

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CRISTIANE GALINDO GONZAGA DE SOUZA

**UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL NOTICIA SOB A PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO SOCIAL, DO LETRAMENTO ESCOLAR E DA
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

GARANHUNS

2019

CRISTIANE GALINDO GONZAGA DE SOUZA

**UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL NOTICIA SOB A PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO SOCIAL, DO LETRAMENTO ESCOLAR E DA
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marlene Maria Ogliari

GARANHUNS

2019

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

S729e Souza, Cristiane Galindo Gonzaga de
Um estudo sobre o gênero textual notícia sob a perspectiva
do letramento social, do letramento escolar e da retextualização
no ensino fundamental / Cristiane Galindo Gonzaga de Souza.
– 2019.
67 f. : il.

Orientadora: Marlene Maria Ogliari.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2019.
Inclui referências e anexo(s).

1. Análise do discurso 2. Letramento 3. Letramentos –
aspectos sociais 4. Ensino fundamental I. Ogliari, Marlene
Maria, orient. II. Título

CDD 401.41

Cristiane Galindo Gonzaga de Souza

**UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL NOTICIA SOB A PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO SOCIAL, DO LETRAMENTO ESCOLAR E DA
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marlene Maria Ogliari- UAG/UFRPE
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Machado Martins- UAG/UFRPE
1^a Examinador

Profa. Dra. Maria José Gomes Cavalcanti- UAG/UFRPE
2^a Examinadora

*Dedico este trabalho à maior
referência de dedicação que
tive: minha mãe Sônia Maria
Galindo Gonzaga, a qual eu
costumo chamar de Sônia
Guerreira.*

AGRADECIMENTOS

A meu Senhor e meu Deus por tudo que tenho e que sou. Sou grata a ti, Senhor, por me dar forças para continuar...

As duas pessoas mais especiais e importantes da minha vida, as quais considero como sendo presentes de Deus: meu filho, Sérgio Alexandre S. Souza Filho, por sempre estar ao meu lado me dando força e me apoiando em todas as minhas lutas e conquistas; ao meu esposo, Sérgio Alexandre Silvestre de Souza, pelo apoio e compreensão durante todos estes anos de graduação. Em memória à Iracema Alvez Bezerra por o exemplo de uma excelente educadora e ser humano.

À minha Orientadora, Professora Dra. Marlene Maria Ogliari. Por toda a sua dedicação, pois, apesar dos seus inúmeros compromissos sempre esteve disponível para tirar minhas dúvidas e enfrentar este desafio que foi me orientar. Sem a sua paciência, dedicação especial a mim e compreensão, este trabalho jamais teria sido concluído. Agradeço, meu Deus, por colocar em meu caminho, pessoa tão especial como a senhora.

Aos professores e professoras: Dr. Marcelo Machado Martins, por me proporcionar a oportunidade de estar nesse universo acadêmico, e de ter, a partir de então, transformado a minha vida pelo conhecimento, e por ver as possibilidades que somente a educação é capaz de promover ao um indivíduo; Hildmari Rose Vasconcelos Araújo, do projeto “Travessia” da Escola Estadual “Simoa Gomes”, onde concluí o segundo grau, pois ministrava suas aulas com dedicação e acreditava no potencial dos seus alunos, sempre semeando sonhos; Maria José Gomes Cavalcante, pela valorização do aluno que chega ao universo acadêmico oriundo de programas da Educação de Jovens e Adultos; Dr. Robson Santos de Oliveira, pelo apoio para a minha formação e pela colaboração na execução de gráficos deste estudo, inclusive em um domingo; Dra. Diana Vasconcelos Lopes e Eduardo Barbuio pelas palavras amigas, por todos os incentivos quando o desânimo batia à porta e pela elaboração do abstract e também pela elaboração dos convites para a apresentação deste estudo; Dra. Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos e Dra. Juliana Galindo de Oliveira Pontes, por me ouvirem em momentos de conflitos pessoais e profissionais; Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, por ser uma criatura evoluída espiritualmente e um excelente educador e pelas muitas contribuições dadas para esta minha jornada acadêmica com suas palavras de esperança, conforto e perseverança; Dr. Mariel José Pimentel de Andrade, por ser um educador diferenciado que busca compreender e estar mais próximo dos seus alunos de maneira muito humilde; Dr. Valdir Eduardo Ferreira da Silva, por tantos incentivos para eu

não desistir e, em função disso, fui seguindo em frente e hoje sou uma das concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

À Alexandra de Lima Lins, por ter paciência com uma cliente como eu, pois tantas vezes fiquei em débito e só pude pagar minhas dívidas de fotocópias no fim do mês.

Aos meus amigos e amigas: Aline Nayara Paes Oliveira Pereira, que sempre foi um anjo nos momentos de grandes dificuldades, acalmando o meu coração acelerado e aflito, com sua frase clássica: “Calma, vai dar tudo certo no final, Deus é pai”; Valdelino Lourenço por ser um amigo presente em todos os momentos seja de alegria, tristeza ou de dificuldades; Camila Rafaela Correia Dias e Isadora Alves e Elaine Lopes por serem as melhores amigas e irmãs que eu poderia ter; Paula Francinete Lins, por todo companheirismo tanto no ambiente de trabalho, quanto fora dele; Cláudio Júlio, por suas palavras e incentivo durante esta jornada; Danilo Moraes Lima dos Santos, Geovânio José da Silva e Krause Gonçalves Silveira Albuquerque, pelas muitas vezes que busquei ajuda e que nunca me foi negada.

À Diretora da Escola Municipal “José Brasileiro Vila Nova”, Maria Neide Ricardo Galindo, local onde esta pesquisa foi efetuada; Célia Regina Zacarias Teixeira Cavalcanti, professora da turma onde coletamos os dados para este estudo, pois desde o primeiro momento nos deu apoio à nossa proposta de trabalho; Telma Lucia Farias Monteiro, secretária desta escola, por exercer sua função com dedicação, excelência e simplicidade, estando sempre disponível para fornecer dados a esta pesquisa; a todos os alunos/ as que nos forneceram os dados para este estudo.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram torcendo por mim, afinal ninguém realiza sonhos sem contar com o apoio de amigos verdadeiros, pois nas minhas grandes conquistas, eles sempre se fizeram presentes. Tenho certeza de que seria impossível chegar até aqui, sem a presença de pessoas especiais perto de mim e, durante toda esta trajetória, essas criaturas foram e são anjos em minha vida, enviados por Deus para tornar suportáveis os momentos de dificuldades e superar os obstáculos. A lista de nomes com cada um deles presentes seria imensa e seria necessária a mesma quantidade de páginas deste trabalho de conclusão de curso para citá-los aqui. No entanto, meus amigos podem ter certeza que carrego vocês no meu peito, com muito carinho e gratidão.

**“A arte da vida não é apenas sobreviver às tempestades.
Mas saber dançar debaixo da chuva.”**

Anônimo

RESUMO

As discussões atuais sobre ensino de língua e, neste caso, sobre ensino de língua portuguesa, nos levam a duas tendências teórico-metodológicas atuais: as concepções sobre letramento e a teoria dos gêneros textuais. Embasados em ambas as concepções, propomo-nos a efetivar um estudo a respeito do letramento e da retextualização no Ensino Fundamental, através do gênero textual "notícia". Para tanto desenvolvemos as habilidades de compreensão e produção de textos escritos, através de atividades pedagógicas de retextualização efetivadas no contexto da sala de aula, com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal localizada na periferia do Município de Garanhuns-PE. A base teórica foi constituída com leituras feitas em Soares (2004; 2008), Marcuschi (2007; 2008; 2010), Kleiman (1985; 1995; 2007; 2008; 2010), Tfouni (1995; 2010), Carvalho (2014), Rojo (1998; 2009), Terra (2013), PCN (1997), Silva (2007), Santos e Carvalho (2012) e Dikson (2018). Para concretizarmos o objetivo geral proposto, realizamos uma pesquisa de campo (MARCONI e LAKATO, 2011) com abordagem qualitativa (NEVES, 1996), partindo de uma prática social cotidiana dos sujeitos deste estudo e que, na verdade, integram a vivência de todos os grupos sociais oriundos de uma sociedade grafofônica que é o de ouvir ou ler notícias e depois recontá-las nas interações sociais. Assim, através de uma avaliação sobre o quanto eles já dominavam do gênero textual em pauta, complementamos a caracterização deste e atividades pedagógicas de retextualização foram propostas. Cinco sequências didáticas foram realizadas. Exceto a produção escrita relativa à primeira e à última, nas demais as ações sequenciais foram: leitura, compreensão de notícias locais ou regionais vivenciadas por eles naquele momento e, após isso, eles, na condição de repórteres, nos davam a mesma notícia por escrito. Observamos nas análises e discussões que partir do letramento social, isto é, do quanto o aluno já conhece, usa e domina um determinado gênero textual no seu dia a dia, bem como de conteúdos vivenciados pelos alunos e com base nos acréscimos de conhecimentos linguísticos-textuais-discursivos que apresentamos a eles, foi favorecido o processo de aprendizagem do uso da língua portuguesa, revelado aqui pela maior aproximação tanto em relação ao gênero textual notícia, quanto da formalização linguístico-textual-discursiva necessária e esperada pelo letramento escolar.

Palavras-chave: Letramento; Letramentos; Letramento social; Letramento escolar; Gênero textual notícia; Retextualização.

ABSTRACT

The current discussions about the teaching of languages, particularly about the teaching of the Portuguese language, have led us to emphasize two present theoretical-methodological trends: the conceptions on literacy and the theory of text genres. Thus, based on both these conceptions, our purpose in this paper is to implement a study concerning literacy and retextualization in Basic Education, making use of “news” as our focal text genre. We aimed at developing the skills of writing production and writing comprehension, through pedagogical activities of retextualization, carried out in classroom context, with students of the 6th grade from an elementary school. These students were regularly registered in a municipal school in the outskirts of the city of Garanhuns - PE. Our theoretical basis included the works of Soares (2004; 2008), Marcuschi (2007; 2008; 2010), Kleiman (1985; 1995; 2007; 2008; 2010), Tfouni (1995; 2010), Carvalho (2014), Rojo (1998; 2009), Terra (2013), PCN (1997), Silva (2007), Santos e Carvalho (2012) e Dickson (2018). In order to achieve our general purpose, we developed a field research (MARCONI and LAKATO, 2011), with a qualitative approach (NEVES, 1996), from a daily social practice, involving the subjects of this study. These subjects actually share the everyday experiences of all social groups who belong to a graphophonic society, where members usually hear or read the pieces of news and, afterwards, retell them during their social interactions. By means of an assessment, realized to find out how much the subjects already mastered, out of our proposed text genre, we complemented the characteristics of the selected genre, so as to propose a few pedagogical activities of retextualization. With exception of the writing production, related to the first and to the last activities, for the other tasks, we proceeded with the following sequence: reading; comprehension of local or regional news, which had been experienced by the students at that moment, and then these students, acting as reporters, were asked to convey to us the same piece of news, in written form. We were able to observe, out of the analyses and discussions we had previously conducted, that deriving from a social literacy, that is, from the amount of knowledge which the student already has, uses and masters of a particular text genre, as well as the contents, experienced by the students, and based on the extra linguistic-text-discursive knowledge that we have managed to offer them, a clear improvement in the learning process of the Portuguese language in fact took place. Such improvement has become evident through a gradual higher similarity with the actual studied genre, not only in the written mode of the language, but also in relation to its linguistic-text-discursive use, also necessary and expected for a successful accomplishment of students’ formal school literacy.

Keywords: Literacy; Social Literacy; School Literacy; Text Genre News; Retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita.	27
Figura 2 - Nível alfabetização de pais de alunos em 2018 na Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova.....	36
Figura 3 - Frequência alunos nas atividades pedagógicas de Retextualização	42
Figura 4 - Retextualização 01: da fala para a escrita.....	43
Figura 5 - Retextualização 02: da fala para a escrita.....	45
Figura 6 - Retextualização 03: da escrita para a escrita	46
Figura 7 - Retextualização 04: da escrita para a escrita	49
Figura 8 - Retextualização 05: da escrita para a escrita	52
Figura 9 - Atividades de retextualização. Alunos 6º ano - Ensino Fundamental. Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim	48
Quadro 2 - Quadro tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim	51
Quadro 3 - Quadro tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim	54

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CONVERSANDO COM OS TEÓRICOS	17
2.1. Letramento: considerações gerais, conceitos e modelos	17
2.2. Gêneros textuais e gênero textual “notícia”	22
2.3. Retextualização: conceito, ações pedagógicas e categorias de análise	25
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1. Tipo de pesquisa	33
3.2. Local de coleta de dados	34
3.3. Sujeitos deste estudo	37
3.4. Constituição do <i>corpus</i> para análise	39
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	60
Anexo 01 – Palco Canta Dominginhos encerra programação com grande público.....	60
Anexo 02- O Sucesso de MC Loma. E o movimento brega-funk de Recife.....	61
Anexo 03- Criança de três anos é raptada em residência; Veículo de sequestrador é localizado	Er
ro! Indicador não definido.	
Anexo 04 - Figura 09: atividades de retextualização - Alunos do 6º Ensino Fundamental - Escola Municipal José Brasileiro Villa Nova	
Anexo 05 - Retextualização 01: da fala para a escrita	
Anexo 06 - Retextualização 02: da fala para a escrita	
Anexo 07- Retextualização 03 - da escrita para a escrita	
Anexo 08 - Retextualização 04 - da escrita para a escrita	
Anexo 09 - Retextualização 05 - da escrita para a escrita	

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa, em nosso país, é promover a apropriação do seu sistema linguístico-textual-discursivo para garantir ao indivíduo a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de modo que lhe permita a comunicação eficiente em sociedade. Para isso, temos que propor aos alunos ações pedagógicas promovedoras da compreensão e da valorização da cultura leitora e escrita. Como promover tais competências para que o processo de aprendizagem se efetue de modo mais rápido e mais eficiente possível? Atualmente, entre as várias opções disponíveis aos professores alfabetizadores e professores de língua portuguesa estão os resultados amplamente divulgados sobre as práticas pedagógicas embasadas no letramento/letramentos e na teoria dos gêneros textuais.

O termo “letramento” foi incorporado às discussões acadêmicas a partir da década de 1980, gerando muitas discussões, distorções e, em função disso, paulatinamente, tornou-se uma metáfora, pois passou a ser aplicado em diversas áreas do conhecimento com inúmeras subdivisões¹ para se referir às práticas da leitura e da escrita (TERRA, 2013). Entre as linhas teórico-metodológicas surgidas, adotamos a perspectiva sociocultural dos letramentos, isto é, antropológica (STREET, 1984, 2014; SOARES, 2004; ROJO, 2009; KLEIMAN, 2010), pois acreditamos que a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa deve estar ancorada em uma concepção de escrita para a vida social e, a partir deste conhecimento, complementá-la com o que é denominado letramento escolar, ou seja, relacioná-lo à ação reflexiva-analítica da língua, iniciada pelo processo de alfabetização. Nessa abordagem antropológica do letramento, o professor parte de observações sobre as práticas discursivas da turma recontextualizando-as e, desta forma, o processo de aprendizagem, neste caso da língua portuguesa, poderá se tornar mais significativo para os alunos.

Considerando que não existe “método” de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino da leitura e da produção escrita, então como letrar em uma perspectiva sociocultural? É neste ponto que a teoria dos gêneros textuais se soma às concepções de letramento que adotamos, já que ambas partem da língua como atividade social. Além disso, se consideramos que toda ação comunicativa, oral ou escrita, é manifestada sempre através de gênero(s) textual(is) (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2010), então podemos afirmar que as práticas sociais discursivas que promovem os letramentos são efetivadas através de gêneros textuais. Acrescentamos ainda que, para a realização deste estudo, adotamos a

¹ Letramento matemático, letramento literário, letramento científico, letramento visual, letramento político etc.

concepção de gêneros textuais como entidades sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2008, 2010) e não simplesmente como uma entidade formal, aliando-se, assim, à concepção de letramento social, uma das linhas teóricas deste estudo.

A escolha do gênero textual notícia se deu também em concordância com a base teórica

que selecionamos para orientar todas as atividades pedagógicas praticadas com os sujeitos deste estudo, pois ao ser embasada em uma concepção antropológica dos letramentos, buscamos reproduzir uma prática social cotidiana deles e que, na verdade, integram a vivência de todos os grupos sociais que vivem em uma sociedade grafofônica que é o de ouvir ou ler notícias e depois recontá-las nas interações sociais. Ou seja, trata-se de uma prática social que, ao ser trazida para o ambiente da sala de aula e apesar do artificialismo que neste contexto domina, é possível através desse gênero textual, bem como de outros de igual natureza, unir o letramento social ao letramento escolar e essa vinculação poderá promover o desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e produção de textos. Além disso, para promover a adesão dos alunos atribuindo mais significado às ações pedagógicas que praticavam, os textos continham notícias que se referiam a acontecimentos locais e/ou regionais.

