



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



MARIA JOSÉ ABREU FERNANDES

**RETEXTUALIZAÇÃO: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA NA PERSPECTIVA
DOS MULTILETRAMENTOS**

**Cajazeiras-PB
2021**

MARIA JOSÉ ABREU FERNANDES

**RETEXTUALIZAÇÃO: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA NA PERSPECTIVA
DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado em apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: *Linguagens e Letramentos* e linha de Pesquisa: *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

**Cajazeiras-PB
2021**

F363r Fernandes, Maria José Abreu.
Retextualização: da oralidade para a escrita na perspectiva dos
multiletramentos / Maria José Abreu Fernandes. - Cajazeiras, 2021.
121f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2021.

1. Retextualização. 2. Multiletramento. 3. Letramento. 4. Língua
Portuguesa. 5. Ensino. 6. Linguística textual. 7. Texto. I. Pereira, Hérica
Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de
Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 811.134.3(043.3)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

MARIA JOSÉ ABREU FERNANDES

**RETEXTUALIZAÇÃO: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA NA PERSPECTIVA
DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

Aprovado em: 22/04/2021

Banca Examinadora



Prof.^a Dra. Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Participação por videoconferência

Prof.^a Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura (Examinador 1)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Participação por videoconferência

Prof.^a Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (Examinador 2)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Suplente
Universidade Federal de Campina Grande – (UFCG)

Ao meu neto, Pietro.

A meu filho, Luiz Antônio.

Aos meus pais, Benedito e Maria.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Hérica.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos mais nobres sentimentos. Há sempre o que agradecer, pelo que se faz e pelo que se recebe. De tal modo, agradeço:

A Deus, por carregar-me no colo, acalantar minha alma e tranquilizar meu coração, apesar de minhas imperfeições.

A minha filha, Dannyella Priscylla, (*in memoriam*) pelas lembranças felizes.

Ao meu filho, Luiz Antônio, que se manteve ao meu lado sempre, e sobretudo, durante esse período de estudos.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim. E a minha mãe, em especial, por ter me ensinado a descobrir o mundo das letras e do amor.

As minhas irmãs, por me apoiarem e incentivarem a trilhar este caminho de minha formação pessoal e intelectual.

À minha orientadora, Professora Dra. Hérica Paiva Pereira, pelo desprendimento e competência com que conduziu a orientação desta pesquisa. Obrigada por acreditar em mim!

À banca examinadora e aos demais professores do Mestrado em Letras, pelas grandiosas colaborações, indispensáveis para uma redefinição na postura na prática docente.

À amiga e professora Aparecida, pela companhia, força e carinho a mim dedicados. Mais difícil se não fosse com você!

Aos meus colegas da turma do PROFLETRAS, pelos vínculos construídos, pelas trocas de experiência e conhecimento. Obrigada pelos momentos vivenciados!

Aos professores do PROFLETRAS pelos conhecimentos partilhados em cada disciplina, os quais foram fundamentais para a minha formação. A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para essa conquista, minha gratidão!

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos
(BARTHES, 1977, p.44)

RESUMO

Nas últimas décadas, as contribuições da ciência linguística para o ensino da língua portuguesa têm sido muito produtivas, mas, a prática em sala de aula não atende totalmente às demandas atuais. Isso porque as ações metodológicas, muitas vezes, seguem a concepção tradicional, resultando em uma aprendizagem fragmentada. Desse modo, objetiva-se investigar a prática da retextualização na perspectiva dos multiletramentos, com vistas a sua contribuição no fazer pedagógico do professor. Para tanto, os objetivos específicos são: esboçar um percurso teórico abordando as contribuições da Linguística Textual para o estudo do texto; fomentar o uso da retextualização como ferramenta metodológica para a leitura e a produção textual; apresentar a pedagogia dos multiletramentos como suporte teórico e suas contribuições para as aulas de Língua Portuguesa; destacar a relevância dos gêneros textuais no ensino aprendizagem e, produzir um caderno pedagógico envolvendo o processo de retextualização à luz dos múltiplos letramentos para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. A pesquisa encontrou respaldo nas contribuições da Linguística Textual, considerando o processo de retextualização da oralidade para a escrita, na perspectiva dos multiletramentos. Para isso considerou-se, principalmente, os aportes teóricos de: Travaglia (2013); Koch (2000); Costa Val (2008); Marcuschi (2008, 2010); Dell’Isola (2007); Rojo (2009) e Rojo; Moura (2012). No que se refere à metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica, inserida no campo exploratório e de abordagem qualitativa que teve como produto final a apresentação de um caderno pedagógico com três oficinas de retextualização da fala para a escrita, na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, a pesquisa em questão justifica-se por contribuir com a prática teórico-metodológica do professor da rede pública dos anos finais do Ensino Fundamental II, e por envolver os estudantes em uma multiplicidade de textos, em situações reais de produção, compreendendo seus conhecimentos prévios, valores, culturas e crenças. Dessa forma, destaca-se, também, o desejo de compartilhar saberes e experiências, vivenciadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, a fim de aprimorar o ensino da língua portuguesa, mediado pelas atuais concepções de interação e de linguagem que permeiam o universo escolar.

Palavras chave: Linguística Textual. Retextualização. Gêneros Textuais. Multiletramentos.

ABSTRACT

In recent decades, the contributions of linguistic science to the teaching of the Portuguese language have been very productive, but the practice in the classroom does not fully meet current demands. This is because methodological actions often follow the traditional design, resulting in fragmented learning. Thus, the objective is to investigate the practice of retextualization from the perspective of multiliteracies, with a view to its contribution to the teacher's pedagogical work. Therefore, the specific objectives are: to outline a theoretical path addressing the contributions of Textual Linguistics to the study of text; encourage the use of retextualization as a methodological tool for reading and textual production; present the pedagogy of multiliteracies as theoretical support and its contributions to Portuguese language classes; highlight the relevance of textual genres in teaching and learning and produce a pedagogical notebook involving the retextualization process in the light of multiple literacies for teachers in the Final Years of Elementary School II. The research found support in the contributions of Textual Linguistics, considering the retextualization process from orality to writing, from the perspective of multiliteracies. For this, it was considered, mainly, the theoretical contributions of: Travaglia (2013); Koch (2000); Costa Val (2008); Marcuschi (2008, 2010); Dell'Isola (2007); Rojo (2009) and Rojo; Moura (2012). With regard to the methodology, this is a bibliographical research, inserted in the exploratory field and with a qualitative approach, which had as its final product the presentation of a pedagogical notebook with three retextualization workshops from speech to writing, from the perspective of multiliteracies. In this sense, the research in question is justified by contributing to the theoretical-methodological practice of public school teachers in the final years of Elementary School II, and by involving students in a multiplicity of texts, in real production situations, including their prior knowledge, values, cultures and beliefs. Thus, there is also the desire to share knowledge and experiences, experienced in the Professional Master's Degree Program in Letters - PROFLETRAS, in order to improve the teaching of the Portuguese language, mediated by the current concepts of interaction and language that permeate the school universe.

