhece S como a causa da ação voluntária em N
Circunstância	em S: S não se encontra não realizado	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N
Condição	em S: S apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada (relativamente ao contexto situacional de S)	Realização de N depende da realização de S	L reconhece de que forma a realização de N depende da realização de S
Condição inversa	nenhuma	S afeta a realização de N;	N realiza-se desde que S não se realize L reconhece que N se realiza desde que S não se realize
Elaboração	nenhuma	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito abaixo. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo: conjunto:: membro abstração :: exemplo todo :: parte processo :: passo objeto :: atributo generalização :: especificação	L reconhece que S proporciona informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece por menores
Incondicional	em S: S poderia afetar a realização de N	N não depende de S	L reconhece que N não depende de S
Interpretação	nenhum	em N + S: S relaciona N com várias idéias que não se encontram diretamente relacionadas com N, e que não estão relacionadas com a atitude positiva de A	L reconhece que S relaciona N com várias idéias que não se encontram relacionadas com o conhecimento apresentado em N
Método	em N: uma atividade	S apresenta um método ou instrumento que tende a aumentar as probabilidades de realização de N	L reconhece que o método ou instrumento de S tende a aumentar as probabilidades de realização de N
Propósito	em N: N é uma atividade;	em S: S é uma situação que não se encontra realizada S será realizado através da atividade de N	L reconhece que a atividade em N se inicia para realizar S

Resultado involuntário	em S: S não representa uma ação voluntária	N causou S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece que N poderia ter causado a situação em S
Resultado voluntário	em S: S constitui uma situação ou ação voluntária possivelmente resultante de uma ação voluntária	N pode ter causado S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A do que a apresentação de S	L reconhece que N pode ser uma causa da ação ou situação em S
Solução	em S: S apresenta um problema	N constitui uma solução para o problema apresentado em S	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado em S

Definições das relações multinucleares		
Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção de A
Conjunção	Os elementos unem-se para formar uma unidade onde cada um dos elementos desempenha um papel semelhante	L reconhece que os elementos inter-relacionados se encontram em conjunto
Contraste	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças)	L reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada
Disjunção	Um dos elementos apresenta uma alternativa (não necessariamente exclusiva) à(s) outra(s)	L reconhece que os elementos inter-relacionados constituem alternativas
Junção	nenhuma	nenhuma
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados
Reformulação multi-nuclear	Um elemento constitui, em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante aos objetivos de A	L reconhece a repetição através dos elementos relacionados
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Anexo II - As produções dos alunos digitadas

C₁, I₂, F

Incêndio na Roça

Segundo os moradores de Sem Peixe um desconhecido tacou fogo no mato provocando incêndio. Um morador do local disse:

- O que aconteceu aqui?
- Num tá vendo não? Chuva que num é. Isso aconteceu lá perto de casa.

C₁, I₇, F

Coleta de Lixo

Os moradores da Rua 13, no bairro Industrial, estão sofrendo com a falta de respeito da prefeitura. Todos colocam lixo na porta das casas por volta das 9 horas da manhã e o caminhão de lixo só recolhe no horário que ele bem quer. Tem dia que é cedo, tem dia que é tarde. Os moradores estão indignados com isso.

C₁, I₁₉, M

Queimada faz Bagunça

Um rapaz de 22 anos, chamado Paulo, morador do bairro Belmonte, brigou com o seu vizinho chamado Lucas, 25 anos, só por causa de umas folhas caídas na rua.

Essas folhas eram das árvores que ficam na rua.

A briga começou porque Paulo juntou as folhas e botou fogo.

Lucas viu aquilo, começou o bate-boca danado.

Deu até polícia no local, vocês acreditam?

C₂, I₂, F

O Lobo e o Cordeiro

Numa bela manhã ensolarada, um Cordeirinho foi beber água na cachoeira. De repente um Lobo apareceu e disse:

- Acho que você está sujando a minha água!
- Não estou não!
- Então foi o seu irmão.
- Sou filho único – respondeu o Cordeirinho.
- Foi sua mãe! – falou o Lobo.
- Não tenho mãe.
- Ah! Foi o seu pai – retornou o Lobo.
- Eu não tenho pai.
- Então foi você que comeu o meu gramado no ano passado.
- No ano passado, eu não tinha nascido...

O Lobo perdeu a paciência, pulou em cima do Cordeirinho e “inhaquite”! Ele acabou comendo o Cordeirinho.

O Lobo e o Cordeiro

Você pensa que o fraco dá volta por cima? Preste atenção no que vai ver.

Num rio limpinho, num belo dia, um cordeirinho bebe água tranquilo. De repente, surge um lobo esfomeado.

-- Hei! Você está sujando a minha água? Vou mostrar já, já mostro o que acontece com os intrusos.

-- Senhor – o cordeiro logo responde --, não adianta ficar nervoso porque estou bem distante do rio, seria impossível sujar tal água.