As atividades de retextualização, por sua vez, foram incorporadas aqui às ações pedagógicas praticadas, enquanto estratégias didáticas e orientação para efetuarmos as análises das retextualizações feitas pelos sujeitos deste estudo. Seguimos a orientação pedagógica (DIKSON, 2018) de que, os alunos, ao já conhecerem parcialmente o conteúdo em pauta e vê-lo transcrito em forma de gênero textual notícia publicada por blogueiros locais e/ou regionais, favoreceria a aprendizagem desse gênero quanto às suas características linguístico-textual-discursivas especificadoras, pois ao retextualizá-las manteriam o mesmo gênero textual e modalidade. Acrescentamos ainda que as ações pedagógicas de retextualizar podem promover também o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual (MARCUSCHI, 2007).

Assim, seguindo a base metodológica de uma pesquisa de campo (MARCONI e LAKATO, 2011), com abordagem qualitativa (NEVES, 1996), buscamos desenvolver, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, as competências de compreensão e produção de textos escritos, através de atividades de retextualização efetivadas no contexto da sala de aula. E, para promovermos essas competências, as ações específicas realizadas foram: caracterizar o gênero textual “notícia” e seus suportes principais; executar atividades pedagógicas de leitura, interpretação e compreensão de notícias escritas veiculadas na região, retiradas de blogs locais e/ou regionais, seguido de ações de retextualização dessas notícias; analisar as

produções escritas sob a perspectiva dos elementos caracterizadores do gênero textual “notícia” e das principais categorias constituidoras do processo de retextualização; e verificar quais foram as contribuições acrescentadas ao letramento social, através das sequências didáticas realizadas.

Obtivemos 109 redações e dessas selecionamos para análise as que foram produzidas por alunos que participaram de todas as atividades pedagógicas realizadas pelos sujeitos deste estudo. Um dos primeiros resultados que constamos foi que os alunos já dominavam alguns dos aspectos caracterizadores do gênero textual notícia, o fato em si, por exemplo. A partir disso e das atividades pedagógicas próprias do letramento escolar, identificamos as contribuições que uma prática pedagógica orientada pela concepção da escrita da e para a vida social acrescenta ao processo de aprendizagem de língua portuguesa.

Apresentamos este estudo em seis seções. Após essa seção, segue-se a conversa com os teóricos, os procedimentos metodológicos, a análise e discussão dos resultados, a conclusão, as referências e finalizamos com os anexos.

2. CONVERSANDO COM OS TEÓRICOS

Nesta seção vamos dialogar com os teóricos sobre temas que darão suporte a este estudo tendo como perspectiva o letramento, conceitos e modelos evidenciando características dos letramentos escolar e social. Na sequência, voltamos nossa atenção para os gêneros textuais e nesse o gênero textual notícia, enquanto uma ação pedagógica para efetivar as práticas de letramentos escolar e social, através de atividades de retextualização, tema da última unidade desta seção. Essa unidade, além de caracterizá-lo como prática pedagógica, apresentamos as categorias de análise a serem empregadas por ocasião da avaliação textual baseada em retextualizações, do oral para o escrito e do escrito para o escrito, neste caso mantendo o mesmo gênero textual.

2.1. Letramento: considerações gerais, conceitos e modelos

A necessidade de renomear as práticas de leitura e de escrita alicerçadas nas práticas sociais fez com que em um mesmo momento histórico, e em vários países, surgissem, em meados dos anos 1980, segundo Soares (2004, p. 6): “a invenção do letramento no Brasil, do *Illettrisme*, na França, da *Literacia*, em Portugal, (...) de *Literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra.

O termo “letramento” foi inicialmente utilizado, no Brasil, por Mary Kato, em 1986, no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” (SOARES, 2004; MARCUSCHI, 2008). Posteriormente, segundo Carvalho (2014), “letramento” foi utilizado por Tfouni (1988), para diferenciar alfabetização de letramento, e, em 1995, passa a integrar o título do livro “Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, organizado por Ângela Kleiman. A partir de então e, paulatinamente, o termo e tudo o que dele evoca se tornou foco da atenção e de discussões nas áreas da Educação e das ciências da linguagem, no Brasil.

Magda Soares (2004, p. 6), conceitua “Letramento” como “práticas sociais de leitura e escrita” e por “Alfabetização” “aprendizagem do sistema de escrita”. Ao apontar essas definições, ela alerta que: “(...) no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (p.7). Ou seja, a forma como o termo “Letramento” foi inicialmente concebido, investigado e aplicado pedagogicamente, no Brasil, gerou consequências em todos os setores que de uma forma ou outra são perpassados pelo ensino e aprendizagem da língua escrita, caso, por exemplo dos censos demográficos, da mídia e da produção escrita. Em relação aos censos demográficos, em suas várias edições, partiu-se do

ser apenas alfabetizado, em direção ao letramento, aproximando-os: “do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2008, p. 7). A mídia, por sua vez, através dos termos *semi-analfabeto*, *iletrados* e *analfabetos funcionais* mescla alfabetização com o conceito de letramento. Na produção acadêmica brasileira também se verifica que alfabetização e letramento estão quase sempre associados (TFOUNI, 1995; ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995). Soares, no livro “*Letramento: um tema em três gêneros*” (1998), conceitua-os, confrontando-os e, posteriormente, em 2004 (p. 8) alerta que:

(...) a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, (...) tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...)

Essa concepção equivocada em que os dois termos foram vistos e, em muitos casos, ainda são vistos como um todo gerou, segundo Soares (2008, p. 5) a “*desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização”. Ou seja, a entrada do termo “Letramento” provocou nos contextos pedagógicos, de um modo geral, um apagamento das ações de alfabetizar, porém, conforme foram surgindo resultados negativos gerados também por essa “desinvenção” do alfabetizar, buscou-se reinventar/voltar à necessidade do alfabetizar, apontando para a veracidade da distinção entre as ações pedagógicas que levam ao alfabetizar e as que levam ao letrar. Por outro lado, concordamos e defendemos que o alfabetizar deverá estar inserido no universo do letramento de modo indissociável, numa relação de interdependência, isto é, sem perder as especificidades que os caracterizam. Embora este estudo não tenha como foco a alfabetização e sim, o letramento, achamos pertinente incluirmos essas discussões. De hora em diante vamos nos ater ao tema letramento.

Conforme o termo “letramento” foi sendo investigado e, concomitantemente, passou a ser tema de discussões e aplicações nos contextos pedagógicos, foi recebendo contínuas ressignificações. Soares é um dos exemplos dessas ressignificações constantes. Retomando-a, a princípio define-o como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, seguido por “ser letrado é não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 18). Nestas constantes ressignificações, a concepção de letramento parte das práticas pedagógicas às práticas sociais do ler e do escrever. Marcuschi (2007, p. 21), define-o como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos

utilitários, [...] um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.” Vários fatores são acrescentados neste conceito relativo à ação de letrar, ao que implica ser letrado e, entre eles destacamos a natureza plural que o termo teve que agregar em função das mudanças ocorridas na “complexidade da vida social, na pluralidade dos contextos sociais e culturais, na força das mudanças sociais e na implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas” (OLIVEIRA, 2010, p. 329-330).

Tfouni situa a temática “letramento” junto aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, apontando uma relação indissociável entre escrita e poder, escrita e desenvolvimento, escrita e mudanças nos hábitos comunicativos:

Se a escrita está associada, desde suas origens (...), ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 2010, p. 15).

De igual forma concebemos a aprendizagem da escrita como sendo uma forma de aquisição de poder, de garantias dos direitos à inclusão social e, aliá-la às práticas sociais, traz para o processo de aprendizagem a função sobre o que aquele domínio poderá agregar à sua vivência social, aos seus hábitos comunicativos. Outra contribuição de Tfouni para este campo de estudo é o de defender que não há, em uma sociedade grafofônica, o que se pode caracterizar de letramento zero, isto é, em que haja pessoas em estado de iletramento total. Complementa-se essa característica com a afirmação de que os processos de análises sócio-históricas nas sociedades contemporâneas apresentam, na verdade, graus de letramento. (CARVALHO, 2014). Assim, não alfabetizado, não implica em ser iletrado, pois como dissemos acima, em uma sociedade onde a escrita está presente na maioria das práticas sociais como a nossa, é praticamente impossível que seus integrantes não tenham vivências de escrita. Kleiman (2008, p. 18), corrobora com este entendimento da não existência de pessoas iletradas:

(...) letramento está também presente na oralidade, uma vez que em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral como escutar notícias de rádio é um evento de letramento², pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Os participantes deste estudo serão considerados desta forma, ou seja, como pessoas letradas, independente do quanto eles dominam da modalidade escrita e oral da língua portuguesa padrão. Marcuschi (2007) também segue essa linha de caracterização ao conceber

² Evento de letramento: situações em que a escrita representa parte fundamental em relação aos interactantes e aos mecanismos de interpretação (CARVALHO, 2014, p.)

o indivíduo letrado como sendo aquele que participa de modo significativo de eventos de letramentos e não apenas aquele indivíduo que faz uso formal da escrita.

Seguindo essa linha de aceitação acadêmica de que o aluno, quando chega à escola, já é uma pessoa letrada, podemos questionar: qual será/deveria ser o papel da escola neste tema em discussão? Kleiman (1985) responde atribuindo à escola o papel essencial nesse processo, ou seja, o de ser a mais importante agência de letramento, embora haja outras agências que também desenvolvem ou podem desenvolver eventos e práticas de letramento como a igreja, a família, o clube, a associação do bairro, o teatro, os museus, as praças, o contexto profissional etc. Mas a escola é o lugar privilegiado, pois é neste contexto que “mais se viabilizam as práticas sociais voltadas ao letramento” (CARVALHO, 2014, p. 95).

Além de “eventos de letramento” (ver nota de rodapé 02), a expressão “prática de letramento”, bastante recorrente nos estudos sobre essa temática, é utilizada como aquelas ações que devem ser situadas e interpretadas em “contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam” (www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale).³

Na perspectiva dos letramentos múltiplos, escola e inclusão social, Rojo (2009, p. 10), considera que letramento abarca “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas, que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. Percebe-se nessa definição ecos das que já discutimos como, por exemplo, a questão de conceber letramento como práticas sociais diversificadas, ou seja, como multiletramentos, já que a autora destaca também o caráter plural que este domínio acarreta o que nos leva a acrescentar o caráter de poder que ele concede, através da escola, a quem domina o ler e o escrever, visto, porém na perspectiva da “inclusão social”. O acréscimo que Rojo porta à discussão é compreender o letramento quanto às competências exigidas atualmente, ou seja, o fato de termos que “lidar com intenso universo de demandas diferentes de leitura e de escrita” (CARVALHO, 2014, p. 93).

As pesquisadoras já referidas aqui são as mais representativas desta linha de pesquisa, no Brasil, mas a relação de estudiosos que desenvolveram e desenvolvem estudos sobre letramento/letramentos é bastante significativa, uma vez que, desde 1980, houve um interesse crescente por essa temática, intensificando-se a cada ano. Tal contribuição fez com que o conceito sobre estudos do letramento se transformasse em uma metáfora, pois passou a ser aplicado:

(...) em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comum

³ Acesso em 13/05/2018.

o uso de expressões como letramento visual, letramento político e assim por diante (...) (TERRA, 2013, p. 32).

Em decorrência disso e das constantes contribuições, um subgrupo de pesquisadores (BARTON, 1994; STREET, 2003; ROJO, 2001b; SOARES, 2004; MARCUSCHI, 2000/2001), centraram o foco das discussões nos contextos sociais, nas práticas e no reconhecimento de “que não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’” (TERRA, 2013, p. 32).

Uma modificação bastante significativa surgiu nos estudos sobre letramentos com o ingresso de antropólogos nessa linha de estudos, pois ao examinarem os usos e funções da escrita na perspectiva da relação que ela exerce em grupos sociais específicos, evidenciaram a variação no tempo e no espaço quanto às relações de poder que configuram tais práticas. Esse terreno multidisciplinar, por sua vez, favoreceu a constituição do movimento denominado de Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS), consolidado a partir de 1990. Teve por base, do ponto de vista linguístico, segundo Terra (2013, p. 33) uma reação:

(...) à predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, (...).

Ou seja, para os participantes do movimento NEL e do ponto de vista linguístico, há uma linha de estudos sobre o letramento que desconsidera tanto a natureza social do letramento, quanto o caráter plural de suas práticas, e continua a conceber a relação entre modalidade oral e a modalidade escrita como dicotômica. A essa linha de estudo deu-se o nome de “modelo autônomo”. Tal modelo “aborda o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo, no qual o indivíduo opera” (TERRA, 2013, p. 34). Esse é, basicamente, o letramento praticado no contexto escolar, denominado também de Letramento Escolar (SOARES, 2004). O modelo ideológico, por sua vez, segundo Terra (2013, p. 45), partindo de diferentes premissas, defende que:

- (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra;
- (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Percebe-se, nesses típicos caracterizadores a forte influência dos estudos antropológicos, isto é, primazia do social, valorização do cultural, evidenciando uma mudança nas interpretações desse processo: do foco nas habilidades para o foco das práticas, do individual para o coletivo-social, alicerçado na função e uso que as ações de leitura e escrita têm, diariamente, para grupos sociais específicos.

Para o contexto da sala de aula, essa linha de interpretação do letramento, de um modo geral, revelou que “... os efeitos do letramento têm que ser considerados não de forma isolada, fora dos contextos culturais em que ocorrem, uma vez que práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos” (TERRA, 2013, p. 45). Embasados nestes princípios e aliado ao modelo ideológico de letramento definido por Street (2014), surgiu a expressão “Letramento Social” que se refere aos atos de leitura e escrita praticados fora do âmbito da instituição escolar, associados ao contexto situacional e ao contexto sócio-histórico-cultural de determinada sociedade. Nesta mesma linha conceitual concebe-se “Letramento Escolar” como referindo-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar (GLOSSÁRIO, CEALE).

Neste estudo, embora o foco seja o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, através da leitura, compreensão e retextualização de notícias, configurando-se de acordo com o modelo autônomo do letramento/letramento escolar, buscamos inserir os alunos nas práticas sociais desse gênero textual, em consonância com o modelo ideológico de letramento/letramento social, ou seja, todos estavam/estão, diariamente, imersos em notícias oriundas de diversos suportes/canais e, além disso, buscamos notícias locais e/ou notícias regionais de grande impacto, divulgadas por blogueiros locais e/ou regionais. Acrescentamos ainda que, na ação de retextualizar, ou seja, redizer, reinformar o conteúdo ouvido e/ou lido, eles o fizeram na perspectiva da autoria, isto é, eles seriam os divulgadores de informações veiculadas no meio social onde eles vivem, através de um mural de notícias.

2.2. Gêneros textuais e gênero textual “notícia”

Conforme discutido na unidade anterior, o letramento é desenvolvido através de práticas sociais de leitura e de escrita e, se consideramos que toda ação comunicativa, oral ou escrita, é manifestada sempre através de gênero(s) textual(is), então podemos afirmar que as práticas discursivas de letramento são efetivadas através de gêneros textuais.

Mas afinal o que são gêneros textuais? Entre as respostas que encontramos, na vasta bibliografia sobre o assunto, optamos pela de Marcuschi (2010, p.19), pois ele sintetiza e agrega as várias conceituações, funções e características a eles atribuídos, da seguinte forma:

(...) são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...). Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Ou seja, é através dos gêneros textuais que emitimos nossos atos comunicativos, quando pretendemos informar, solicitar, ordenar, argumentar, entre tantas outras ações dessa natureza. São eles que acompanham e se adaptam às mudanças que continuamente ocorrem nas práticas discursivas de letramentos que o ser humano vai construindo nas e pelas vivências sociais.