Keywords: Textual Linguistics. Retextualization. Textual genres. Multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Textura (esquematização)	27
QUADRO 2 – Textualização e os fatores de textualidade.....	28
QUADRO 3 – Possibilidades de retextualização.....	37
QUADRO 4 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização.....	39
QUADRO 5 – Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	41
QUADRO 6 – Tipos textuais X Gêneros textuais	46

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEFMN	Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e Normal
EJA	Educação de Jovens e Adulto
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
GNL	New London Group - Grupo de Nova Londres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	Linguística Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PNE	Plano Nacional de Educação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O TEXTO COMO FERRAMENTA DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM	18
2.1 As contribuições da Linguística Textual para o estudo do texto	18
2.2 Os fatores de textualidade: elementos constitutivos de um texto.....	25
2.3 O processo da retextualização: da fala para a escrita	34
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ...	43
4 UMA DISCUSSÃO SIGNIFICATIVA: DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS	52
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
6.1 Oficinas: Fala vai, escrita vem: Atividades de Retextualização	63
6.1.1 Da canção ao conto	68
6.1.2 Do caso à piada	81
6.1.3 Da entrevista ao poema	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo pelo qual os envolvidos, professor e aluno, constroem conhecimentos, de tal maneira que, ao orientar na aprendizagem do estudante o professor também aprende, portanto, trata-se de uma inter-relação em que os sujeitos embricados nesse processo tornam-se aprendizes simultaneamente. O ensinar conduz o docente à ação, a reflexão, ao planejamento, a sua atuação na prática escolar, à problematização da prática social, à construção de novas propostas de trabalho e, conseqüentemente, à promoção de um aprender constante. Portanto, é imperativo ressaltar o papel da escola como lugar de formação, em que os sujeitos, tanto professor quanto aluno, aprendem a pensar, a posicionar-se diante de situações diversas e a intervirem como agentes transformadores das realidades em que vivem.

Desta forma, a escola é o universo onde ocorrem e surgem interrogações e ajuizamentos que abrangem todo processo educacional, cabendo aos professores repensarem suas ações, de maneira que ela seja um lugar de construção significativa, de conhecimento e que tenha claros seus objetivos socioeducativos e culturais.

Nesse cenário, a leitura e a escrita representam competências com as quais os estudantes podem explicar linguagens e adquirir conhecimentos, assim como atuar de forma autônoma. Além disso, possibilitam a reflexão dos valores inerentes aos conteúdos estudados, bem como, a criar condições para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de letramento. A leitura e a escrita são pré-requisitos para as outras aprendizagens escolares, portanto, devem ser priorizadas, pois, não se trata apenas de o sujeito saber ler e escrever, mas aplicar o conhecimento de leitura e escrita para um fim e um contexto de uso.

No ambiente escolar é bastante comum conhecer crianças, jovens e adultos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, sendo assim rotulados como pessoas impossibilitadas de aprender. Nesse contexto deve-se ter presente que nem todos aprendem do mesmo jeito, por isso a necessidade de repensar os caminhos da aprendizagem, ou seja, questionar a forma com que esses sujeitos estão sendo ensinados, para assim encontrar uma nova proposta pedagógica que permita um vínculo com a leitura e com a escrita. Desse modo, é tarefa da escola oferecer as condições para que o aluno desenvolva as competências e habilidades nas mais variadas práticas sociais de letramentos.

Nessa perspectiva, defende-se a importância do trabalhar a leitura e a escrita a partir da diversidade textual presente no universo dos estudantes. Para isso, a estratégia da retextualização oferece as condições necessárias para o estudo pragmático, por envolver as mais diferentes situações de usos da linguagem. Desta forma, a produção de um novo texto a partir

de um ou mais textos-base, denominada retextualização sob a ótica dos multiletramentos, permite a prática de propósitos comunicativos, amplia a aprendizagem e favorece a reflexão sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos. Além disso, implica no envolvimento do leitor-escritor ao trazer ao novo texto uma carga de valores sociais e culturais, que lhes são próprios.

Diante disso, o ensino de línguas envolve reflexões, formação continuada, planejamento, mas, acima de tudo, uma abertura para as propostas inovadoras e tomada de decisão. Assim, a proposta desse trabalho surgiu a partir de observações e experiências enquanto professora, ao constatar as dificuldades dos alunos em produzir textos, bem como a de muitos professores em conduzir essa atividade. Nesse contexto, surgiu a ideia de trabalhar uma proposta direcionada aos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II, que aborde os gêneros orais e escritos, perpassando as atividades de leitura e produção com uma nova roupagem, ao construir novos textos.

Os entraves percebidos no cotidiano escolar, através das avaliações realizadas comumente em sala de aula, dizem respeito ao desenvolvimento mínimo de competências e habilidades básicas, aptidões estas, que deveriam ter sido atingidas anteriormente, em anos iniciais. A problemática ganha força nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os alunos estão prestes a cursar o Ensino Médio. Questões como, leituras, interpretações e produções textuais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na realização das atividades propostas em sala de aula, agravante que se estende ao longo da formação escolar.

Diante de toda a realidade exposta, apresentam-se dois questionamentos: Será que a metodologia adotada, pela maioria dos professores, contribui para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes? De que forma o trabalho com a retextualização pode contribuir para a formação de sujeitos multiletrados?

Sabe-se que é importante que o professor organize as suas práticas de sala de aula de acordo com eixos temáticos e campos de atuação, porém, é preciso selecionar textos que desenvolvam os aspectos cognitivos dos alunos, assim como, a diversidade cultural no qual estes estão inseridos. O que se propõe é a ampliação do repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversos, assim eles poderão conhecer e aprender a valorizar essas diferenças.

As estratégias e/ou recursos técnicos adotados, na maioria das vezes, nas atividades de Língua Portuguesa podem ser a razão de uma aprendizagem fragmentada. Isso porque a prática docente, de muitos professores, ainda está arraigada a métodos tradicionais, voltados para a codificação e decodificação de textos, sem nenhuma preocupação em trabalhar as suas

condições de produção e os sentidos. Outros fatores preponderantes nesse aspecto é não considerar relevante a interação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, bem como, o uso limitado de recursos metodológicos disponíveis na atualidade.

Em se tratando da retextualização, trata-se de uma prática cotidiana muito utilizada por todos os usuários de uma língua em situações práticas, como: dar uma notícia, contar um fato corriqueiro, anotar as explicações dos professores etc. Nesse sentido, esses fatos são utilizados sem um conhecimento profundo da estrutura desses textos e, por isso, a importância do trabalho escolar em sistematizar o estudo das características composicionais dos gêneros textuais escritos, dado que o processo de retextualização vai transformar um gênero da modalidade oral para a escrita.

Sendo assim, o trabalho de retextualização pode contribuir para a formação de sujeitos multiletrados, uma vez que essa ferramenta metodológica possui caráter prático e próximo dos estudantes, ao envolvê-los na construção de textos multimodais por meio de diferentes gêneros textuais, que fazem parte de suas práticas sociais.

Através da retextualização os alunos poderão ampliar suas habilidades de leitura, escuta, fala e escrita, além de desenvolver a sua emancipação quando da realização dessas atividades. Dessa forma, os alunos poderão ter um maior respaldo no trato com situações de comunicação, sejam elas no âmbito escolar ou na participação e inserção nos diferentes meios da sociedade. Por isso, é preciso buscar meios que facilitem a aprendizagem e estimulem os alunos a descobrir o gosto pelo conhecimento. Através do entusiasmo em participar e em aprender, os alunos podem ativar os conhecimentos adormecidos e adotar suas próprias estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa em questão se justifica por contribuir com a prática metodológica do professor, no que diz respeito à retextualização do gênero textual oral para o escrito na perspectiva dos multiletramentos. Isso porque, trabalhar os multiletramentos significa envolver os estudantes em uma multiplicidade de textos, em situações reais, que compreendem seus conhecimentos prévios, valores, culturas e crenças.