- Ah, ainda por cima você é mentiroso. Eu conheço muito bem sua família e sei do que todos são capazes. Fiquei sabendo que em outubro do ano passado você esteve aqui e fez a mesma coisa.

- Como? Eu só tenho 10 meses de idade e em outubro do ano passado eu não tinha nascido?

- Vejam só, está querendo colocar a culpa no seu irmão?

- Senhor, eu não tenho irmão.

- Não tem? Então com certeza foi o seu primo. E se envolve família na situação qualquer um que tenha parentesco até o 3º grau é culpado, pois são todos iguais.

O Lobo nem deu chance de resposta para o cordeiro e foi logo abocanhando-o.

O Lobo e o Cordeiro

Um dia lindo, como há muito tempo não se via, um cordeiro estava bebendo água num rio e eis que, de repente, pintou um lobo e disse:

- Oh, objeto do meu desejo! Você está sujando a minha água?

-Eu? Tá falando comigo?- respondeu o cordeiro.

- Claro, Ô panaca! Por acaso tem mais alguém aqui perto da gente?

- Ah, sim. Claro que não tem. Mas não precisa ficar nervoso comigo. Só tô com sede e já estou indo embora.

- Como assim? Você sujou a minha água e quer simplesmente rachar fora? Bem que já conheço sua laia, seu pai era a mesma coisa.

- Seu lobo, você conheceu o meu pai? Me conte por favor como ele era, eu nem cheguei a conhecê-lo. Quando eu nasci ele já tinha abandonado a minha mãe e ela conta que ele nunca pagou a pensão para ajudar a me criar.

- Oh, meu Deus! Só essa que me faltava, um cordeiro abandonado. Bem, posso dizer que você se parece muito com ele. Estou certo que ele também sujou a minha água.

- Será?

- Se não foi ele, foi seu irmão.

- Eu tinha 9 irmãos, mas todos foram pro céu, minha mãe me disse.

- Ah, se não foi um dos seus irmãos foram os seus primos.

- Esses também não conheço.

- Deixa isso pra lá. Só sei que foi alguém da sua família, isso não há dúvida.

- Seu lobo, vem cá, eu só não entendi até agora porquê você disse que sou objeto do seu desejo...

Sem responder, o lobo abriu o bocão e devorou o cordeiro de uma só vez.

C₃, I₂, F

O assassinato do Cordeiro

Grande tragédia ocorreu na última quarta-feira, dia 18/11/2009.

O corpo de um cordeiro, conhecido como Willian foi encontrado num riacho.

O lobo Jô Soares foi preso por ser um forte suspeito, apesar de confessar para o delegado Jabor que não teria nada a ver com a morte do cordeiro.

E ainda acrescentou: "só porque sou dono do riacho que ele estava bebendo água todas as manhãs, eu o matei?"

Isso é injustiça.

Mas, mesmo sem ter provas suficientes, o delegado local mandou prender o lobo Jô Soares, pois o mesmo já havia brigado com o cordeiro Willian por causa de ciúmes da sua ex-namorada, a ovelha Fátima, que estaria dando bolas para o falecido.

O delegado acha que além da água, esse possa ser mais um dos motivos para o assassinato.

C₃, I₇, F

Lobo volta a atacar cordeiros na região rural

O Cordeiro conhecido como Bobó de Rebanhado, de apenas seis meses de idade, foi morto a bocanhadas. Segundo informações da Polícia Local, o cordeiro foi atingido por três bocanhadas quando chegava na fazenda do Tiló, por volta das 7h, em frente a Escola Rural Cônego Higino, na estrada da esperança. O cordeiro Bobó chegou a ser socorrido e encaminhado ao pronto-socorro Animalal, mas não resistiu.

A polícia local suspeita que a morte tenha sido uma execução, pois nada foi roubado. Segundo o delegado do 1º DP, Galo Coricó, responsável pelo caso, três testemunhas já foram ouvidas e outras ainda prestarão depoimentos.

De acordo com a PL, o cordeiro tinha mania de sujar a água dos outros. Até o momento ninguém foi preso. As aulas da escola Cônego Higino foram suspensas por uma semana, em luto pelo cordeiro assassinado, isso porque a mãe dele era professora dessa escola.

Cordeiros são suspeitos de roubar e sujar água

Alguns cordeiros do “Centro de Treinamento contra Lobos” (CTCL), na região Sudeste, mais especificamente na cidade de João Monlevade – MG, estão sendo investigados pela corregedoria do Sistema de Defesa Ambiental do estado de Minas Gerais (SDAEM) por roubar e sujar a água do rio. Os furtos e sujeiras, segundo contam os lobos que residem na área do rio, inconformados com a situação, acontecem desde 2008. Na época, investigações chegaram a ser iniciadas, mas foram arquivadas por falta de provas, conforme informou a SDAEM.