Gênero textual e tipo textual, por sua vez, mantêm entre si uma relação de imbricação e complementariedade, no sentido de ser impossível “se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum tipo de texto” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Se no ato comunicativo essa diferenciação não se revela fundamental, no ensino é aconselhável diferenciá-los. Assim, nessa perspectiva do ensino, para Marcuschi (2010, p. 23), “usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (...) conhecidos como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*” (Grifos dados pelo autor). A expressão gênero textual, por sua vez, refere-se aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

A esse respeito, encontra-se nos PCN do Ensino Fundamental, séries finais, em relação à Língua Portuguesa que:

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura,(...).(BRASIL, 1997, p. 49)

Percebe-se que as orientações dadas pelos PCN situam-se na linha do letramento escolar (domínio), nas ações pedagógicas que envolvem a didatização de um gênero textual. Por outro lado, esse mesmo documento parametrizador de “o que ensinar” e “como ensinar”, alerta que:

(...) o trabalho com gêneros na escola não deve ser a mera transmissão de conhecimentos construídos na área da linguística sobre os gêneros. Por exemplo, o essencial, na escola, não é classificar, definir, conceituar os gêneros, embora isso possa até fazer parte de alguma situação de ensino-aprendizagem. O fundamental é que, com base em uma situação-problema, se selecionem os gênero(s) que pode(m) atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas. (BRASIL, 1997, p. 49)

Ambas as orientações foram seguidas neste estudo, porém buscamos também pedagogizar os letramentos sociais ao trabalharmos com o conhecimento que os alunos já possuíam sobre o gênero textual “notícia” e sobre notícias veiculadas na região onde este estudo foi desenvolvido e trazidas para o contexto escolar, conforme veremos em unidades posteriores.

O gênero textual “notícia” faz parte dos chamados gêneros textuais jornalísticos⁴, presentes no dia a dia do cidadão que vive, principalmente, na zona urbana, contexto situacional da maioria dos sujeitos que fizeram parte deste estudo. São gêneros textuais que dão prioridade aos fatos sociais que ocorrem em determinada sociedade e é esta perspectiva que os levam a serem tomados como elementos promotores dos letramentos sociais. Para Silva (2007, p. 41):

Dentre as categorias de texto existentes na comunidade discursiva jornalística⁵, a notícia é um texto do qual todo usuário da língua tem conhecimento, na medida em que conseguimos defini-la e distingui-la de outros textos, inclusive de outros textos jornalísticos. Essa capacidade de identificação do texto noticioso se deve, principalmente, à sua estrutura convencional, a qual permite que reconheçamos uma notícia, mesmo havendo variações regionais e nacionais.

Todas as características do gênero textual notícia, já citadas aqui, fizeram com que os sujeitos deste estudo, desde a primeira produção textual, já revelassem um certo domínio das principais características desse gênero textual.

De um modo geral e de acordo com a definição dada pelos jornalistas, o gênero textual “notícia” é um registro de um fato novo, recente, sem comentários, juízos de valor ou interpretação e, em função disso, deve ser escrita em 3ª pessoa. Tem uma estrutura relativamente fixa, uma vez que depende do tipo de suporte onde ela será veiculada. Essa estrutura caracteriza-se por conter, predominantemente, já no primeiro parágrafo, respostas às

⁴ Os gêneros jornalísticos são formas de expressão jornalísticas que se definem pelo estilo e assumem expressão própria pela obrigação de tornar a leitura interessante e motivadora (MEDINA, J. 2001, apud SILVA, P. H., 2007, p. 50).

⁵ Comunidade discursiva jornalística: considerando que nem tudo que é publicado no jornal ou na revista pode ser considerado como pertencente ao gênero textual jornalístico, então entre as várias especificidades dessa comunidade está a de que os integrantes que dela fazem parte possuem um objetivo em comum, como, por exemplo, transmitir informações. (SWALES, 1990).

questões: o quê? quando? onde? como? quem? por quê? (Tecnicamente denominado de *lead*), sintetizando os traços peculiares condizentes do fato narrado/descrito de modo explícito facilitando, dessa forma, a compreensão do texto. Poderá ter informações secundárias, manchete e título auxiliar (“Headline”). A “Manchete”, editada no topo da notícia, geralmente com letra diferenciada do resto do texto, objetiva chamar a atenção do leitor, enquanto o título auxiliar funciona como complemento da manchete e, por vezes, acrescenta-lhes algumas informações de modo a torná-la ainda mais atrativa.

Quanto aos suportes⁶ da “notícia” temos o jornal impresso, a revista, o rádio, a televisão, a internet, entre outros. Considerando o gênero textual em foco, esses suportes, segundo Marcuschi (2008), não são neutros e não ficam indiferentes a ele, ou seja, a mesma notícia editada em cada um desses suportes amolda-se às características do suporte e aos leitores em potenciais a quem o suporte é dirigido, necessariamente.

Tomando como suporte a internet e os chamados gêneros textuais midiáticos, o blog é um caso ambíguo, pois pode ser visto como:

... suporte, um locus virtual, com suas características específicas, que suporta vários gêneros, as notícias, propagandas, convites entre outros. (...) como sendo um website extremamente flexibilizado com mensagens organizadas em ordem cronológica reversa e com uma interface de edição simplificada, através da qual seu autor pode inserir novos posts. Podemos dizer então que blogs são baseados em mecanismos (Ferramentas Blog) que facilitam a criação, edição e manutenção de uma página na web. (...) como os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas de anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos. (SANTOS, D. E. dos; CARVALHO, G. L. de. 2012, p.265).

Por termos retirado notícias de blogs e de jornal online para exemplificarmos o gênero textual enquanto prática social e efetuarmos ações pedagógicas de retextualizações a partir do texto-base, aqui estamos considerando ambos como suportes, com suas características específicas de local virtual, onde podem ocorrer a edição de vários gêneros textuais.

Entre as práticas de letramento efetivadas, em sala de aula, tendo como unidade de ensino o gênero textual notícia, nós selecionamos ações de retextualização desse gênero textual que foram propostas e empreendidas pelos sujeitos deste estudo.

2.3. Retextualização: conceito, ações pedagógicas e categorias de análise

O termo retextualização foi inicialmente utilizado no Brasil, em 1993, por Neusa Gonçalves Travaglia, associado às ações de tradução. A partir disso teve seu uso associado às

⁶ Suporte: o “locus” físico ou virtual com formato específico que fixa o gênero materializado em texto e onde ele é colocado para circular. (MARCUSCHI, 2008)

ações de traduzir, ou como tema de discussões acadêmicas, ou ainda como ferramenta pedagógica no contexto da sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção textual oral e/ou escrita.

Entre os pesquisadores brasileiros que estudaram essa temática vamos encontrar, além de Travaglia, temos Marcuschi (2001); Matêncio (2003); Dell’Isola (2007) e, mais recentemente, Dikson (2018). Para Travaglia (2003, p. 63; apud DIKSON, 2018, p.505) retextualizar é um processo que envolve

(...) todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até mesmo elementos em perspectivas diferentes.

Em nosso estudo, percebemos que, além dos elementos linguísticos, os sujeitos manejaram outros elementos, como por exemplo, acrescentaram dados característicos do website onde a notícia original (texto-base) poderia ser encontrada: www.agresteviolento.com.br.

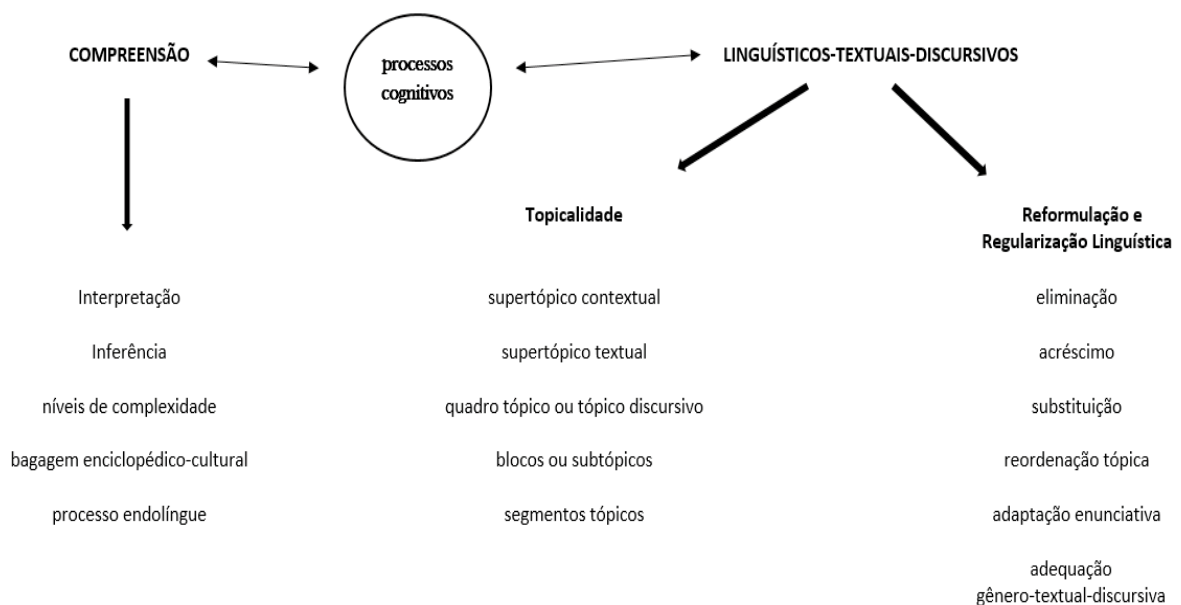
Em Marcuschi (2007, p. 48), considerado, no Brasil, como o “formalizador teórico-metodológico e institucionalizador daquilo que hoje conhecemos como atividades de retextualização” (DIKSON, 2018, p. 505), vamos encontrar que retextualizar é uma ação presente no dia a dia das interações humanas, pois toda vez que “repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”, ou seja estamos retextualizando, tomando por base um ou mais textos de base. Segundo Marcuschi (2007), essas atividades podem ocorrer da fala para a escrita, da fala para a fala e da escrita para a escrita. Neste estudo vamos trabalhar com atividades de retextualização envolvendo um texto-base que os alunos ouviram ou leram para um texto-fim escrito, ou seja, da fala para a escrita e da escrita para a escrita. Quanto à questão gênero textual, as atividades pedagógicas propostas envolveram o gênero textual “notícia” para o mesmo tipo de gênero textual. Objetivávamos desenvolver essas atividades, enquanto ações pedagógicas para aprimorar as competências de leitura, de compreensão e de produção textual de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em sendo assim, vamos acrescentar ainda, o seguinte conceito de retextualização: “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”. (DELL’ISOLA, 2007, p. 10, apud DIKSON, 2018, p. 507). Vemos aqui a preocupação de destacar não só a reescrita e, no nosso caso, reescrita em sala de aula, mas

também o de incluir o funcionamento da língua e, principalmente a importância social da linguagem inserida no contexto da sala de aula que denominamos neste estudo de eventos e práticas de letramentos escolares efetivados nesse contexto, embasados nos letramentos sociais.

Embora possa ser uma atividade comunicativa comum do dia-a-dia, a atividade de retextualizar é de extrema complexidade, pois para a sua realização é necessário ativar um conjunto de processos como os de cognição, de compreensão, os linguísticos, textuais e discursivos, os quais serão discutidos a seguir.

Dikson(2018) tomando por base os aspectos envolvidos nos processos de retextualização apontados por Marcuschi (2007), propõe uma reconfiguração de tais aspectos teóricos-metodológicos em relação às operações envolvidas nesses processos voltados para atividades escolares que seguem na linha da passagem de um texto-base escrito para um texto-fim também escrito, conforme Figura 1, abaixo:

Figura 1– Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita.



Fonte: Dikson (2018, p. 510)

O que se observa, inicialmente, na Figura 01 acima, é a divisão dos aspectos em dois grandes movimentos, inter cruzados pelos processos cognitivos: um denominado de compreensão do texto-base e o outro aplicado aos níveis linguísticos-textuais-discursivos, requeridos para as ações de retextualizar. Os movimentos, por sua vez, contêm três blocos.

O primeiro bloco liga-se diretamente às atividades cognitivas relativas à *compreensão*. Trata-se de uma etapa fundamental desse processo, pois, segundo Marcuschi (2007, p. 47):

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

Dikson (2018) inclui nesse bloco a interpretação, a inferência, os níveis de complexidade textual, a bagagem enciclopédica-cultural e processo endolíngue (com seus desdobramentos).

O segundo bloco diz respeito às atividades cognitivas requeridas quanto aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos e nele consta as questões centrais da topicalidade e seus itens inerentes: supertópico contextual, supertópico textual, quadro tópico ou tópico discursivo, bloco ou subtópicos e segmentos tópicos.

Da mesma forma que o anterior, o terceiro bloco se refere aos processos cognitivos linguísticos-textuais-discursivos. Nele Dikson (2018) inclui os processos de eliminação, acréscimo, substituição, reordenação tópica, adaptação enunciativa e adequação ao gênero-textual-discursivo.

O teórico em referência alerta para o fato de que os processos cognitivos são requeridos em todos os movimentos dos blocos e em sua subdivisões, porque

(...) a cognição – especialmente no que concerne às atividades escolares envolvendo escritura/leitura/oralidade – é um processo ininterrupto e *continuum*, o que nos faz acolher a tese de que é absolutamente impossível apreender questões da ordem da feitura e refeitura textuais (na modalidade escrita ou oral), dentro da **compreensão** ou do **linguístico-textual-discursivo**, excluindo-se os processos cognitivos, pois estes são inerentes a quaisquer capacidades ou atividades intelectuais e culturais do sujeito historicamente situado. (DIKSON, 2018, p. 511. Grifos do autor)

Tendo essa base teórico-metodológica como orientadora de nossas ações pedagógicas, vamos discutir agora os aspectos envolvidos no processo de retextualização, apresentados na Figura 01 e que servirão como categorias de análise para este estudo. Iniciamos com o aspecto relacionado à compreensão. Sua função nestas ações é considerada fundamental, conforme já apontada anteriormente e, além disso Dikson (2018, p. 512) destaca que “é uma atividade “particular e especial”, entretanto, também não podemos negar que, no ambiente pedagógico de sala de aula, os textos não fazem “milagres” sozinhos – é absolutamente necessário que haja participação, intervenção, auxílio e orientação dos professores e das professoras” (destaques dados pelo autor). Essa participação efetiva do professor muitas vezes é esquecida quando se está discutindo academicamente ações pedagógica dessa natureza ou o próprio

professor pode não se dar conta de sua importância. Neste estudo a professora pesquisadora observou essa necessidade e centrou as ações de interpretações nas características fundantes do gênero textual do texto-base em estudo “a notícia”. Então para que a ação de retextualizar ocorra de modo coerente Dikson (2018, p. 513) inclui e define o que significam esses termos dentro das operações de compreensão do texto-base para efeito de retextualização:

Interpretação: movimento de apresentar possibilidades de significação; explanar análises críticas patentes e subjacentes ao texto; captar conhecimentos e pluralidades das múltiplas intenções possíveis ao texto⁷.

Inferência: ato ou efeito de deduzir algo por meio de raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de premissas e de indícios.

Níveis de complexidade: (...) tem relação direta com o texto-base e requer a devida seleção de um gênero textual adequado à turma, ação essa considerada como sendo de extrema valia para uma re-produção⁸ do texto-base significativa.

Bagagem enciclopédica-cultural: todo conhecimento que adquirimos em nossa vida, nos mais plurais e diversos locus sócio-históricos com que possamos ter contato. É fator decisivo na compreensão ou não do texto-base.

Processo endolíngue: as ações de retextualizar são uma forma de tradução dentro da própria língua. É necessária uma compreensão do texto-base que ative e encaminhe o leitor (neste caso o aluno) a uma interpretação cognitiva projetada no texto-fim - ao ler, ao entender, ao compreender o texto-base, o leitor já inicia os procedimentos cognitivos voltados à tradução para o gênero que pretende re-produzir, o gênero-fim.

Todas essas ações cognitivas e mediadas pela professora pesquisadora, neste caso, dialogam entre si, tornando-se difícil apresentá-las separadamente ou determinar o fim de uma e o início da outra.

A topicalidade, a reformulação e regularização linguística fazem parte do segundo bloco relativo às ações de retextualizar. Dizem respeito às questões linguísticos-textuais-discursivos, constante na Figura 01. Iniciando pela topicalidade, ela é considerado um dos aspectos centrais dessas ações, ou seja, é preciso que o aluno leitor, neste caso, capte corretamente sobre o que é tratado no texto-base (centração), como se dá a sua progressividade lógica, a sua contiguidade narrativa (organicidade). Dikson (2018, p. 515) apresenta esse tópico subdividido em diversos itens, conforme fez no bloco anterior e, para justificar essa opção, tomando por base Jubran et al. (1996), Fávero (1997), Kock e Travaglia (1990) e outras pesquisas mais atuais de Linguística Textual, faz a seguinte consideração: “didática e metodologicamente, subdividir na teoria os parâmetros de topicalidade se torna

⁷ Vamos nos ater aqui aos que foram recorridos nas ações pedagógicas para interpretar o texto-base que efetivamos com os sujeitos desse estudo, em sala de aula.