Compreende-se que atividades dessa natureza permitem aos estudantes vivenciarem estratégias linguísticas, textuais e de sentido do texto base, que conseqüentemente serão arremessadas ao novo texto, à nova situação de comunicação. Além disso, o trabalho sistematizado pode ser as condições de aprendizagem satisfatórias aos estudantes para que se apropriem de diferentes gêneros textuais e tornem-se sujeitos multiletrados, competentes usuários da língua materna.

Portanto, um conjunto de atividades, organizadas em um caderno pedagógico, abalizado na ferramenta metodológica retextualização, para dar suporte aos docentes dos anos finais do ensino fundamental II, pode ser um mecanismo viável, além de um excelente recurso para que os professores de linguagem utilizem ao planejar suas aulas.

Esta pesquisa objetiva investigar a prática da retextualização na perspectiva dos multiletramentos para a contribuição no fazer pedagógico do professor. Para tanto, os objetivos específicos são: esboçar um percurso teórico abordando as contribuições da Linguística Textual para o estudo do texto; fomentar o uso da retextualização como ferramenta metodológica para a leitura e a produção textual; apresentar a pedagogia dos multiletramentos como suporte teórico e suas contribuições para as aulas de Língua Portuguesa; destacar a relevância dos gêneros textuais no ensino aprendizagem e, produzir um caderno pedagógico com atividades envolvendo o processo de retextualização à luz dos múltiplos letramentos para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II.

Para fundamentar esta pesquisa, parte-se das contribuições da Linguística Textual, ramo da Linguística que tem como objeto de estudo e de investigação o texto, em suas diversas formas de organização, estrutura e funcionamento tanto nas condições de produção quanto de recepção, para construir estratégias legítimas para o ensino de Língua Portuguesa. Conta-se ainda com os aportes teóricos da retextualização, como mecanismo sistêmico e complexo, por requerer conhecimentos prévios, linguísticos, textuais e composicionais dos gêneros em questão.

Apresentam-se também os conceitos e contribuições das discussões sobre multiletramentos, como uma prática metodológica recente permeada por textos midiáticos que permite um diálogo entre a bagagem cultural que o estudante possui e os novos conhecimentos que a escola oferece, resultando no desenvolvimento de novas competências e habilidades como usuários da Língua Portuguesa.

Com vistas às referências teóricas abalizadas nessa pesquisa encontram-se principalmente os contributos de Travaglia (2013); Koch (2000) e Costa Val (2008) em relação à Linguística Textual. No que se refere à retextualização, este trabalho se deterá a retextualizar textos da oralidade para a escrita, fundamentado em Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007) ao tratar das concepções de retextualização como recurso didático para a produção textual.

Em se tratando dos multiletramentos, evidenciam-se as contribuições de Rojo (2009) e Rojo; Moura (2012), no que diz respeito aos gêneros textuais enfatiza-se os estudos de Marcuschi (2008) e Travaglia (2013). Além desses autores, a pesquisa considera relevante a contribuição da BNCC (2017), documento atual e norteador, ao demandar o protagonismo dos

alunos e a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem, levando em conta os campos da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do artístico/literário.

Esta investigação insere-se no campo técnico-metodológico de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013), por obter fundamentos, desde o seu planejamento inicial, em fontes já publicadas, a exemplo de livros, artigos científicos, revistas acadêmicas, *sites* confiáveis, entre outros, e por apresentar objetivos, que aprofundam os conhecimentos sobre os temas discutidos e que propõem reflexões científicas.

Quanto ao nível, esta pesquisa se insere no campo exploratório porque, segundo Gil (2008), os estudos detalhados visam a proximidade com o problema, tornando-o explícito, de modo a oferecer proposições ou mais elementos sobre as temáticas discutidas. Além disso adere a uma abordagem qualitativa, uma vez que, o campo pesquisado é a base para a coleta de informações, podendo o pesquisador selecionar, interpretar, analisar e sugerir caminhos a serem percorridos diante dos problemas encontrados na investigação. Não se trata apenas de aceitar o que está diante dele, mas de conhecer amiúde as origens, o percurso, as contribuições, e por fim, concluir com rigor e significado suas interpretações.

Este trabalho compreende uma estrutura composta por cinco capítulos. O primeiro compreende a introdução, que expõe os elementos essenciais dessa pesquisa, sendo eles, a apresentação do tema; a problemática que será tratada; as hipóteses levantadas sobre a formação dos sujeitos, tendo em vista o protagonismo e os multiletramentos; a justificativa que evidencia a relevância da temática discutida. Além disso, traz os objetivos definidos; a fundamentação teórica que embasa os estudos; a metodologia utilizada e a apresentação dos capítulos, que serão desenvolvidos ao longo dessa investigação, destacando a proposta de intervenção pedagógica como resultado do trabalho.

O arcabouço teórico deste trabalho compreende os capítulos dois, três e quatro. O segundo capítulo fundamenta as discussões que permeiam o universo do texto como ferramenta de práticas de linguagem. Para isso, parte-se das contribuições da Linguística Textual para o ensino de línguas e as mudanças pedagógicas provocadas a partir desse campo de estudos, tendo como destaque o seu objeto, o texto, indispensável no processo transformador da aprendizagem. Em seguida, evidencia-se os elementos constitutivos de um texto, a textualidade. Por fim, apresenta-se o processo de retextualização, da fala para a escrita, como caminho metodológico a ser trabalhado em sala de aula.

No terceiro capítulo são descritos os gêneros textuais orais e escritos como ferramentas preponderantes para o fazer pedagógico do docente em sala de aula, enfatizando aqueles que compõem essa proposta de intervenção. Já o quarto capítulo, abrange conceitos de letramentos

e de Multiletramentos, como norteadores nas práticas educativas da atualidade, por contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, envolvendo-os em eventos culturais, sociais e de linguagem.

O quinto capítulo detalha os procedimentos metodológicos utilizados durante essa pesquisa, e também na proposta de intervenção aqui apresentada.

O sexto capítulo apresenta uma proposta de intervenção direcionada aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, composta de três oficinas sobre o processo de retextualização de textos orais para o escrito, na perspectiva dos multiletramentos. Os gêneros textuais propostos no caderno pedagógico são: da canção para o conto; do causo popular para a piada e da entrevista ao poema.

Essa proposta visa oferecer aos professores subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para as suas práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento de atividades que envolvam leitura, interpretação e produção de gêneros textuais.

2 O TEXTO COMO FERRAMENTA DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Neste capítulo serão apresentados os construtos que a Linguística Textual oferece aos estudos da linguagem e, conseqüentemente, ao ensino da língua materna, levando em consideração os princípios característicos do texto e os fatores que enredam a sua produção e recepção. Dessa forma, evidencia-se a relevância de trabalho com textos em diferentes situações de usos, prática que permite o maior desenvolvimento de habilidades como, leitura, compreensão e escrita.

Serão mensurados, também, os elementos constitutivos do texto como um todo, vislumbrando a sua composição e sua funcionalidade, como estudo fundamental para uma compreensão mais profunda sobre a tessitura de um texto. Além disso, destaca-se a contribuição do processo de retextualização como proposta pedagógica na transformação de um texto da modalidade oral para a escrita, a fim de desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos estudantes.

2.1 As contribuições da Linguística Textual para o estudo do texto

A Linguística Textual traz consigo influências significativas para a Linguística Geral e, conseqüentemente, para o ensino de língua materna. O texto é tomado, nessa perspectiva, como unidade de análise no campo dos estudos da linguagem, portanto, não tratando mais de compreender a língua a partir da palavra ou da frase, mas, sim, do texto, por este envolver as formas características de manifestação comunicativa, a linguagem. É certo que, essa vertente extrapola as fronteiras da frase e concebe a linguagem como interação, o que desencadeia a necessidade de descrever sobre o texto considerando suas condições de uso.

Mas, até se conceber a teoria do texto, nos moldes atuais, houve um longo percurso de discussões, investigações, dúvidas, acertos e desacordos. No percurso de investigação dos fatos linguísticos, os estudiosos percebiam algumas lacunas na gramática da frase, isto é, as frases isoladas não apresentavam sentido completo da comunicação.

A visão das gramáticas e, conseqüentemente, do ensino de língua eram pautados em modelos da língua latina que tentavam evidenciar as relações da lógica e da razão com a língua. Além disso, consagravam o português como língua de cultura e poder, definiam normas e as impunham e não davam conta de fenômenos relevantes ao entendimento da língua, como a

correferência¹, a pronominalização², a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais, entre outros fatos.

Em linhas gerais, as gramáticas, preocupavam-se em enumerar e descrever estruturalmente frases da língua. O discurso era considerado como uma longa frase ou um enunciado, e isso não era suficiente para descrever as estruturas das frases, colocando em dúvida a proficiência da gramática da frase gerativa. Foi então que esses e outros fatores impulsionaram os estudiosos a desenvolver o texto como objeto de estudo.

Segundo Fávero e Koch (2000, p. 11), o termo Linguística Textual, empregado pela primeira vez por Cosériu (1955), não possuía em seu bojo, a mesma relevância que se tem na atualidade, fato bastante compreensível, ao se tratar de uma ciência ainda em formação. Ainda segundo as autoras, é através de Harald Weinrich (1966, 1967), que se inicia um percurso de discussões teóricas sobre a Linguística Textual com perspectivas e métodos diferenciados, admitindo em seu escopo o sujeito e a situação de comunicação sobre o objeto texto.

Para os linguistas, desde os anos 70, na Alemanha e em vários países da Europa, a Linguística Textual já apresentava os textos falados e escritos, como objeto de investigação, o que permitiu um avanço significativo das pesquisas sobre as interações orais desses países. Os estudos sobre a Linguística Textual foram intensos, conforme Fávero (2012, p. 226) noticia: “O impacto foi muito grande e um levantamento bibliográfico feito em 1973 por Dressler e Schmidt documentava quase 500 títulos, além de números especiais, monográficos, de várias revistas”.

No Brasil, os estudos dedicados à Linguística Textual começam a surgir na década de 80. Esse momento norteador é marcado pelas seguintes publicações: o artigo pioneiro *Por uma Gramática Textual*, 1981, de Ignácio Antônio Neis; *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz*, de Luiz Antônio Marcuschi e *Linguística Textual: Introdução*, de Ingedore G. Villaça Koch e Leonor L. Fávero, ambas publicadas em 1983. De um modo geral, essas obras introdutórias apresentavam ao leitor brasileiro a Linguística do Texto e os seus avanços e discussões ocorridas em outros países.

Vale registrar as três principais discussões e contribuições dos trabalhos pioneiros dos estudos do texto no Brasil. A primeira foi a do professor Neis (1981) que, em seu artigo, mencionado anteriormente, defende que há um contíguo entre o objeto da Linguística Textual

¹A correferência trata da relação estabelecida entre dois sintagmas nominais usados com o mesmo valor referencial. Nela ocorre a retomada de expressões mencionadas anteriormente. (MARCUSCHI, 2008)

²A pronominalização é uma retomada anafórica, é “o recurso mais frequente, sem dúvida, porque com ele se evitam redundâncias desnecessárias[...]”. E complementa: “Por este processo, um elemento linguístico atua sobre um outro que lhe é correferencial, transformando-o em pronome.” (MONTEIRO, 1994, p. 59)

e a gramática do texto, em virtude de sua funcionalidade. Destaca, também, dois aspectos relevantes: a construção de gramáticas do texto e a importância da coerência, como propriedade do texto.

O pesquisador não distingue coesão e coerência, nomeia-as de coerência microestrutural³ e coerência macroestrutural⁴ respectivamente, prática comum da época. Aponta ainda, os aportes da pragmática, lembrando Schmidt (1978) e Van Dijk (1972), com as suas contribuições dos estudos linguísticos e metodológicos que possibilitaram a elaboração de uma gramática de texto. Por fim, Neis (1981) cita Bellert (1970), Danes (1970), Dressler (1970^a), (1970b), (1972), (1977), Hartmann (1964), (1968a), (1968b), (1971), Harweg (1968), (1970) e outros nomes que emblemavam as tentativas pioneiras da Linguística Textual.

A segunda discussão foi realizada por Marcuschi (1983) em *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz*, traz análises de alguns conceitos de texto e foca no estudo de aspectos teóricos em função de sua aplicabilidade. Declara que a Linguística Textual “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 1983, p. 16). Em sua obra, o autor diz que deve concentrar-se nos seguintes temas: a) análise de algumas definições de texto; b) definição provisória da Linguística Textual; c) análise de alguns aspectos teóricos em função de sua aplicabilidade.

Assim, Marcuschi (1983) procede apresentando diversas definições de textos, de autores, como Harweg (1968), Bellert (1970), Petofi (1972), Van Dijk (1977, 1978). Influenciado por Beaugrande e Dressler (1981) constrói o seu próprio conceito de texto. Nesse sentido, Marcuschi (1983), afirma que o texto envolve elementos fundamentais como, palavras, enunciados, regras próprias e atende ao objetivo da comunicação.

Após a análise das concepções de texto de outros pesquisadores, o pesquisador conclui que a Linguística Textual se constitui em um “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. (MARCUSCHI, 1983, p. 12). Baseando-se na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), o linguista Marcuschi (1983) apresenta o esquema geral provisório das

³ Macroestrutura abrange o nível abstrato de organização do texto, que vai se materializar por meio da microestrutura. A macroestrutura condiz, portanto, ao conteúdo semântico global de um texto, que se apresenta em grandes blocos de ideias, como tema, enredo.

⁴ A microestrutura corresponde ao conjunto de enunciados que formam o texto, ou seja, tudo o que está na superfície do texto faz parte da microestrutura, palavras, orações e sentenças. Portanto, há uma interrelação em que as microestruturas determinam e são determinadas pela macroestrutura.

categorias textuais: 1. fatores de contextualização 2. fatores de conexão sequencial (coesão) 3. fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência) 4. fatores de conexão pragmática.