⁸ O autor em referência (DIKSON, 2018), opta por utilizar esse termo justificando que “dentro do contexto de atividades de manuscritos escolares em sala de aula, enquanto sinonímia aproximada de **retextualização**, pois enxergamos o ato ou efeito de **re-produzir** textos orais/escritos como um novo processo de (re)escrita/(re)organização de determinado gênero ou modalidade para\ outro gênero ou modalidade, dessa vez não com a intencionalidade de repetir de novo a mesma coisa, mas de reconstruir um gênero textual a partir de outro.

não só possível, mas também necessário, passível de análises e de aplicabilidade em investigações textual-discursivas, inclusive em sala de aula de retextualização”. Assim temos:

Supertópico contextual: refere-se ao local onde se está efetuando as atividades de retextualizar que, neste caso, é o ambiente da sala de aula e todas as condições de produção que os levaram a re-produzirem o texto solicitado.

Supertópico textual: se refere ao conjunto temático do texto-base e do texto-fim que segundo Dikson(2018, p. 522) é “a grande ação textual, a contração da atividade de retextualizar, (...) o conhecimento acerca de.

Quadro-tópico: são os tópicos discursivos utilizados pelo autor do texto-base, ou seja, são as partes integrantes do tema geral.

Blocos tópicos ou subtópicos: São as unidades temáticas que compõem o quadro tópico ou tópico discursivo.

Segmentos tópicos: É o alicerce do gênero-base quanto à estruturação cognitiva e no gênero-fim como manuscrito escolar na construção dos blocos, quadros, chegando ao supertópico.

Neste estudo vamos observar os supertópicos, isto é, o contextual (de um modo geral) e o textual; e os quadros tópicos e nesse vamos analisar até que ponto eles se mantiveram “fiéis”, apagaram ou criaram novos subtópicos em relação ao texto-base.

Dikson (2018, p. 523), depois de definir as unidades que envolvem a topicalidade, faz a seguinte consideração:

(...) retextualizar um texto escrito para outro texto escrito, de um mesmo gênero ou de diferentes, não é possível sem levar em consideração as noções textuais-discursivas relativas ao **tópico discursivo**, seja no aspecto cognitivo de compreensão global do texto-base - que já ocorre antes da ação de retexto -, seja no processo de retextualização, no movimento de escritura do novo texto. (Grifo feito pelo autor)

Conforme já afirmamos aqui, é preciso que a compreensão temática se faça completamente, caso contrário nem a leitura foi feita, no sentido de atribuir sentido ao que se lê, nem a retextualização será operacionalizada enquanto texto. Então percebe-se que o bloco da topicalidade liga-se tanto ao texto-base quanto ao texto-fim, enquanto o da compreensão está ancorado predominantemente no texto-base.

Para finalizar essa discussão teórica, apresentamos agora uma síntese sobre as implicações do processo cognitivo de reformulação e regularização linguística na retextualização, ancorados predominantemente no texto-fim, já que se relacionam “à realização prática e ativa da produção textual, da escritura, dos movimentos de re-produzir o texto-fim a partir do texto-base”. (DIKSON, 2018, p. 523). Em relação a este estudo, as ações de retextualização aconteceram da fala para a escrita, da escrita para a escrita, mantendo o

mesmo gênero textual, a notícia. Foram efetivadas em sala de aula, enquanto atividades escolares solicitadas pela professora pesquisadora.

Dell'Isola (2007), citada por Dikson (2018, p. 524), afirma que:

(...) estabeleceu-se que, no processo de retextualização, seja **respeitado o conteúdo do original** e que não sejam feitas muitas mudanças, (...). Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de **regularização linguística**. (Grifos feitos por DIKSON, 2018, P. 524)

Além da manutenção do conteúdo, em se tratando de uma retextualização que tem como texto-base a modalidade oral, segundo Marcuschi (2007, p. 77), requer também nove operações complexas divididas entre atividades de idealização e reformulação. As operações de idealização estão mais relacionadas com a fala e envolvem: eliminação, principalmente das marcas interacionais, completude e regularização das ideias; as de reformulação, por sua vez mais relacionada com a escrita, requerem ações de acréscimo de pontuação, paragrafação, substituição de conectivos ou dêiticos, por exemplo, e reordenação estrutural.

Nas operações de retextualização que envolvem o texto-base escrito para um texto-fim também escrito, Dikson (2018, p. 524) afirma que é “absolutamente evidente a necessidade de reformular diversos parâmetros linguístico-textuais-discursivos”, além da manutenção do tópico discursivo e da intervenção dos aspectos cognitivos textuais-discursivos. Dito isso, ele nos aponta quais são essas operações linguísticas de suma relevância, conforme consta na Figura 01 apresentada anteriormente aqui. São elas:

Eliminação: termos linguísticos-textuais-discursivos não são incluídos no texto-fim por necessidade de adaptação desse a um novo gênero textual ou em função de uma não compreensão do texto-base.

Acréscimo: operações de incluir, implementar, inserir, adicionar ou introduzir termos linguísticos-textuais-discursivos em função da construção de um novo formato linguístico-textual do texto-fim, ou de uma nova maneira de dizer o já dito no texto-base.

Substituição: envolve operações de troca, mudança/modificação de um termo por outro termo, ou para outra modalidade, expressão ou paráfrase, ligados ao mesmo campo semântico do texto-base e observadas as pertinências quanto ao movimento de re-produção de um texto para outro.

Reordenação tópica: o autor (aluno neste caso), pode não manter a mesma ordenação tópica linear apresentada no texto-base, ou mesmo se a manter, poderá ocorrer reordenação nos subtópicos, dependendo sempre das propriedades estruturais do gênero textual de base para o gênero textual fim, mas o resultado deve ser uma unidade linguístico-textual-discursiva.

Adequação enunciativa: diz respeito principalmente quando ocorre mudança de gênero textual-base e o gênero textual-fim, principalmente se houver narrativas dialogadas. Nesse caso a operação

cognitiva será a de adaptar enunciativamente os diálogos, vozes e discursos envolvendo a(s) modalidade(s), porém levando em consideração sempre os recursos linguístico-textuais que o texto-fim vai permitir e suportar.

Adequação gênero-textual-discursivo: o autor/aluno deverá efetuar todas as operações linguístico-textual-discursivas apropriadas, tendo por base as características especificadoras e funções sociais dos gêneros textuais envolvidos nesse evento de práticas de letramento, neste caso, escolar.

Como se pode observar, as atividades de retextualização envolvendo mudança ou não de modalidade, por exemplo, da fala para a escrita ou da escrita para a escrita, são complexas e exigem um conhecimento cognitivo consistente quanto à compreensão e reconstrução linguístico-textual-discursiva do(s) gênero (s) textual(is) envolvido(s). É neste ponto que consideramos que atividades pedagógicas dessa natureza podem favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e de produção escrita de alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta unidade apresentaremos um conjunto de procedimentos metodológicos utilizados na realização deste trabalho, que teve como objeto de estudo o gênero textual notícia, seguido de ações de retextualização, enquanto prática pedagógica, em uma perspectiva de letramento social aliado ao letramento escolar. Caracterizamos o tipo de pesquisa que utilizamos, seguido de uma descrição sobre o local onde coletamos os dados, sobre os sujeitos e a forma em que constituímos o corpus para a análise e discussão dos resultados.

3.1. Tipo de pesquisa

Para a concretização deste estudo, realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa⁹. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 69), a pesquisa de campo "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes". Quanto a isso, os dados foram coletados em uma Escola Municipal, localizada na periferia da cidade de Garanhuns-PE. A abordagem qualitativa por sua vez tem como característica fundamental a interpretação de fenômenos naturais, permitindo vivenciar a realidade do contexto onde o pesquisador foi inserido. Neste aspecto a abordagem qualitativa e a pesquisa de campo se complementam. Segundo Neves (1996, p. 01), aliado a possibilidade de interpretar os dados, uma vez que esses podem não favorecer a uma análise quantitativa, estão outras características que especificam a pesquisa qualitativa, tais como: "o caráter descrito; o significado que as pessoas dão às coisas, à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo. Quanto ao caráter descrito, antes de interpretar os dados à luz da base teórica que trouxemos aqui, vamos descrevê-los. Como trabalhamos com a leitura, a compreensão e a retextualização do gênero textual notícia de uma turma de alunos do 6º ano, também perpassamos por questões que envolveram as significações atribuídas pelos sujeitos desse estudo, aos textos que estavam retextualizando, através do método indutivo. Outro aspecto da pesquisa qualitativa que nos interessa aqui é o fato de ela permitir incluir para análise dados passíveis de quantificação e de qualificação, conforme adotamos e que serão apresentados na seção 4 deste estudo. Além disso e, principalmente, este tipo de pesquisa é

⁹Alguns teóricos não consideram a denominação de "Pesquisa Qualitativa" adequada, porque, na verdade, trata-se de um tipo de abordagem analítica e que pode ser aplicada a todos os tipos de pesquisa, as que são passíveis de quantificação e as que só permitem uma abordagem interpretativa ou, ainda, a ambas as abordagens aplicadas aos dados. Neste estudo vamos considerar ambos os usos, enquanto tipo de pesquisa ou apenas uma abordagem analítica.

adequado ao objetivo geral proposto aqui que, retomando-o, citamos: desenvolver, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, as competências de leitura, compreensão e produção de textos escritos, através de atividades de retextualização efetivadas no contexto da sala de aula. Para promovermos essas competências, efetivamos as seguintes ações específicas: caracterizamos o gênero textual “notícia” e seus suportes principais; propomos atividades pedagógicas de leitura, interpretação e compreensão de notícias escritas veiculadas na região, retiradas de blogs locais e/ou regionais, seguido de ações de retextualização dessas notícias; analisamos as produções escritas sob a perspectiva dos principais elementos caracterizadores do gênero textual notícia e das categorias básicas constituidoras do processo da retextualização. Como se pode observar, há ações que exigiram estarmos em um contexto natural e os dados obtidos nas práticas de letramento que efetuamos são predominantemente passíveis de uma interpretação qualitativa, alicerçada na fundamentação teórica que embasa esse estudo.

Para descrevermos o local em que efetivamos a coleta de dados e caracterizar os sujeitos deste estudo, buscamos informações na secretaria da escola, em entrevista com a professora dos sujeitos deste estudo e com gestora da instituição de ensino em referência. Sobre os hábitos de leitura fora do contexto escolar, entrevistamos os alunos, em sala de aula.

Quanto ao gênero textual “notícia” selecionado para constituir o corpus deste estudo, ele deu-se em função da base teórica que orientou todas as atividades pedagógicas realizadas para este estudo, ou seja, embasada nos letramentos sociais e escolar. Desta forma buscamos reproduzir uma prática social cotidiana dos sujeitos deste estudo e que, na verdade, integram a vivência cotidiana de todos os grupos sociais que é o de ouvir ou ler notícias e depois recontá-las nas interações sociais. É uma prática social que foi trazida para o ambiente da sala de aula, e, apesar do artificialismo que domina neste contexto, buscamos unir o letramento social ao letramento escolar e ao desenvolvimento das habilidades vinculadas a essas práticas de letramentos referidas.

3.2. Local de coleta de dados

Este estudo foi realizado na Escola Municipal “José Brasileiro Vila Nova”, localizada à Rua Estácio de Sá, s/n, Bairro da Boa Vista, área urbana da periferia da sede do Município de Garanhuns-PE. Foi fundada em 1982, na Gestão do prefeito José Inácio Rodrigues, registrada sob cadastro escolar nº 459083, e Portaria nº 248 de 19/01/1982, publicada no Diário Oficial no dia 20 de janeiro de 1982. Segundo informações prestadas pela gestora

desta escola, são 36 anos de “dedicação e competência a serviço da comunidade da Boa Vista”. Ela tem seu nome em homenagem ao professor e escritor, José Brasileiro Tenório Vilanova, natural desta cidade.

Para acomodar o coletivo da sua comunidade escolar interna, a escola possui 11 salas de aula e estas comportam de 35 a 40 alunos. Atende a um quantitativo de 855 alunos, das seguintes comunidades: bairro da Boa Vista, Aluízio Pinto, Manoel Shell, Várzea e Vale do Mundaú. Todos são bairros periféricos da cidade de Garanhuns, cuja população pertence, predominantemente, à classe socialmente vulnerável¹⁰. Embora sua estrutura física seja muito precária e tenha um espaço físico bastante reduzido, possui biblioteca, denominada de “sala de leitura” e laboratório de informática, como resultado de projetos efetivados em parceria com empresas situadas na cidade de Garanhuns-PE.

Buscando melhor atender a toda a comunidade escolar, a instituição conta com uma equipe de 83 funcionários, distribuídos entre professores efetivos e contratados, apoios pedagógicos, equipe gestora, técnicos administrativos, serventes, merendeiras e agentes de disciplina. Atualmente compõem a equipe gestora: Maria Neide Ricardo Galindo - Gestora; Telma Lucia Farias Monteiro - Secretária Escolar; Lucivânia Magalhães Patrício - Coordenadora Pedagógica (EJA-Educação de Jovens e Adultos); Ytala Verônica Ferreira Pinto Silva - Coordenadora Pedagógica (Ensino Fundamental, anos Iniciais e Finais). O principal objetivo da escola, na área de contribuição à sociedade, é primar pela qualidade do ensino-aprendizagem, através de projetos que evidenciem os valores necessários para a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade em que vivemos.

Organizada em ciclo, oferta à comunidade as modalidades do Ensino Fundamental de nove anos, nos turnos manhã e tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º, 2º 3º e 4º fase, no turno da noite. Seu horário de funcionamento: manhã: 07h:30m às 11h:50m e, neste primeiro turno atende à demanda de 381 alunos; tarde: 13:00h às 17h:20m e, nesse segundo turno, a demanda é de 231 alunos; noite: 18h:40m às 22:00h, com demanda de 231 alunos.

É uma escola que segue a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que é a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), inclusive na sala onde foi desenvolvido este estudo havia 3 alunas com deficiência: duas diagnosticadas com

¹⁰ Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. Algumas das principais características que marcam o estado de vulnerabilidade social são as condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes e a ausência de um ambiente familiar, por exemplo. (www.significados.com.br/vulnerabilidade. Acesso em 10/02/2019).

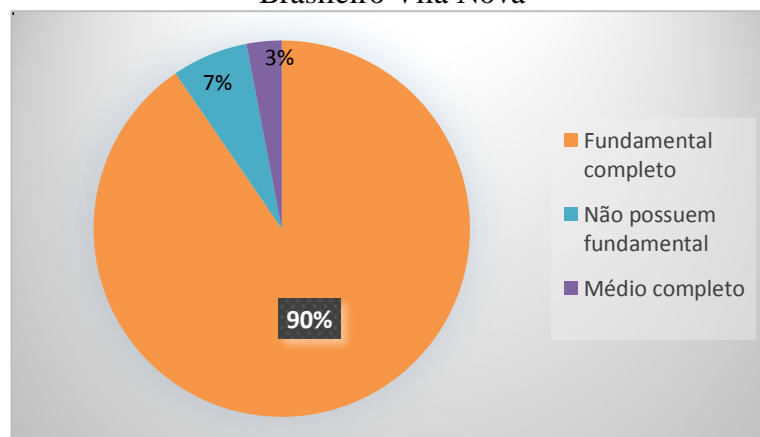
deficiência intelectual (D.I) e uma em processo para a conclusão do laudo médico. Nenhuma com professor de apoio a elas.

A escola trabalha com projetos diversos dentre os quais vamos citar os que estão voltados, predominantemente, para o desenvolvimento da leitura: “O mundo da leitura” e “café com poesia”. Esses projetos têm como principais objetivos incentivar e despertar nos alunos o hábito da leitura de modo que se torne uma prática prazerosa. Todos os alunos participam assiduamente das ações pedagógicas propostas por seus coordenadores, inclusive, no período em que estivemos nesta escola para coletar os dados para este estudo, no dia 23 de maio de 2018, tivemos a oportunidade de presenciamos e participarmos, junto com os sujeitos deste estudo, alunos do 6º ano, do “I Sarau Poético”, proposto pelos coordenadores do projeto “café com poesia”, da escola em referência. Percebemos que os alunos do 6º participavam intensivamente das ações pedagógicas e lúdicas que ali aconteceram. Um outro projeto bastante coerente com o contexto da comunidade escolar a qual ela faz parte são as aulas de reforço. Com base em dados sobre os conteúdos e quais os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, elabora-se um plano de ações pedagógicas e esses alunos têm aulas de reforço regularmente, até constatar-se que a dificuldade de aprendizagem identificada é eliminada ou amenizada. Tais situações são comunicadas às famílias e muitas delas participam assiduamente do desenvolvimento cognitivo do filho/aluno.

Parcerias Inter setoriais são mantidas pela escola em questão com a Universidade de Pernambuco (UPE) e com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), através da Unidade Acadêmica de Garanhuns, visando colaborar com o processo de formação dos futuros professores.