Por fim tem-se a obra, *Linguística textual – introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore V. Koch, que objetiva apresentar no Brasil a Linguística Textual, recente ramo da ciência da linguagem. Fávero e Koch (2000), apresentam os conceitos, abordagens e pressupostos que ocasionaram a produção de gramáticas textuais. Em seguida, nomeiam Harris, Pêcheux, Pike e outros como precursores da Linguística textual e fazem referência a disciplinas, cujas preocupações são voltadas a uma melhor compreensão do texto e do discurso (antiga retórica, estilística formalismo russo). E por fim, apresentam Halliday, Ducrot e Weinrich, autores estruturalistas e gerativistas que atentam para as propriedades específicas dos textos, ou aqueles que se detiveram à construção de modelos de gramáticas textuais, como, Isenberg, Dressler, Petofi e Van Dijk.

Em 1984, realizou-se uma mesa-redonda sobre Linguística do Texto, intitulada *Coerência e Coesão na Teoria do Texto*, na reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Fizeram parte desse evento Marcuschi, Neis e Koch. A partir de então, a Linguística do Texto passou a ser considerada um campo de grande importância para os pesquisadores da língua no Brasil.

Apesar de todas as abordagens dispensadas ao tratamento da Linguística Textual, o desenvolvimento desta, não transcorreu de forma homogênea. Marcuschi (1998a), declara que “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Bentes (2003, p. 246), afirma que, “Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de um momento para outro”. Embora concorde com a distinção dos três momentos, a saber, análise transfrástica, construção de gramáticas textuais e teoria do texto.

No primeiro momento, análise transfrástica, constatou-se que o limite da frase não era suficiente para explicar todas as sentenças da língua e, assim, confirmou-se a necessidade de uma teoria que ultrapassasse o limite da frase e pudesse esclarecer os fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas. Dessa forma, parte da frase para o texto, e admite-se a existência de fenômenos que só podem ser explicados no interior do texto.

Para Costa Val (2000, p. 34), essa vertente da Linguística Textual interessou-se por questões como "a correferência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais" que, atualmente, se identificam como relacionadas à coesão textual. Também nesse momento, o pronome é tido como elemento determinante da textualidade.

No segundo momento, Gramáticas Textuais, da mesma maneira que o primeiro, direcionam as abordagens a definições ou conceituações do objeto texto, progredindo um pouco ao suplantarem os limites da frase, e enfatizando a compreensão e a produção do texto. Nesse interim surge a distinção entre competência frasal e a competência do falante ou competência textual. Aparecem também outros aspectos relacionados a texto coerente/incoerente; resumo do texto; paráfrase do texto, o texto visto como unidade lógico-semântica (resultado de operações lógicas, semânticas e pragmáticas).

As gramáticas textuais concebiam um projeto de reconstrução do texto como um sistema invariável, estável e abstrato. Porém, o texto era uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída. De acordo com Marcuschi (1998a) havia a tentativa de edificar a ideia de que o texto era, de fato, o objeto da Linguística, no entanto, alguns linguistas ainda estavam radicados à ideia de que o texto representasse a língua em sua abstração ou totalidade.

Nessa perspectiva, Bentes (2003, p. 249), explicita que muitos estudiosos elaboraram as gramáticas textuais e apresentaram suas propostas com o objetivo de refletir sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis, por meio de gramáticas do enunciado. Ademais, os elaboradores das gramáticas textuais consideravam que o texto é a unidade linguística mais elevada, a partir da qual seria possível chegar por meio de segmentação a unidades menores e serem classificadas. Fávero e Koch (2000, p. 14) sobre a tentativa de assemelhar o enunciado ao texto, invoca a ideia de que “o texto é muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante”.

A respeito dessa citação, verifica-se a posição do falante nativo ao manipular os textos de forma eficiente, uma vez que entra em jogo as capacidades de, por exemplo, produzir resumos, por título em textos, verificar se um texto se constitui um todo coerente e coeso, parafrasear, inferir, complementar, produzir um texto a partir de outro, ou fazer relações interfrásticas, entre outras atividades.

Nessas condições, Charolles (1989, apud BENTES, 2006, p. 250), sugere três capacidades fundamentais aos falantes, para que se justifique o uso de gramáticas textuais: a) capacidade formativa, centra-se na produção e compreensão de um número ilimitado de textos, com características inovadoras, além de ser hábil na avaliação de textos; b) capacidade transformativa: conseguir reformular, parafrasear e resumir textos; tendência a adequação do produto ao texto base; c) capacidade qualitativa: conseguir tipificar os textos e desenvolver a produção de um determinado tipo textual.

Para FÁVERO; KOCH (2012 [1983], p. 19), os falantes da língua com as habilidades nomeadas, genericamente, como competência textual estariam aptos a conduzir os estudos e o entendimento de uma gramática textual elaborada a partir das seguintes tarefas básicas: “a) verificar o que faz com que um texto seja um texto; b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto; c) diferenciar as várias espécies de texto - ou tipologias”.

Apesar do entusiasmo dos linguistas, a elaboração de gramáticas textuais bastante influenciadas pela visão gerativista, tornou-se exaustiva. Equivalente a esse projeto de Chomsky, essa gramática trataria, por exemplo, de um conjunto finito de regras, comum aos falantes da língua, na identificação de um texto (bem formado) ou de um não texto. A competência textual dos usuários da língua seria formada por este conjunto de regras internalizadas. Desse modo, não se conseguiu edificar um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo às ocorrências linguísticas.

Desse modo, a pouca produtividade das gramáticas textuais, significaria um novo rumo aos estudos linguísticos, em vez da preocupação em descrever a competência textual de usuários idealizados da língua, os estudiosos dispensaram um tratamento à constituição, ao funcionamento, à produção e à compreensão dos textos em uso.

No terceiro momento, segundo Conte (1977), os aspectos pragmáticos assumem lugar privilegiado, uma vez que trata do texto no seu contexto pragmático. Nesta ocasião, amplia-se o domínio da investigação, isto é, as pesquisas não se limitam aos elementos internos (textuais); surge a questão dos elementos extratextuais: o contexto; assim, estuda-se os fatores de produção, a recepção e a interpretação do texto. Segundo Marcuschi (1998a), no final da década de 70, as pesquisas e discussões eram em torno da textualidade, entendida por Beaugrande, (1981) como um conjunto de elementos que são ativados nos atos de comunicação.

Havia nesse contexto mudanças significativas como: a concepção de língua que passa a ser vista como um sistema em funcionamento, em situações de comunicação, ao invés de um sistema virtual; às concepções de texto, deixaram de ver o texto como produto, passando a considerá-lo como processo; quanto aos objetivos previstos, a análise e explicação do texto em uso, ao invés da análise em textos formais e em situações abstratas.

Nesse momento, a Linguística Textual ganha caráter interdisciplinar por envolver diversas perspectivas e interesses que dizem respeito a outras ciências, entre outras características a saber. Assim, Marcuschi (1998), declara que a Linguística Textual assume uma postura multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, que não considera a língua como instituição autônoma ou formal. Dentre as importantes descobertas, deste momento da

Linguística Textual, está o fato de o texto ser compreendido como objeto em constante construção. O enfoque dado a competência textual é substituído pela noção de textualidade, pelo contexto.