Em um levantamento junto à secretaria da escola obtivemos os dados constantes na Figura 02, abaixo:

Figura 2 - Nível de alfabetização de pais de alunos em 2018 na Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova



Fonte: Secretaria da Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova

Assim, constata-se nesta figura que 90% dos pais de alunos desta escola são alfabetizados e possuem o Ensino Fundamental completo; 7% são alfabetizados, mas com Fundamental incompleto; 3% têm o Ensino Médio completo. Também buscamos dados sobre hábitos de leitura efetivadas pelos responsáveis dos alunos desta escola e eles nos disseram que seus responsáveis leem a bíblia (mais citada), jornais, revistas, gibis, panfletos, outdoor ou mensagens do celular. Essas ações são importantes, pois favorecem a aceitação, por parte dos alunos, dos projetos desenvolvidos na instituição, inclusive aceitação plena que demonstraram em relação às ações pedagógicas que desenvolvemos, em sala de aula, com eles.

Ao lado dos aspectos positivos listados acima e conforme colocações anteriores, a escola está inserida em comunidades socialmente vulneráveis e, além disso ou por causa disso, sofre com a influência de fatores negativos, tais como violência, drogas e desemprego. Dessa forma, muito desses aspectos negativos refletem-se na sala de aula e que, por sua vez, acaba gerando ou desencadeando em atos de indisciplina escolar. Seguidamente os alunos, após várias incidências, são expulsos do convívio escolar, ocorrência que acabou acontecendo com um dos sujeitos desse estudo.

Por outro lado, sabemos que a escola é um espaço privilegiado para a expansão das relações sociais e que a escola em questão está, de uma forma ou outra, cumprindo essa função social e completando outras, inclusive, com ações que deveriam ser desempenhadas pela família, por exemplo o incentivo à leitura. Percebemos, no entanto, que para essa instituição os fatores negativos não são apenas problemas externos, pois eles estão interferindo de modo consistente no dia a dia da sala de aula, por exemplo, na frequência às aulas, na participação de um responsável pelo aluno, nos eventos que a escola promove, na disciplina que o aluno deve ter para aprender, entre outros comportamentos exigidos pela convivência social, justificando-se ações radicais que, por vezes, precisa tomar.

3.3. Sujeitos deste estudo

Já referidos muitas vezes aqui, mas vamos, neste momento, descrever os sujeitos deste estudo com mais detalhes. Eram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova, composta por 40 alunos, sendo 17 meninas e 23 meninos, com idades entre 11 a 18 anos. Dentre eles não havia alunos repetentes, e fazia parte da turma duas alunas com deficiência intelectual (D.I) e uma outra em processo para a

conclusão do laudo médico. Dos alunos matriculados, 23 frequentavam as aulas regularmente, segundo informações fornecidas pela professora de língua portuguesa da referida turma e com base na frequência deles, durante o período de coleta de dados para este estudo. Desses, apenas 4 participaram de todas as atividades pedagógicas que solicitamos.

Em relação à classe social, conforme descrição feita acima, pertencem à classe baixa ou são socialmente vulneráveis. São beneficiários de bolsas, como por exemplo, bolsa família e de benefícios municipais tal como materiais didáticos, fardamento escolar, entre outros.

De um modo geral, 23 alunos apresentavam uma frequência regular às aulas, executavam as tarefas dadas para fazerem em casa, regularmente, e, após estabelecer uma adequada convivência social ao contexto escolar, participavam das aulas, bem como de projetos lúdicos e pedagógicos que a escola ofertava a eles, já referidos aqui, embora a participação nesses era obrigatória para todos, segundo informações fornecidas pela professora de língua portuguesa.

Em uma entrevista rápida, nos informaram que seus responsáveis praticavam a leitura da bíblia (mais citada), jornais, revistas, gibis, panfletos, outdoor ou mensagens do celular. O uso da escrita disseram restringir-se a anotações sobre passagem bíblica, receitas, lista de compras e recados a parentes ou amigos, comprovando que conviviam, de uma forma ou outra, com práticas de letramentos sociais.

A partir da apresentação das ações pedagógicas que faríamos juntos e na primeira produção escrita que fizeram para este estudo, percebemos que eles já dominavam o gênero textual notícia, mesmo não tendo sido trabalhado com esse gênero textual, em sala de aula. Esse domínio demonstrado por eles é um dado que comprova que os alunos já chegam à escola dominando muitos dos gêneros textuais que são comuns na vida social deles, ou seja, já são letrados sob ponto vista das práticas sociais, uma vez que fazem parte de uma sociedade grafofônica, conforme colocações apontadas em parágrafos anteriores. Acrescentamos ainda que, a participação ativa desses sujeitos nos projetos que a escola desenvolve e referidos acima, também proporcionou a eles um nível de letramento escolar, não pressuposto por nós antes de iniciarmos a primeira produção textual que, na verdade, foi uma atividade de retextualização, do oral para o escrito, de uma notícia que tinham ouvido ou lido fora do contexto escolar.

Um dos problemas que enfrentamos com esses alunos foi a indisciplina, inclusive fazendo com que a coleta de dados se prolongasse, em relação ao período que havíamos programado. Além disso, o período da coleta de dados também sofreu influência da greve nacional dos caminhoneiros, porque nesse período os alunos foram dispensados. Exceto esse

último fator, como apontamos na unidade acima, a indisciplina pode ser considerada como sendo reflexo de problemas sociais e econômicos, vivenciados por estes sujeitos no contexto extraescolar. Apontamos ainda que pelo fato da escola mostrar-se, na maioria das vezes, muito distante das reais práticas de uso da língua materna, vivenciadas por eles em suas práticas sociais, pode motivar também a falta de interesse pela disciplina de língua portuguesa, embora tenhamos trabalhado com uma vivência social deles, a de ouvir e retextualizar notícias. Indisciplinados e desmotivados, sem perspectivas de melhorias para o futuro e sem perspectivas de continuidade na carreira acadêmica, o desenvolvimento da aprendizagem se tornava bastante truncado, conforme o que aconteceu com as atividades pedagógicas que efetivamos com eles, pois o grupo de sujeitos que participou de todas as atividades foi muito pequeno (4), em relação ao quantitativo total de alunos da referida turma, mesmo tendo estendido o período de coleta de dados.

3.4. Constituição do *corpus* para análise

Realizamos a coleta de dados para este estudo no período de 24 de abril a 15 de junho de 2018 e, conforme colocações anteriores, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova.

O *corpus* deste estudo foi constituído por 109 produções escritas. Desse total selecionamos para análise e discussão a ser apresentada na próxima seção, os textos de 4 sujeitos. Como critério para seleção, adotamos o de analisarmos as produções escritas de sujeitos que participaram de todas as atividades pedagógicas que desenvolvemos com a turma em referência.

Assim iniciamos as atividades pedagógicas em pauta através de uma ação de retextualização escrita, sem o texto-base estar presente em sala de aula e, neste caso, basicamente do oral para o escrito. Após conversa informal com os sujeitos, solicitamos que eles nos contassem, por escrito, uma notícia que tinham ouvido ou lido fora da escola. Objetivávamos conhecer qual o domínio deles sobre o gênero textual solicitado, através de atividades pedagógicas de retextualização. Conforme colocações já feitas aqui, essa primeira produção escrita nos surpreendeu, pois das 22 retextualizações que obtivemos nesse dia, 21 demonstraram um certo domínio deste gênero textual que, neste momento, foi apenas na modalidade escrita e tinha como função cumprir uma solicitação feita pela professora pesquisadora, em contexto escolar. Solicitamos que se colocassem na condição de um repórter e nos dessem uma notícia por escrito. Após verificarmos que dominavam o gênero em questão, perguntamos à professora de língua portuguesa da turma, se eles já haviam

trabalhado com este gênero textual e ela nos informou que não tinha trabalhado em sala de aula com este assunto e em rápida entrevista com os alunos, eles também nos informaram que não tinham escrito nenhuma “notícia” até então. Comprova-se dessa forma um relativo conhecimento do gênero textual em estudo, advindo das práticas sociais e das vivências deles em uma sociedade grafofônica, justificando o porquê de considerá-los letrados na perspectiva sociocultural do letramento.

Nos encontros seguintes, após a caracterização do gênero textual em foco, de leituras e compreensões de textos com notícias locais e/ou regionais, selecionamos uma que foi retirada de um Blog¹¹ (ver anexo 01) e solicitamos que os sujeitos deste estudo nos contassem a mesma notícia e, desta forma, iniciaram as atividades individuais de retextualizações desse gênero textual, tendo como texto-base um texto escrito e um texto-fim também escrito. Todas essas ações visavam a desenvolver competências de leitura, compreensão e produção de textos escritos, através de atividades de retextualização. Para que todos aderissem a essa tarefa dada e às demais que viriam, autorizado pela professora de língua portuguesa da turma, acordamos com eles que as produções escritas teriam uma pontuação extra nas avaliações bimestrais da disciplina de língua portuguesa. Ou seja, além de cumprir com uma solicitação feita pela professora pesquisadora, eles a fizeram porque ela lhes dariam ou poderia lhes dar uma pontuação extra. Trata-se de uma ação tipicamente característica do contexto escolar, bem como, enquanto desenvolvimento de aprendizagem focado no indivíduo, é uma ação que caracteriza o letramento escolar. Desta ação, obtivemos 19 produções escritas.

Após termos feito um levantamento sobre os cantores e ritmos preferidos dos sujeitos deste estudo, selecionamos um texto-base em consonância com a preferência deles. Então, seguindo o mesmo plano de ações pedagógicas do evento de letramento anterior, após leitura, compreensão do texto-base¹² (ver anexo 02), os sujeitos retextualizaram uma notícia escrita para um texto-fim também escrito. Nesse dia obtivemos 20 produções escritas. Para o quarto conjunto de textos que coletamos, buscamos uma notícia¹³ que estava tendo, na época, bastante repercussão na mídia local e regional (ver anexo 03). E, de igual forma às ações pedagógicas anteriores, após leitura, compreensão, iniciaram as atividades de retextualização de um texto-base escrito para um texto-fim escrito. Obtivemos desse encontro 23 textos retextualizados.

No último encontro solicitamos que como repórteres nos dessem uma notícia escrita sobre algum acontecimento que ouviram ou leram, ou seja, as atividades de retextualização

¹¹ blogdoronaldocesar.blogspot.com

¹² www.nexojornal.com.br

¹³ www.alagoas24horas.com.br

aqui, de igual forma a do primeiro encontro, foi do oral para o escrito, mantendo o mesmo gênero textual. Informamos a eles que essas notícias seriam publicadas em um “mural de notícias” (ver anexo 04), que montaríamos juntos e que seria exposto para serem lidas pelos demais estudantes da escola. Esse mural continha a seguinte manchete: “NOTÍCIAS 6º “D”. Além do objetivo de desenvolvermos as competências de compreensão e produção de textos escritos, que perpassou todas as atividades pedagógicas efetivadas com os sujeitos deste estudo, neste momento buscávamos também criar um espaço para que a função social da notícia se efetivasse, ou seja, o de ser socializada, e verificar quais conhecimentos sobre o gênero textual em referência e sobre o processo de retextualização foram acrescentados, ao já domínio constatado na primeira produção escrita que obtivemos desse grupo de sujeitos. Desse encontro, recebemos 25 produções escritas.

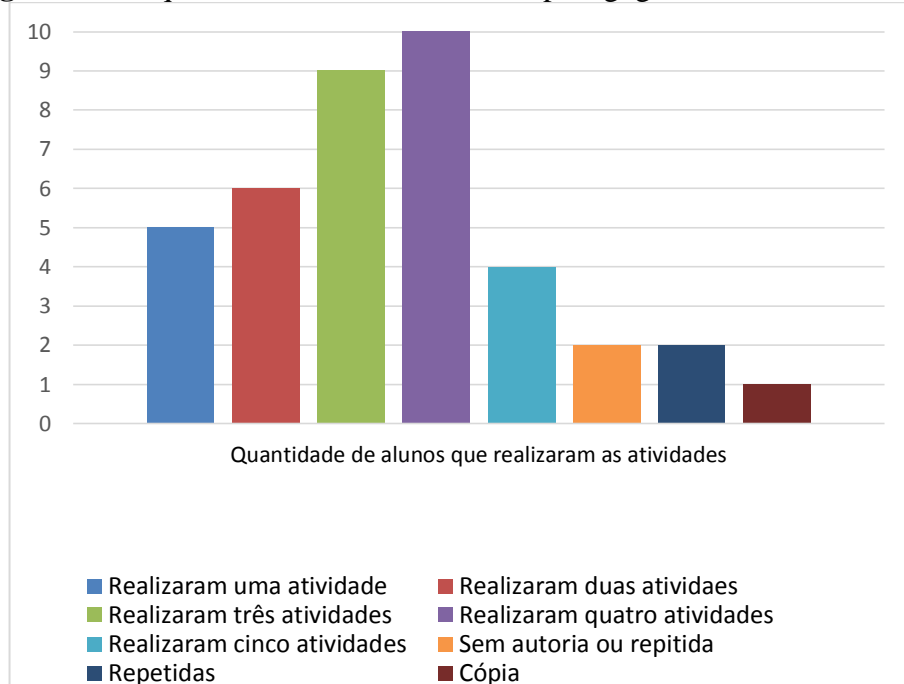
Estivemos na escola, palco deste estudo, 15 vezes, mas as atividades de retextualizações escritas aconteceram em 5 encontros, em função dos obstáculos já apresentados anteriormente mas, principalmente, porque todas as produções escritas deveriam ser feitas em sala de aula e com a presença da professora pesquisadora. Os textos-base para as retextualizações, que serão analisadas a seguir, estiveram presentes durante toda a produção escrita destes sujeitos e, das 109 redações recebidas, apenas um texto-fim foi praticamente uma cópia do texto-base. Acrescentamos ainda que todos os textos escritos não foram corrigidos, nem reescritos pelos sujeitos e, exceto a primeira produção escrita, que foi feita em dupla, as demais foram individuais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo uma perspectiva sociocultural do letramento, buscamos retextualizar, em sala de aula, as práticas de leitura e escrita que os alunos, nossos sujeitos, convivem fora da escola, ou seja ouvir ou ler notícias locais e/ou regionais, ou ainda, as de grande repercussão nacional, vivenciadas, no momento, por eles e depois recontá-las aos interagentes comunicativos. Com base nessa perspectiva, buscávamos tornar as práticas de letramento escolar mais significativas para os alunos e, dessa forma, desenvolver as competências de leitura, compreensão e produção escrita desses sujeitos.

Conforme figura 03 abaixo, um dos grandes problemas que enfrentamos foi a frequência irregular desses sujeitos nas atividades pedagógicas propostas:

Figura 3 - Frequência alunos nas atividades pedagógicas de Retextualização



Fonte: acervo pessoal da professora pesquisadora

Uma frequência ou adesão¹⁴ às atividades pedagógicas desta natureza pode gerar como consequência uma aprendizagem lenta e, por vezes, com problemas de embasamento pedagógico relativo à continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo.

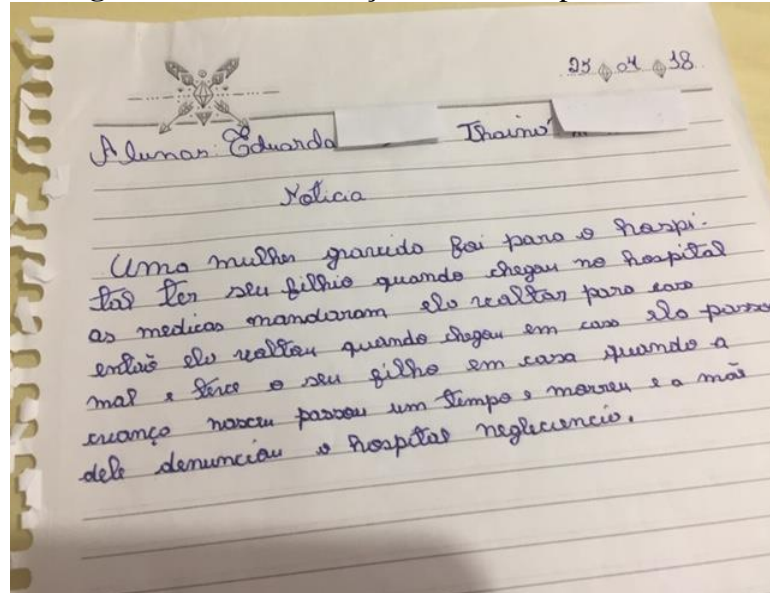
Retomando informações dadas anteriormente, as ações de retextualização aconteceram da fala para a escrita, da escrita para a escrita, mantendo o mesmo gênero textual, a notícia. Foram efetivadas em sala de aula, não foram corrigidas, nem foram reescritas e, enquanto condições de produção escrita, foram atividades escolares resultantes da solicitação feita pela

¹⁴ Havia alunos que estavam presentes, mas ou não faziam as atividades propostas ou se negavam a entregá-las no dia em que redigiram em sala de aula.

professora pesquisadora, tendo como função a avaliação escolar e a socialização das últimas produções escritas em mural de notícias da escola, local de coleta destes dados.