Portanto, a Linguística Textual, deixa de ser uma ciência apenas linguística, e abre caminhos para outros percursos, outras áreas de estudo, permitindo um leque de oportunidades em uma perspectiva interdisciplinar. Sobre esse crescimento e abrangências, tem-se:

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem aliando e modificando a cada passo o seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são relacionadas como o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados. (KOCH, 2003, p. 86)

De fato, o percurso que a Linguística Textual transcorre, desde a sua origem, é notório e, especialmente, relevante para os estudos da linguagem. Segundo Marcuschi (1983), a Linguística Textual constitui o seu embasamento em um ponto de vista sócio interacional da linguagem, entre os sujeitos envolvidos em eventos de comunicação. Atividade, esta, que envolve sujeitos ativos, em que produtor ou leitor/ouvinte participam da construção de sentido, observando e/ou escolhendo elementos que o texto sugere, levando em consideração diversos fatores, como a cognição, o contexto de produção, que mobiliza os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, extralinguísticos, entre outros, que vai além do cotexto, como por exemplo, os aspectos morfológicos e sintáticos.

As diferentes vertentes que o estudo da Linguística Textual operou deve-se, principalmente, pelo fato dos diversos conceitos de texto, método que resultou em inúmeras possibilidades de discussão, aprofundamento, e por fim, de descrevê-lo com pertinência. Mas, afinal, o que é texto? Costa Val (1991, p. 3-4) de maneira bem simples, mas não menos significativa, esclarece, “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”.

A autora alerta que para produzir textos é necessário compreender os fenômenos ou princípios constitutivos que ocorrem em textos, quer orais ou escritos. Vale salientar que, os conceitos de texto e discurso aqui são tomados como sinônimos, portanto, são episódios da língua de modalidade oral ou escrita, podendo ser curtos ou longos, e que cumprem papel fundamental na comunicação.

A avaliação de um texto, nessa concepção, emerge verificar as potencialidades do texto em relação aos aspectos, a saber: “a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão”. (COSTA VAL, 1991, p. 4-5).

Os estudos e os conceitos da unidade texto vão se materializando, se complementando e se reconhecendo dentre as escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores deste objeto. Assim, pode ser o texto definido,

[...] como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22).

Com o advento da pragmática o texto passa a ser a unidade fundamental da interação humana, assim a linguagem é vista como atividade do processo o que permite uma conexão entre texto e seu contexto comunicativo situacional, tratando-se, portanto, do estudo da língua nos processos comunicativos de uma sociedade concreta.

Na década de 80, segundo Koch (2006), ocorre a guinada cognitivista, partindo da compreensão de que os atos em geral são seguidos de processos de ordem cognitiva, ideias que motivaram uma nova concepção de texto, decorrente da ativação de saberes acumulados na memória dos interlocutores. Portanto, os textos são construídos pelos sujeitos de acordo com as suas experiências, suas necessidades reais de uso, modelando-os conforme suas habilidades cognitivas e individuais. Os textos são instrumentos, pelos quais as comunicações sociais se realizam em sua plenitude.

2.2 Os fatores de textualidade: elementos constitutivos de um texto

O conceito de textualidade, discutido desde o início das investigações sobre a Linguística Textual, no final dos anos 60, apresenta os princípios constitutivos e os fatores de produção e recepção do texto. Investigações estas que ocorrem, ainda, nos dias atuais, em virtude da ampliação e produtividade cultivadas ao longo do tempo. Esses estudos estão voltados para os fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, a enunciação, a interlocução e suas condições de produção que enriqueceram o campo da Linguística Textual.

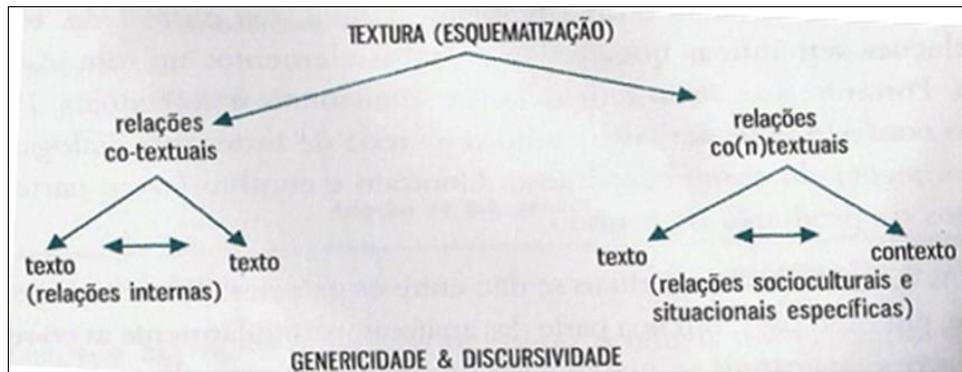
Sob essa égide, o texto em sua completude não deve ser visto como um emaranhado de frases soltas, desconectadas ou desprovidas de sentido, mas de um todo significativo. Essa assertiva concatena-se com a visão de Costa Val (1983), ao considerar que a textualidade leva em conta as contribuições advindas de outras ciências, de outros estudos, de outras experiências, além de admitir fenômenos que antes não eram tidos como linguísticos. Portanto, textualidade se refere às propriedades constitutivas de um texto, que autorizam se um grupo de frases é ou não considerado texto. Em seus estudos, a pesquisadora cita os elementos constitutivos da textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981), a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A textualidade é, antes de mais nada, uma realidade inserida em um dado contexto situacional, também permeada por elementos semânticos internos. Daí a existência de relações contextuais e cotextuais. São as relações de contexto e cotexto que permitem que os ouvintes/leitores interpretem efetivamente os textos ouvidos/lidos, quando da sua inserção social, cultural, histórica entre o texto e os usuários do ato comunicativo. A linguagem por si só não é requisito para se entender um texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 87-88), “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade”.

Por isso, a ação de interpretar envolve o sujeito com a sua história, as suas práticas cotidianas, o seu lugar no espaço, as suas condições de situacionalidade, etc. Os conhecimentos acumulados dos interlocutores são elementos fundamentais para a interpretação dos textos, tanto no que se refere ao conhecimento das estruturas internas ou cotexto, quanto às situações socioculturais denominadas contexto.

Ainda, segundo Marcuschi (1983) são os conhecimentos prévios dos interlocutores que possibilitam diferentes sentidos ao mesmo texto, embora as diversas interpretações de um texto não ultrapassem os seus limites razoáveis de entendimento, uma vez que a natureza semântica textual exige coerência. Esse fato é comprovável frequentemente nas salas de aula, quando se pergunta o que o texto traz de informação, ou o que pretende. Na medida que se encaminham as discussões, vão aparecendo diferentes opiniões, inclusive, aquelas considerações incoerentes, às que ultrapassam esses limites razoáveis de compreensão. Por vezes, essas incoerências surgem, também, em situações comunicativas orais, do cotidiano. Conforme, essa diversidade de sentido dada ao mesmo texto, o autor apresenta, em forma de esquema, como as relações acontecem no processo em que os sujeitos ativam os seus conhecimentos prévios, e mostra os fatores relacionados a esse fenômeno utilizado pelos usuários da língua. Segue o quadro:

QUADRO I – Textura (esquematisação)



Fonte: MARCUSCHI (1983, p. 87-88) Adaptado

Os textos são produzidos em contextos comunicativos, por isso, a sua natureza reflete a funcionalidade da língua, a ação de sujeitos sociais interagindo com o texto e seu contexto individual e coletivo. Não obstante a essa questão, a textualidade não pode ser considerada um produto cristalizado, sobre essa posição há três aspectos relacionados, conforme Marcuschi (1993, p. 89) explicita:

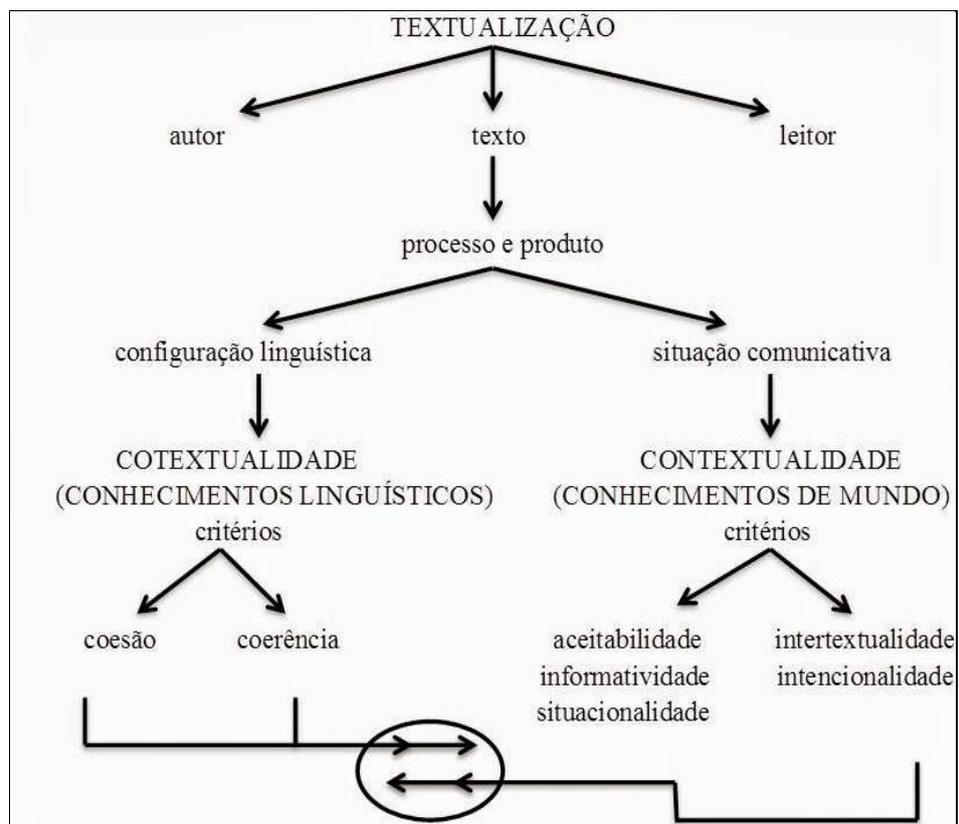
- Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.
- Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se no contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.
- Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Essas considerações, muito bem definidas pelo autor, direcionam os estudos linguísticos para o “desenho” do que o texto é atualmente. Além disso, oferecem mais do que pistas, direcionamentos para o ensino em sua plenitude. Sendo o texto um evento, ele vai se realizar mediante um contexto e a alguém engajado nesse propósito. Nessa linha de pensamento, a textualidade se completa em um contexto sociointerativo, fundamental para que haja a compreensão desses eventos de comunicação.

Marcuschi (1983), faz algumas ressalvas em relação aos critérios da textualidade tal como foram defendidos por Beaugrande/Dressler (1981), citados anteriormente, sejam eles: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Argumenta sobre a redundância ou sobreposição de alguns, sobre o zelo com o código e a forma, sobre os excessos de critérios na boa formação de um texto, enfim, chama a atenção para o texto como uma realidade linguística que se completa com a interação do leitor/ouvinte.

A fim de propor um melhor entendimento para os critérios gerais da textualidade, Marcuschi (1983) distribuiu-os em três pilares: produtor, texto e leitor. O texto considerado processo, produto em construção. O conhecimento linguístico (interno) envolvendo as regras do código, a funcionalidade e o conhecimento contextual (saberes prévios e sociointerativos). E por fim, os sete critérios da textualização, como se vê no esquema a seguir, divididos em dois grupos, mas, ao mesmo tempo se correlacionando numa rica, dinâmica e maleável relação de contexto.

Quadro II – Textualização e os fatores de textualidade



Fonte: MARCUSCHI (1983, p. 96 - Adaptado)

Assim, essas são as condições que se imbricam na formação de sentido dos textos. Embora haja o reconhecimento de que há critérios mais importantes que outros, não há, portanto, uma distinção clara e nem estanque sobre quaisquer um desses elementos pertencer especificamente ao nível morfológico ou sintático.

No campo da Linguística Textual, os posicionamentos acerca dessa temática sempre apresentaram discordância. No primeiro momento, ponderou-se os pronomes (coesão) como o critério decisivo da textualidade, depois considerou-se a coerência como elemento determinante dessa textualidade. Marcuschi (1983, p. 28), por exemplo, afirmava “Embora seja um princípio constitutivo do texto, a coesão não é nem suficiente nem necessária para a textualidade, aspecto

no qual discordo de Halliday/Hasan”. Koch e Travaglia (1989, p. 26-27, 1990, 1997) adotam essa posição, apresentando a coerência como o princípio que legitima a textualidade e que “há muitos textos sem coesão que apresentam coerência”

Sobre o critério da coesão, Marcuschi (1983, p. 102), acrescenta:

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade.

Com isso, o autor defende que o processo de coesão também é responsável pelo sentido do texto, dada as contribuições eficazes que os conectivos e as referências oferecem para a continuidade das sequências comunicativas. É desse modo que a coesão é entendida, como a forma com que os elementos superficiais do texto se relacionam entre si, concatenando-se e ligando as partes. Em outras palavras, coesão é a conexão, ligação, harmonia entre os elementos de um texto, claramente perceptíveis, ao fazer a leitura de um texto e verificar como as palavras, as frases e os parágrafos estão interligados. Esses conectivos determinam a transição de ideias entre as frases e os parágrafos.

No texto, a coesão apresenta elementos explícitos, conforme mencionado, e pode ser compreendida por relações linguísticas, como os advérbios, pronomes, o emprego dos conectivos, de sinônimos, dentre outros. Essas palavras e/ou expressões são recursos dos falantes/usuários responsáveis por estabelecer a coesão textual, a interligação dos elementos textuais, e conseqüentemente, o sentido do texto, sendo que a produção de um texto, nesses moldes, permite a eficiência da comunicação entre os interlocutores. Notoriamente, quando o texto não é coeso pode prejudicar o processo de interação.