Inicialmente serão analisadas e discutidas as produções originadas sem um texto-base escrito, basicamente da fala para a escrita e, em seguida vamos analisar e discutir as que tiveram um texto-base escrito e presente em sala de aula.

Figura 4 - Retextualização 01: da fala para a escrita



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

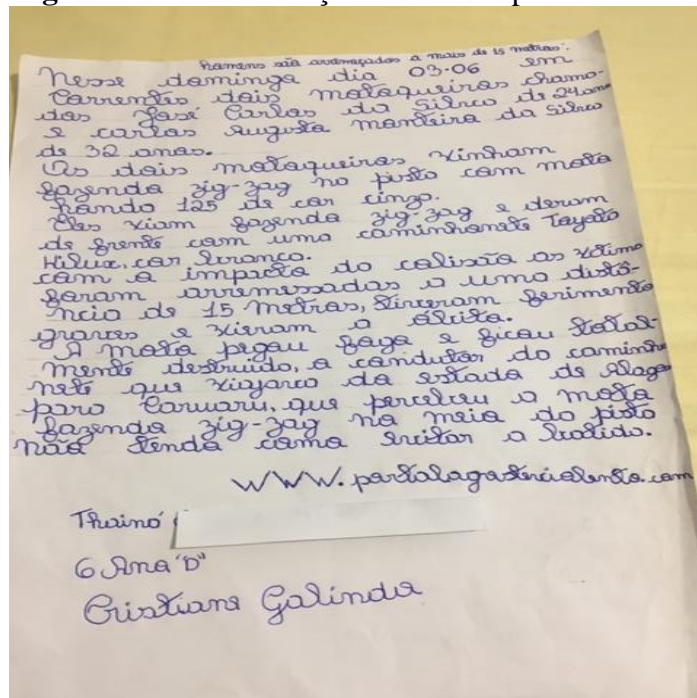
Embora esteja faltando elementos básicos caracterizadores do gênero textual notícia, como dados específicos e objetivos sobre: “quando”, “onde”, há neste texto (ver anexo 05), por outro lado, elementos que caracterizam este gênero textual, como por exemplo, “o quê (negligência hospitalar); “como” (não atendimento à mulher parturiente); “quem” (mulher parturiente, médicos, recém-nascido); “por quê” (noticiar morte do recém-nascido por não atendimento hospitalar). O professor de língua portuguesa deve, segundo Kleiman (2010), partir dessas práticas sociais com as quais os alunos convivem fora da escola e trazê-las para a sala de aula, objetivando tornar o letramento escolar mais significativo para eles. Outro dado interessante neste texto é a orientação dada pelas autoras para o leitor de que o texto contém uma notícia especificando-o no topo do texto.

Em relação à ação de retextualizar e partindo do pressuposto de que se trata de uma retextualização do oral para o escrito, percebe-se a permanência das características da fala, como por exemplo, a falta de pontuação, de acentuação gráfica, de paragrafação (exceto o início do parágrafo único) e repetições de conectivos. Mas a ação de retextualizar do oral para o escrito se faz também presente pela não presença das marcas interacionais, as ideais estão

predominantemente completas e regulares, a ordem estrutural apresenta-se linear, com início, meio e fim, própria da modalidade escrita sobre um fato narrado. Identifica-se a presença do supertópico contextual, ou seja, estavam em uma ação de letramento escolar, comprovada pela presença do formalismo característico das produções escritas feitas no contexto da sala de aula, tais como a data, a identificação “alunas”, seguida pelo nome delas. Pelo supertópico textual, por sua vez, percebe-se que as autoras revelam ainda um conhecimento inicial acerca da atividade de retextualizar textos escritos, por exemplo, as marcas características da fala presentes neste texto, conforme colocações acima, embora revelem domínio sobre o tópico discursivo que abordaram: a negligência no atendimento hospitalar. Assim, quanto ao tópico discursivo, ele foi apresentado de modo coerente, alicerçado nos quadros tópicos/segmentos tópicos: gravidez, não atendimento hospitalar, parto, morte do recém-nascido, denúncia, negligência no atendimento hospitalar que, não só pertencem, neste texto, ao mesmo campo semântico, mas também permitiram que o texto progredisse formando uma unidade linguístico-textual-discursiva.

Para a produção escrita a seguir, consideramos que ele surgiu de um texto-base que teve origem nas práticas de letramento social de seu autor, de igual forma ao que foi analisada acima, sendo este o último produzido pelo mesmo sujeito (ver anexo 06), porém nesta ocasião, ele foi escrito individualmente, tendo como supertópico contextual o mesmo que o anterior (sala de aula, por solicitação da professora pesquisadora, porém essa produção foi feita tendo como leitores não só a professora pesquisadora, mas toda comunidade escolar, porque foi exposto em mural da escola), podemos então apontar as contribuições que o letramento escolar acrescentou ao já domínio deste sujeito sobre a técnica comunicativa de retextualizar notícias:

Figura 5 - Retextualização 02: da fala para a escrita¹⁵



Fonte: acervo pessoal da professora pesquisadora

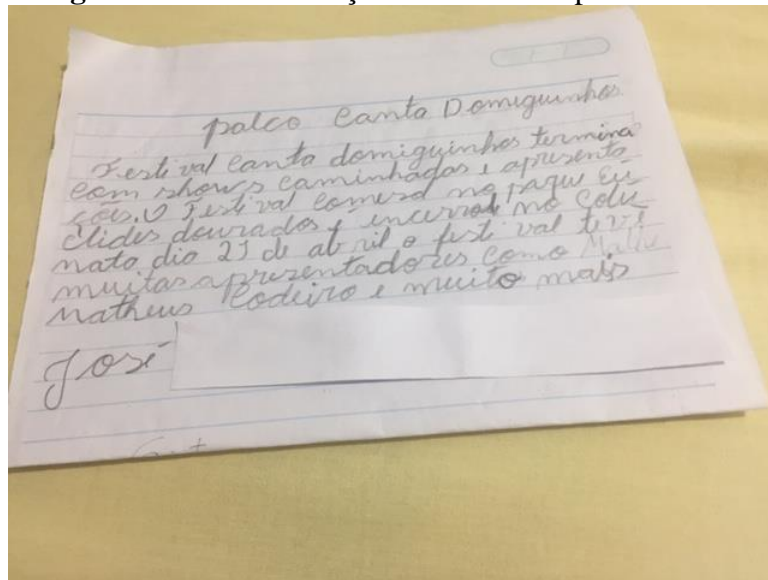
- Manchete editada no topo da notícia, inclusive com letras diferentes em relação ao restante do texto, retirando um dos subtópicos que compõem a produção escrita, digamos o mais impactante, clamando pela atenção do leitor: “homens são arremessados a mais de 15 metros”;
- O endereço do site onde a notícia é/será veiculada;
- A presença de todos os traços característicos do gênero textual notícia - o quê? (Imprudência de motoqueiros); Quando? (03/06/2018); Onde (Correntes); Como? (Trafegavam fazendo zig-zag na pista, bateram de frente com uma camionete); Quem? (José Carlos da Silva, Augusto Monteiro da Silva, condutor da camionete); Por quê? (Noticiar imprudência de motoqueiros: estavam fazendo zig-zag no meio da pista, não deu para evitar colisão, foram arremessados a uma distância de 15 metros, vieram a óbito).

Portanto, verifica-se a atuação da escola como “agência de letramento por excelência de nossa sociedade”. (KLEIMAN, 2007, 4) Então, embora a autora destes textos já tenha demonstrado um certo domínio das características fundantes do gênero textual notícia, ela precisava aprender os complementos formais e estruturantes do gênero textual em estudo, bem como aprender outros que são poucos recorrentes em determinados contextos sociais. Ou

¹⁵ Fizemos uma pesquisa no site indicado pela autora do texto. Essa ocorrência realmente aconteceu, porém não foi publicado neste site; a autora modificou vários quadros tópicos tais como: local, dia, nome dos ocupantes, número de motoqueiros, entre outros. Permanece, no entanto, o mesmo tópico discursivo.

seja, é nesse espaço que devem ser apresentadas as “(...) formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. (KLEIMAN, 2007, 4) É por essa perspectiva sociocultural do letramento que todas as atividades pedagógicas propostas e efetivadas neste estudo foram embasadas. E os resultados foram bastante significativos, apesar do número reduzido de alunos que frequentaram todas as atividades que desenvolvemos com os sujeitos deste estudo, mas os que participaram de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, demonstraram a importância do letramento escolar e deste ser alicerçado no letramento social.

Figura 6 - Retextualização 03: da escrita para a escrita



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

A produção escrita acima (ver anexo 07) é um dos exemplos das primeiras atividades de retextualização de um texto-base escrito (ver anexo 01) que efetuamos com os sujeitos deste estudo. O texto-base foi lido, interpretado e após certificarmos que a compreensão textual estava estabelecida, os sujeitos iniciaram a ação de retextualizar, tendo o texto-base presente durante toda a ação essa ação. Para tanto, solicitamos que eles, agora no papel de um repórter, nos dessem, por escrito, a mesma notícia e que por essa atividade os sujeitos que a fizessem e entregassem à professora pesquisadora receberiam pontuação a ser acrescentada na média geral de avaliação bimestral de língua portuguesa.

O texto-base trata dos acontecimentos artísticos e culturais apresentados no último dia de um evento artístico e cultural que estava sendo vivenciado por eles naquele momento. Muitos haviam participado do evento todo e, em função disso, a bagagem enciclopédica-cultural estava bastante evidenciada na memória deles.

Os elementos caracterizadores do gênero textual notícia foram todos retextualizados de modo coerente: o quê? (Descrição sobre as algumas atividades artísticas relativas ao encerramento do Festival “Canta Dominginhos” e o evento em si); quando (21 de abril de 2018 e o período de ocorrência do evento como um todo); onde? (Garanhuns: Parque Euclides Dourado, Colunata); como? (Descrição sobre os shows, caminhadas e apresentações artísticas acontecidas no encerramento e no festival “Canta Dominginhos”); quem? (Mateus Cordeiro); por quê? (Divulgar um evento artístico cultural do município de Garanhuns). Então, quanto à questão da manutenção do mesmo gênero textual do texto-base, o autor deste texto-fim demonstrou dominar, bem como associou o conhecimento advindo do seu letramento social ao letramento escolar que foi promovido através das atividades de retextualizações desenvolvidas com os sujeitos do 6º ano, aqui representados pelo autor desta produção escrita. Quanto à manchete, o autor faz uma retextualização parcial, mas, embora parcial, é idêntica a que foi utilizada pelo blogueiro. Coloca-a também no topo do texto, conforme localização comumente adotada pelos redatores de tais gêneros textuais, porém não dá a ela o mesmo destaque que o autor faz no texto-base. Essa manchete, no entanto, no texto-fim é incoerente em relação ao conteúdo que apresenta no texto produzido.

Voltando nossa atenção à ação de retextualizar e suas categorias intervenientes, percebe-se que:

a) compreensão:

a.1 Embora tenha trocado alguns termos básicos, como por exemplo o nome do evento “Festival Viva Dominginhos” pelo nome do palco “Canta Dominginhos”, talvez por esse aparecer de modo recorrente no texto-base, podemos dizer que a compreensão da temática abordada no texto-base se efetivou, mas de modo parcial. Isso é constatado na referência que o autor faz, de um modo geral, ao festival em si, enquanto o texto-base referia-se predominantemente aos eventos artísticos e culturais relativos ao último dia do festival, sendo que no texto-base, o evento é avaliado como um todo em um único quadro tópico que faz menção à avaliação que uma turista fez sobre o festival como um todo; manteve, por outro lado, os quadros tópicos: caminhada (s) encerramento do festival e acontecimentos artístico-culturais ocorridos no evento “Viva Dominginhos”, em Garanhuns;

b) linguísticos-textuais-discursivos: topicalidade

b.1 - supertópico contextual - não há índices que caracterizam o estar em sala de aula e de estar compondo um texto para ser apenas avaliado pela professora-

pesquisadora; ao contrário, há caracterizadores do gênero textual notícia e como tal, ser divulgada para a população de um modo geral;

b.2 – supertópico textual - enquanto ação de retextualizar, ele se distanciou do texto-base, com utilização de alguns quadros tópicos, conforme apontado acima, mas o autor revela ter conhecimento acerca do gênero textual em referência;

b.3 – quadros tópicos/segmentos tópicos

Quadro 1 – Quadro Tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim

Texto-base	Texto-fim
Último dia de shows no palco “Canta Dominginhos”: caminhada; apresentações artísticas.	Conclusão Festival “Canta Dominginhos”: shows, caminhadas, apresentações;
Especificações sobre os acontecimentos artísticos e culturais: roda de sanfona; projeto seu Domingu’s; Gena de Altinho.	Onde o festival começou, onde terminou e quando.
Avaliação do festival por uma turista;	
Mateus Cordeiro: já esteve em Garanhuns; tocou clássicos do forró, xote e baião.	Festival teve muitas apresentações como Matheus Codeiro e muito mais.
Último guitarrista e cantor a se apresentar garanhuense João Netto; artistas com quem trabalhou.	

Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Observa-se que houve acréscimo de quadros tópicos e eliminação de outros, demonstrando um domínio inicial deste processo de retextualização, ou problemas oriundos de uma compreensão ainda não satisfatória do texto-base;

c) Linguísticos-textuais-discursivos: reformulação e regularização linguística

c.1 – eliminações/acréscimos/substituições - como o gênero textual permaneceu o mesmo, as eliminações, os acréscimos e as substituições feitas foram de trechos, termos, frases, blocos de sentido, quadros tópicos e segmentos tópicos dando ao texto-fim mais objetividade, característica fundamental do gênero textual notícia, mas tais ocorrências geraram, por outro lado, problemas de clareza ao conteúdo – “o festival teve muitos apresentadores como Matheus Codeiro e muito mais.”;

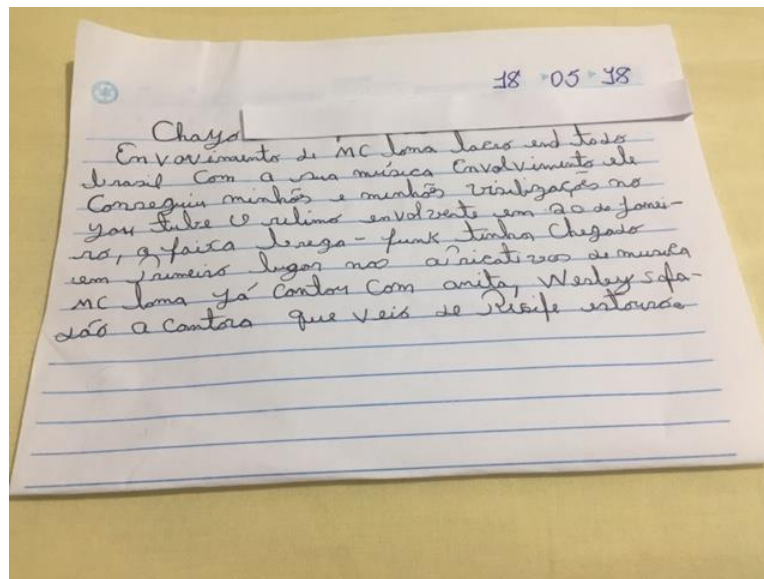
c.2 – reordenação tópica - considerando que o autor fez uma mudança de foco em relação ao tópico discursivo do texto-base, ou seja, manteve o tópico discursivo desse apenas no começo de seu texto-fim, isto é, iniciou falando sobre o final do evento e a seguir faz referência ao evento como um todo, onde e como iniciou,

onde e quando terminou, concluindo com o quadro tópico sobre as apresentações artísticas do evento em questão;

c.3 - adaptação enunciativa/adequação gênero textual discursivo - não houve necessidade, pois o gênero textual permaneceu o mesmo, inclusive quanto à modalidade (escrito para o escrito), coerentemente percebido e conduzido pelo autor desta ação de retextualização.

Considerando que esta foi a primeira ação de retextualizar, identificamos neste texto que, quanto ao gênero textual notícia, o autor revela um domínio que pode ser considerado “bom”, mas a ação de retextualizar requer que mais atividades pedagógicas desta natureza, aconteçam. Mesmo revelando todas as inadequações apontadas acima quanto à ação de retextualizar, este texto apresente uma coerente unidade significativa.

Figura 7 - Retextualização 04: da escrita para a escrita



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Após uma pesquisa, feita na sala de aula com os sujeitos deste estudo, identificamos as preferências musicais e os cantores mais citados por eles. Com base nisso selecionamos o texto-base (ver anexo 03) para leitura, compreensão e retextualização, seguindo o mesmo procedimento pedagógico descrito anteriormente. Então, a produção escrita acima (ver anexo 08) faz parte da segunda sequência didática¹⁶ relativa às atividades de retextualização do

¹⁶ **Sequência Didática:** corresponde a um conjunto de atividades didáticas articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>

gênero textual notícia para o mesmo gênero textual, partindo de um texto-base escrito para um texto-fim escrito e, de igual forma à sequência didática anterior, o texto-base esteve presente durante toda a ação retextualizadora. Solicitamos para que eles, enquanto repórteres, nos dessem, por escrito, a mesma notícia e que essa atividade, junto com a anterior, para os sujeitos que a fizessem e entregassem à professora-pesquisadora, também receberiam uma pontuação a ser acrescentada na média geral de avaliação bimestral de língua portuguesa.

Quanto à questão gênero textual identifica-se o tecnicamente denominado *lead*, sintetizando os traços peculiares condizentes com o fato narrado/descrito de uma notícia e, neste caso, do texto-base para o texto-fim: o quê? – sucesso rápido da cantora MC Loma e a divulgação do brega-funk surgido em Recife; quando? – 20 de janeiro de 2018; onde? – Recife, em todo o Brasil; como? – divulgação de sua música “Envolvimento” no YouTube e aplicativos; quem? – MC Loma, Anitta, Wesley Safadão; por quê? A música “Envolvimento” recebeu milhões e milhões de visualizações, chegando “em primeiro lugar nos aplicativos”. O autor não utilizou manchete e nem título, apesar de serem itens não obrigatórios, geralmente são utilizados para este gênero textual.

No processo de retextualização, sob a perspectiva da compreensão do texto-base, podemos afirmar que foi realizado de modo satisfatório, ou seja, seu autor revelou ter compreendido sobre o que versava o texto-base, favorecendo a ação linguística que lhe foi proposta, ao sintetizar as informações contidas nele e recriando uma nova unidade linguístico-textual-discursiva. Assim, em relação à produção escrita anterior, por ser a segunda ação de retextualizar que praticamos com o grupo de alunos que este sujeito faz parte, podemos novamente constatar as contribuições que o letramento escolar acrescentou ao letramento social, conforme já apontado aqui.

Em relação aos aspectos linguísticos-textuais-discursivos envolvidos no processo de retextualização, identificamos:

a) topicalidade:

a.1 supertópico contextual - neste texto há marcas que revelam um certo formalismo comumente praticado com relação às produções escritas: data e nome do autor do texto, no topo da página, identificando-se com a primeira produção escrita que recebemos e analisamos aqui;

a.2 supertópico textual - o autor revelou conhecimento acerca do tópico discursivo que o texto aborda, ou seja, o rápido sucesso de MC Loma e os mecanismos tecnológicos de divulgação de produções musicais e do ritmo brega-funk.

a.3 quadros tópicos/subtópicos

Quadro 2 - Quadro tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim

Texto-base	Texto-fim
Apoiadores de MC Loma;	
Música “Envolvimento” de MC Loma e das Gêmeas Lacreção e os milhões de visualizações no YouTube e Spotify;	“Envolvimento” – sucesso em todo Brasil; Música “Envolvimento” e os milhões de visualizações no YouTube;
Lançamento da faixa brega-funk – 20 de janeiro/2018; chegou ao primeiro lugar, ultrapassando artistas renomados de todo mundo;	20 de janeiro faixa brega-funk tinha chegado ao primeiro lugar nos aplicativos de músicas;
4 de fevereiro de 2018 MC Loma e as irmãs Gêmeas, Mirella e Marielly dançaram com Anitta durante o Olinda Beer;	MC Loma cantou com Anitta, Wesley Safadão
Foram a São Paulo regravar o clipe “Envolvimento” – produtora de funk Kondzilla;	
“Envolvimento” traz marcas do dialeto e gírias recifenses; referência a DJ de Recife;	
MC Loma e “Envolvimento” vão ajudar a projetar nacionalmente o ritmo brega-funk.	Cantora recifense estourou

Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Constata-se que muitos quadros tópicos e subtópicos foram apagados ou substituídos por outros, mas pertencentes ao mesmo campo semântico (dançar por cantar, por exemplo), não prejudicando, portanto o processo de retextualização efetivado, pois gerou uma unidade linguístico-textual-discursiva e, principalmente, porque o tópico discursivo do texto-base, apontado acima, permaneceu.

b) reformulação e regularização linguística:

b.1 eliminações – pontuação e paragrafação;

b.2 acréscimos/substituições – expressões (“ritmo envolvente”), gírias (“lacro”, “estouro”);

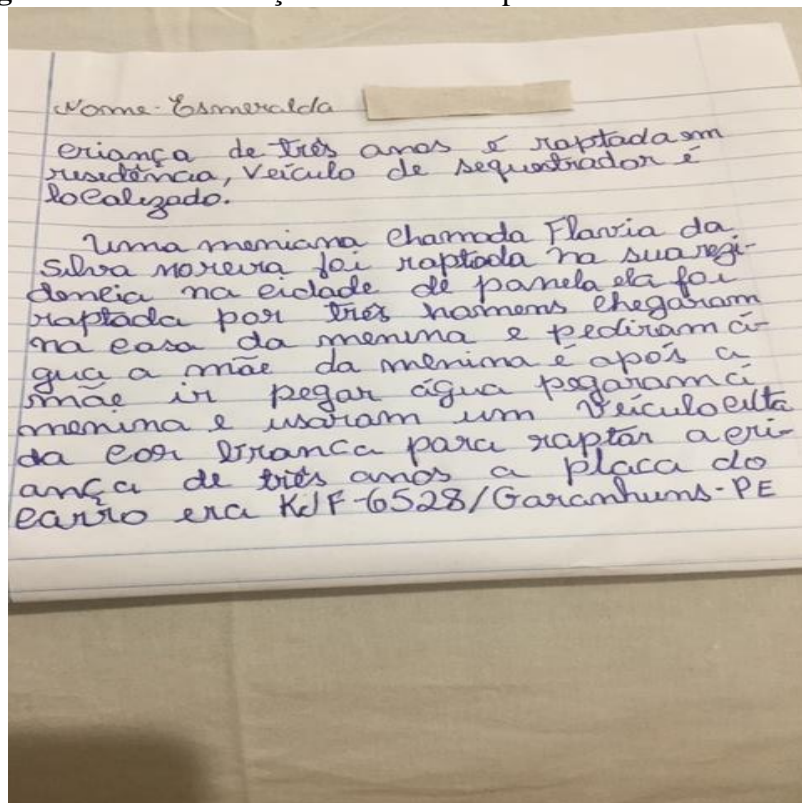
Essas três operações linguísticas efetivadas se aproximam mais da modalidade oral, afastando-se da modalidade escrita reproduzida no texto-base. Logo, é neste ponto que o letramento escolar deve atuar, segundo Kleiman (2010).

b.3 reordenação tópica – o autor apresenta uma ordenação tópica em consonância com a do texto-base, mas quanto ao quadro tópico/subtópicos inicia seu texto de modo “autoral”, enquanto no desenvolvimento do tópico discursivo é semelhante, mas finaliza seu texto de modo “autoral”.

b.4 adaptação enunciativa – a notícia sobre o sucesso da cantora MC Loma praticamente foi adaptado para a modalidade oral e, neste caso, essa operação não devia ter sido praticada.

Assim, em relação a essa segunda atividade de retextualização do escrito para o escrito e mantendo o mesmo gênero textual, identificamos um domínio crescente das habilidades de retextualizar, justificando a importância de se trabalhar pedagogicamente com gêneros textuais, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada para o letramento escolar.

Figura 8 - Retextualização 05: da escrita para a escrita



Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Para essa terceira sequência didática relativa às atividades de retextualização, selecionamos um texto-base (ver anexo 04) que continha uma notícia que estava sendo muito comentada na época: o rapto de uma criança. Seguimos os mesmos procedimentos pedagógicos anteriores: leitura silenciosa e oral; feito isso, desencadeamos uma discussão oral sobre o conteúdo lido e, uma vez identificado que os sujeitos haviam compreendido sobre o que o texto-base se referia, bem como identificado os elementos caracterizadores do gênero textual em estudo, eles iniciaram o processo de retextualização. As condições de produção foram as mesmas das anteriores: o texto-base permaneceu com eles durante todo o processo de retextualização e devido às solicitações dos sujeitos, combinamos que, junto com as demais, para os que a fizessem e entregassem à professora-pesquisadora, também receberiam uma pontuação a ser acrescentada na média geral de avaliação bimestral de língua portuguesa.

Dessa forma, a retextualização acima (ver anexo 09) faz parte da terceira sequência didática relativa às atividades de re-produção do gênero textual notícia para o mesmo gênero textual, partindo de um texto-base escrito para um texto-fim escrito.

Iniciando a análise pelos elementos caracterizadores do gênero textual notícia, observa-se nessa produção escrita a presença dos principais identificadores dos traços peculiares condizentes com o fato narrado/descrito desse gênero textual, exceto o quando, vejamos: o quê? – como ocorreu o rapto de uma criança de três anos; quando? - não especificado; onde? – em sua residência em Panela; como? – 3 homens pedem água/mãe sai para buscar/ sequestradores levam menina em um veículo celta cor branca, placa KJF 6528 – Garanhuns; quem? – criança de três anos (Flávia da Silva Moreira), três homens, mãe da menina; por quê? - divulgação sobre como uma criança foi raptada. A autora também utilizou manchete e a colocou de modo correto no topo do corpo do texto. Embora a autora tenha feito uma operação de substituição de pontuação, a manchete que consta em seu texto é uma cópia da que está presente no texto-base. Chamamos atenção, no entanto que, mesmo o texto-base ter estado presente durante todas as 3 ações de retextualização que praticamos com estes sujeitos, apenas em uma foi constatado que ela foi uma reprodução praticamente idêntica ao conteúdo abordado no texto-base.

A autora revela que o processo cognitivo da compreensão do texto-base foi efetivado de modo parcial, pois o tópico discursivo e os principais quadros tópicos do texto-base foram retextualizados parcialmente no texto-fim. Porém, mesmo assim constrói uma coerente unidade de sentido, sintetizando as informações contidas no texto-base e construindo uma nova unidade linguístico-textual-discursiva. Quanto a isso Dikson (2018, p. 512) afirma: “(...) a compreensão é uma atividade “particular e especial” e, por ser desta forma, são apreendidos previamente aqueles quadros tópicos/subtópicos que mais chamam a atenção do leitor e, de igual forma, mais chamaram a atenção dessa leitora.

Então, em relação às produções escritas anteriores, por ser a terceira ação de retextualizar que praticamos com os sujeitos deste estudo, podemos novamente constatar as contribuições que o letramento escolar acrescentou ao letramento social, conforme já apontado aqui. Neste caso eles situaram-se, principalmente, em relação à presença no texto-fim dos principais elementos caracterizadores do gênero textual notícia.

Sobre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos envolvidos no processo de retextualização, identificamos:

- a) topicalidade:

a.1 supertópico contextual – de igual forma que o texto anterior, neste há também marcas que revelam o formalismo do contexto escolar: nome do autor do texto, no topo da página, identificando-se também com a primeira produção escrita que recebemos e analisamos aqui;

a.2 supertópico textual – de igual forma ao constatado no texto-fim 03 (Figura 06), analisado anteriormente, o autor do presente texto demonstra um domínio parcial sobre o tópico discursivo que o texto-base aborda, ou seja, apenas se refere ao rapto de uma criança ocorrido em Panelas-PE e, de igual forma àquele texto, possui uma unidade linguístico-textual-discursiva.

a.3 quadros tópicos/subtópicos

Quadro 3 - Quadro tópicos/segmentos tópicos – texto-base/texto-fim

Texto-base	Texto-fim
Localizaram veículo que sequestradores utilizaram para raptar menina	
Dados PC de Pernambuco: domingo, 24, três homens chegam residência da criança; pedem água à mãe da criança; mulher vai buscar; sequestradores pegaram menina; colocaram em veículo celta, branco, placa do carro é KJIL-6528/Garanhuns-PE.	Criança é raptada na sua residência em Panela por três homens; chegam casa menina; pedem água; à mãe vai buscar; pegaram menina; usaram veículo celta, branco, para raptar a criança de três anos; placa do carro é KJIL-6528/Garanhuns-PE.
Polícia Militar localizou suposto dono veículo; levaram a delegacia; ele disse tinha vendido carro; homem liberado	
Hoje carro localizado em galpão de ferro velho; estava modificado	
Veículo apreendido e levado à 2ª Delegacia de Polícia Geral	
Investigações continuam para localizar criança	
Polícia civil pernambucana pede ajuda a população para repassar informações sobre paradeiro da menina.	

Fonte: acervo pessoal da professora-pesquisadora

Observa-se que apenas um quadro tópico com seus receptivos subtópicos foi mantido, enquanto os demais foram apagados. Chamamos a atenção, no entanto, para o fato de que no processo de retextualização, quanto à questão textual, não houve prejuízo, pois sua autora gerou uma coerente unidade linguístico-textual-discursiva, conforme também constatamos nos textos analisados anteriormente. Porém, muitas informações não foram dadas, principalmente as novas informações que a notícia constante no texto-base trazia sobre o

andamento das investigações relativo ao fato policial apresentado. Na perspectiva teórico-metodológica que estamos adotamos aqui, é nesse ponto que o letramento escolar deve então atuar para acrescentar ao letramento social do aluno, os conhecimentos linguísticos-textuais-discursivos necessários para habilitá-lo formalmente em sua língua nativa.

b) reformulação e regularização linguística:

b.1 eliminações – pontuação e paragrafação;

b.2 acréscimos/substituições – palavras (Flaviana, por Flávia), expressões (“uma menina chamada”; “casa da menina”);

Verifica-se neste texto que nas três operações linguísticas efetivadas, há menos aproximação com a modalidade oral do que nas presentes no texto anterior, situando-se à caminho da modalidade escrita detectada no texto-base. Mais uma vez chamamos a atenção para os avanços atingidos via letramento escolar observados na retextualização deste texto-fim. Mas é preciso que o professor se dê conta disso e paulatinamente vá incorporando novos conhecimentos oriundos da língua e do texto, enquanto objeto de estudo. (KLEIMAN, 2010).

b.3 reordenação tópica – o autor faz uma síntese de um dos quadros tópicos/subtópicos e nesse continuou com a mesma ordenação tópica: início, meio e fim, apresentada no texto-base.

b.4 adaptação enunciativa – não houve adaptação enunciativa, embora contenha traços da modalidade oral da língua portuguesa, como por exemplo, falta de pontuação e de paragrafação.

Retomando afirmações já feitas aqui, destacamos novamente as contribuições que o letramento escolar acrescentou ao já domínio que este e os demais sujeitos deste estudo tinham sobre o gênero textual notícia e sobre as atividades de retextualizações presentes no conjunto das práticas discursivas que envolvem os usos da leitura e da escrita nas esferas da atividade humana ocorrentes no dia-dia das pessoas que vivem uma sociedade grafofônica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um questionamento sobre como promover o processo de aprendizagem da língua portuguesa para falantes dessa língua, de modo que ele se efetuassem mais rápido e mais eficiente a alunos, de um modo geral, socialmente vulneráveis, cujo acesso à leitura e à escrita encontra múltiplos obstáculos, nos levou a optar pela perspectiva sociocultural do letramento e pela teoria dos gêneros textuais.

Após a realização deste trabalho, podemos afirmar que essa base teórica se revelou eficiente para obtermos respostas ao questionamento acima e para a concretização dos objetivos elencados para este estudo, apontados em seções anteriores. Inicialmente identificamos que os alunos, embora convivessem em um contexto familiar onde a leitura e a escrita têm, geralmente, pouca recorrência ou pouca diversificação funcional e de gêneros textuais, mas por estarem imersos em uma sociedade grafofônica, revelaram que dominavam aspectos caracterizadores do gênero textual que havíamos proposto trabalharmos com eles, a notícia, ou seja, já dominavam uma forma de realizar linguisticamente, com objetivos específicos, uma situação particular de interação discursiva. Essa constatação não só confirmou que o aluno, quando inicia sua escolarização já é um indivíduo letrado, mas também revelou a importância de se tomar as práticas sociais como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. E o letramento escolar complementou formalmente esse domínio que já possuíam, ou seja, acrescentou a abordagem analítica da língua portuguesa, fortalecendo a construção do conhecimento sobre ela e sobre a linguagem, porque foi ancorada nas práticas sociais. Assim, consideramos que essa foi a contribuição do letramento escolar ao letramento social que este estudo proporcionou, apesar dos obstáculos que tivemos para a realização deste estudo.

A retextualização por sua vez, tomada aqui como estratégia didática aplicada às ações relativas à leitura e à produção de texto, também se mostrou uma eficiente estratégia didática principalmente porque exige uma consistente compreensão do conteúdo que, neste caso, tratava-se de um conteúdo vivenciado por eles naquele momento ou oriundo de um acontecimento regional, o que também pode ter favorecido o processo em questão. Dessa forma, os sujeitos deste estudo, já dominando o conteúdo, puderam atentar para os aspectos relacionados à construção do texto e sua especificidade quanto à questão de gênero textual, resultando em produções coerentes do ponto de vista textual-discursivo. Podemos dizer que a retextualização colaborou na busca de meios para a concretização do objetivo geral do ensino institucional de língua materna que, neste caso, é o da língua portuguesa, e também na concretização do objetivo geral que foi o de desenvolver com os sujeitos deste estudo as

competências de leitura, compreensão e produção de textos escritos. Outra contribuição que a retextualização deu a este estudo foi o de servir como orientadora nas delimitações das categorias de análise que efetivamos nas produções escritas aqui analisadas.

Em síntese este estudo nos mostrou que é preciso que o letramento escolar não faça o falante nativo quase ignorar a sua linguagem, sua vida, ou seja, o ensino da língua deve ser feito de tal maneira que a sua abordagem seja indissociável das situações, dos objetos designados, das intenções, das emoções, dos atos vivenciados em sua cultura sobre a escrita. (LAHIRE, 2001)

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARVALHO, J. J. de. **Letramento e Retextualização: uma análise no Ensino Médio**. Brasília: UNB, 2014. Tese de Doutorado.
- DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, 2018, p. 503-529.
- KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. Ações e mudanças na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de letras, 1998.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007, p. 1-25. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 10/05/2018.
- KLEIMAN, A. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 487-517. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 10/10/2018.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400.
- KOCK, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARCONI, M. DE A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo, Atlas, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (ORGANIZADORAS). São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n° 3, 2° sem./1996, p. 01-05, 1996.

OLIVEIRA, M. do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas; Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Daiane Eloísa dos; CARVALHO, Geovana Lourenço de. Blog: gênero textual ou suporte para gêneros? In: **Anais do XII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO**, p. 261-270, 2012.

SILVA, Pollyanna Honorato. **Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia**. Uberlândia: UFU, 2007. Dissertação de Mestrado em Linguística.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, n° 25, p. 5-17.

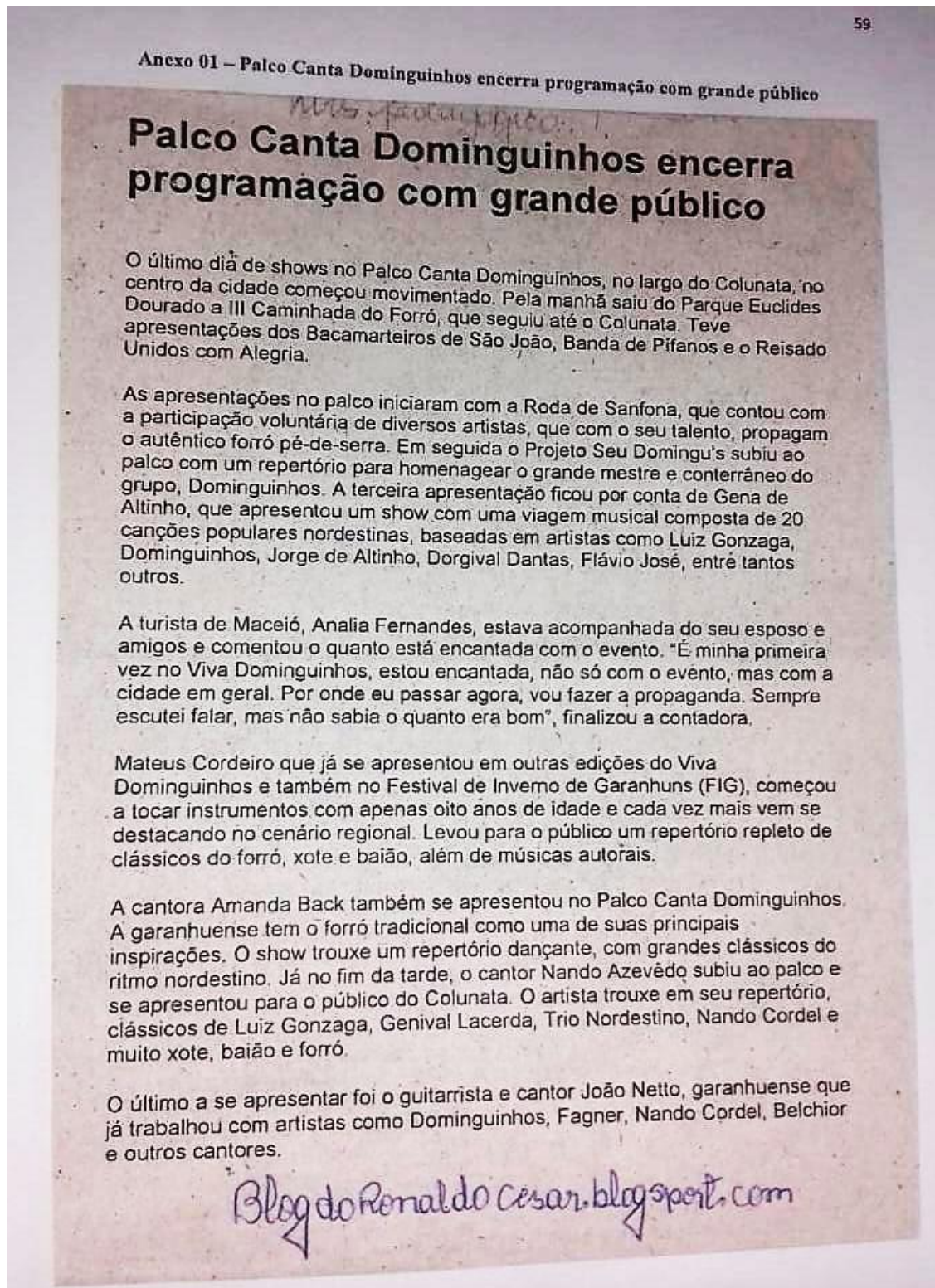
SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. In: **DELTA** [online], 2013, vol.29, n.1, pp.29-58. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXOS



Anexo 01 – Palco Canta Dominginhos encerra programação com grande público

Anexo 02 – O Sucesso de MC Loma. E o movimento brega-funk de Recife

O sucesso de MC Loma. E o movimento brega-funk de Recife



Um dos maiores sucessos do Brasil do começo de 2018 já vem cheio de carimbos: Felipe Neto, Anitta e Wesley Safadão estão entre seus apoiadores. Com isso, "Envolvimento", de MC Loma e as Gêmeas Lacração, de Recife, vai saltando de milhão em milhão em número de visualizações no YouTube e plays no Spotify. No dia 15 de fevereiro, a canção se tornou a mais ouvida no Brasil no Spotify.

Lançada no YouTube em 20 de janeiro, a faixa de brega-funk já havia chegado ao primeiro lugar da lista "As 50 virais do Mundo", do Spotify, que agrega músicas de forte crescimento no serviço de streaming e inclui artistas de todo o mundo. MC Loma, assim, ultrapassou artistas americanos como Justin Timberlake, Drake e Kendrick Lamar.

No dia 4 de fevereiro de 2018, MC Loma, de 15 anos, subiu ao palco para dançar com Anitta durante o Olinda Beer, uma festa pré-carnaval, ao lado das irmãs Gêmeas Lacração, Mirella e Mariely. Na sequência, o trio foi a São Paulo para regravar o clipe de "Envolvimento" com a produtora de funk Kondzilla, principal referência do gênero na cidade.

O clipe de "Envolvimento" traz referências e expressões características de Recife. Na abertura do vídeo, ela solta um "visse?", que tem o sentido de "viu?", "entendeu?". Quando Loma fala em "escama só de peixe" ela dá um recado para os meninos "escamosos", ou seja, malandros e não confiáveis. "E ae DG!" é uma referência ao DJ DG, de Recife, que produziu alguns hits do brega-funk (mas não a faixa de MC Loma, que teve produção caseira).

A música de MC Loma, um dos hits do Carnaval de 2018, deve ajudar ainda mais a projetar nacionalmente o brega-funk, gênero surgido em Recife e que começa a chegar a outras regiões do país.

www.nexojornal.com.br

Anexo 03 – Criança de três anos é raptada em residência; Veículo de sequestrador é localizado

Criança de três anos é raptada em residência; Veículo de sequestrador é localizado

Agentes da 22ª Delegacia de Homicídios de Garanhuns, em parceria com o GATI do 9º BPM, conseguiram localizar o veículo Celta, de cor branca, que foi utilizado para raptar a menina Flaviana da Silva Moreira, de 3 anos, de sua residência na cidade de Panelas, agreste de Pernambuco.

Segundo dados da PC de Pernambuco, no domingo, 24, três homens chegaram à residência da criança, localizada no Distrito de Cruzes, e pediram água a mãe de Flaviana da Silva. No momento em que a mulher foi buscar o copo com água, os sequestradores pegaram a menina e a colocaram no Celta branco, de placa KJF-5528/ Garanhuns – PE.

Ontem à noite, a Polícia Militar localizou, após denúncias, o suposto dono do veículo. Ele foi levado à Delegacia Regional e contou que tinha vendido o veículo a uma pessoa de Lajedo. Após ser ouvido, o homem foi liberado.

Hoje, o carro foi encontrado em um galpão utilizado para guardar ferro velho nas imediações da Vila Jubileu, bairro de Massaranduba, em Garanhuns. Na operação, os policiais perceberam que os adesivos, que o carro tinha no momento do sequestro, tinham sido retirados. O local estava vazio.

Após a apreensão, o veículo foi levado à 2ª Delegacia de Polícia Civil para passar por perícia. As investigações do caso continuam com o intuito de localizar a criança.

A Polícia Civil pernambucana pede que a população ajude as forças policiais repassando informações sobre o paradeiro da menina por meio do número (87) 3761.8206 (Delegacia de Garanhuns).

www.alagoas24horas.com.br


Anexo 03 – Criança de três anos é raptada em residência; Veículo de sequestrador é localizado.

Figura 9 - Atividades de retextualização. Alunos 6º ano - Ensino Fundamental. Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova



Fonte: acervo pessoal da professora pesquisadora

Anexo 04 - Atividades de retextualização. Alunos 6º ano - Ensino Fundamental. Escola Municipal José Brasileiro Vila Nova



Anexo 05

25.04.18

Alunas Eduarda e Thainá

Notícia

Uma mulher grávida foi para o hospital ter seu filho quando chegou no hospital as médicas mandaram ela voltar para casa então ela voltou quando chegou em casa ela passou mal e levou o seu filho em casa quando o criança nasceu passou um tempo e morreu e a mãe dele denunciou o hospital negligência.

Anexo 06 - Atividades de Retextualização 02 - da fala para a escrita

Nesse domingo dia 03-06 em
Carrentes dois mataqueiros chama-
dos José Carlos da Silva de 24 anos
e Carlos Augusto Moreira da Silva
de 32 anos.

Os dois mataqueiros tinham
fazenda zig-zag no posto com mata
fundo 125 de car cinza.

Eles tinham fazenda zig-zag e deram
de frente com uma caminhonete Toyota
Hilux, car branco.

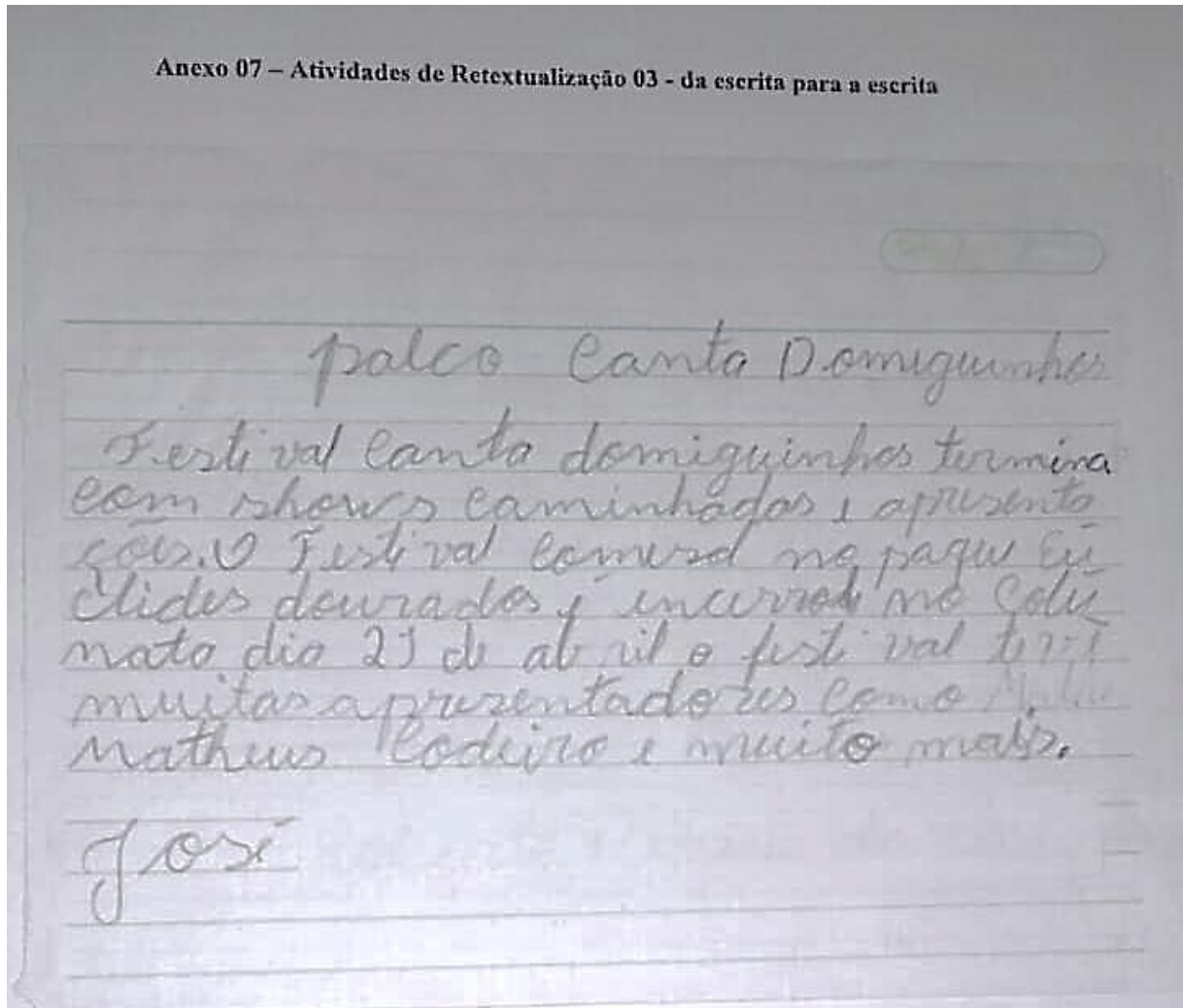
com a intenção de colar a no último
foram arremessadas a uma distân-
cia de 15 metros, tiveram ferimentos
graves e vieram a óbito.

A mata pegou fogo e ficou total-
mente destruída, a condutor do caminhão
não que viajara da estrada de Alagoa
para Caruaru, que perdeu a mata
fazenda zig-zag na meia do posto
não tendo como evitar o acidente.

www.pedagogiaemreality.com

Truino

Anexo 07 – Atividades de Retextualização 03 - da escrita para a escrita



Anexo 08 – Atividades de Retextualização 04 – da escrita para a escrita

18 05 18

Chays.

Envolvimento de MC Loma Lacer em todo Brasil com a sua música Envolvimento ele conseguiu milhões e milhões visualizações no You Tube o último envolvente em 20 de Janeiro, a festa Brega-funk tinha chegado em Janeiro lugar nos circuitos de música MC Loma já cantou com Anita, Wesley Sáfia e outros que veio de Recife estourou

Anexo 09 – Atividades de Retextualização 05 – da escrita para a escrita

Nome: Esmeralda

Criança de três anos é raptada em residência, veículo de sequestrador é localizado.

Uma menina chamada Flávia da Silva Moreira foi raptada na sua residência na cidade de panela ela foi raptada por três homens chegaram na casa da menina e pediram água a mãe da menina e após a mãe ir pegar água pegaram a menina e usaram um veículo de cor branca para raptar a criança de três anos a placa do carro era K/F-6528/Garanhuns-PE