A coerência, no entanto, fica no plano da conexão conceitual dos elementos textuais tendo em vista a relação texto/leitor, uma vez que o sentido de um texto se efetiva com os falantes/usuários. Na perspectiva de Koch & Elias (2012), essa interação de sujeitos-textos leva em consideração o contexto, desse modo, tem-se o sentido de um texto, fazendo com que o leitor considere a materialidade linguística do texto, ou seja, perceba o gênero textual e sua funcionalidade, a tematização, a data de publicação e o suporte de veiculação. Assim sendo, os textos são elaborados, sejam orais ou escritos, a partir de diferentes recursos, explícitos ou implícitos, conhecidos pelos falantes/usuários da língua, de modo que as situações de interação se concatenam ao contexto, aos conhecimentos de mundo, linguísticos e enciclopédicos.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 126):

a coerência pode ser vista tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência de enunciados) como na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas (nos processos sociointerativos). É evidente que a compreensão de texto estará enormemente afetada pelo jogo das relações entre os três planos de observação.

Entende-se, portanto, que tanto a coesão quanto a coerência são elementos relevantes na produção de um texto, e estão conectados em virtude da construção de uma estrutura dinâmica que é o texto, não havendo, por isso, a tessitura textual em sua completude sem que a coesão e a coerência sejam difundidas nesse processo de construção, ainda que esses elementos possam, algumas vezes, possa se apresentar isoladamente no texto. Assim, a construção do texto é sustentada tanto pela coesão como pela coerência, e por isso, diferenciá-las torna-se uma tarefa tão complexa.

Sobre o critério da tecitura de um texto, denominado intencionalidade, sabe-se que se refere ao modo como o sujeito constrói um texto a fim de alcançar determinado objetivo. Desse modo, os textos, de maneira geral, são construídos em função de uma motivação, ou seja, através de uma situação inicial, que envolve um dizer, uma vontade de expressar algo. Por exemplo, os textos publicitários se adaptam de acordo com os objetivos pretendidos, no caso, o de convencer o consumidor. Sendo assim, seja qual for a intenção do texto, ocorrem mudanças significativas em sua composição e estrutura para que a comunicação se estabeleça com eficácia e atinja a sua intencionalidade, ajustando-se a intenção do leitor/ouvinte.

O linguista defende também:

O critério da intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para textualização. Tanto assim, que se costuma indagar: o que é que o autor desse texto pretende? Resta saber se esta indagação é sobre a intencionalidade do autor ou sobre os conteúdos transmitidos pelo texto. (MARCUSCHI: 2008, p. 126)

Portanto, esse critério, considerado autônomo, leva em conta análises gerais do texto, incluindo nessas reflexões a coerência, o contexto dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, em que cada um tem seus objetivos próprios.

Em detrimento dessa preocupação, o autor cita Fávero (1986), ao relacionar a intencionalidade sob a ótica dos aspectos de natureza conceitual e linguística, sendo que “a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual. (FÁVERO, 1986 apud MARCUSCHI, 2008, p. 127).

Desse modo, a intencionalidade pode não cumprir o seu objetivo em sua completude, em determinadas situações comunicativas orais. Isso porque a intencionalidade centra-se na

pretensão dos autores/produtores de um texto coeso e coerente, e necessita do critério da aceitabilidade que se insere na interação, no caso dos interlocutores/ouvintes/leitores, tendo em vista a recepção do texto, e conseqüentemente, a compreensão da mensagem. Percebe-se que há o esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente e capaz de satisfazer aos objetivos de ambos os interlocutores. Enquanto a intencionalidade refere-se ao que os produtores do texto pretendem, a aceitabilidade diz respeito a reação, ao aceite das intenções aspiradas pelos ouvintes/leitores.

O critério da aceitabilidade, segundo Marcuschi (2008, p. 127), “diz respeito a atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário) que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo.” Como se vê, a aceitabilidade relaciona-se ao comportamento do interlocutor em relação à proposta textual, à tipologia e à temática, além dos elementos de coesão e coerência, que garantem o sentido, a interpretação. Resumindo, em se tratando da intencionalidade e da aceitabilidade compreende-se que nesses critérios estão as intenções dos interlocutores, isto porque é necessário que as intenções de quem escreve/fala o texto sejam acolhidas pelo leitor/ouvinte.

A situacionalidade, como critério da textualidade, refere-se ao contexto social, cultural e econômico, no qual os sujeitos e o texto estão inseridos, seja no momento da produção, seja no da leitura. Segundo Marcuschi (2018), além de orientar na interpretação e na relação do texto ao seu contexto significativo, funciona como um norte, como uma estratégia, para a construção do texto. Trata-se, portanto, de um critério que permite a adequação do texto aos contextos e aos seus interlocutores, com aporte do texto em contextos de interpretação plausíveis.

A intertextualidade, de modo geral, refere-se às relações discursivas entre diferentes textos. Embora esse fenômeno não ocorra de forma explícita no texto, considera-se informações prévias na produção, sendo assim, todo texto é influenciado por outros textos. Esse princípio trata do diálogo de um texto com outro, em um texto do mesmo gênero ou em textos de gêneros diferentes, e que podem aparecer em diferentes situações comunicativas, sejam verbais, não-verbais ou mistas.

Sobre a intertextualidade, o pesquisador declara que:

Este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário. (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Nessa perspectiva, a intertextualidade é percebida através da presença de elementos formais ou semânticos de textos, em novas produções, podendo apresentar-se de forma parcial, integral, partes idênticas ou semelhantes de textos anteriores. Como a relação dialógica entre os textos é consensual entre os estudiosos da língua, cabe aos leitores identificar as marcas intertextuais e buscar compreendê-las a partir do texto anterior para melhor interpretar o texto atual, se for o caso.

Nas diversas situações comunicativas os usuários da língua vão deparar-se com o fenômeno da intertextualidade, seja na sua própria produção de texto, quando da sua necessidade de utilizar conhecimentos acumulados, ou em ocasiões, nas quais precisarão acionar os conhecimentos anteriores para compreender as informações imbuídas no texto do qual se quer esclarecimentos.

Um exemplo de intertextualidade é o processo de retextualização, metodologia comum usada no cotidiano e na sala de aula como estímulo à produção de um novo texto a partir de um texto base. Nesse processo, aproveita-se as ideias já produzidas e amplia-se o repertório transformando as informações em um novo texto, um novo gênero. Nesse contexto de produção o autor pode repetir elementos da estrutura anterior, alterar outros aspectos, construindo, com isso, um novo texto, com ligações explícitas ou implícitas com a produção anterior.

Ao relacionar os discursos, a intertextualidade colabora efetivamente para o sentido do texto, e, portanto, para a coerência deste. Desse modo, a intertextualidade torna a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros textos, visto que, nenhum texto constrói -se isoladamente, mas em analogia a outro já produzido, do qual prescinde-se algumas informações coerentes para dar-lhe outro aspecto.

A construção de um texto requer atenção sobre a informatividade, um dos critérios de textualidade, que consiste na capacidade de verificar os dados que o texto apresenta, se se trata de elementos novos ou conhecidos, prevalece a importância ao equilíbrio dos dois tipos de informação, assim, o texto não se torna redundante, nem incompreensível. O valor da informatividade textual depende do grau de conhecimento do ouvinte/leitor do texto, isso porque se a informação do texto for previsível, não acrescentará informação. Pode ocorrer também que em dada situação a informação seja uma novidade, portanto, haverá um maior grau de informatividade.

O critério da informatividade, segundo Marcuschi (1983), aparenta certa obviedade, pois os textos coerentes desenvolvem, certamente, um conteúdo, assim de acordo com esse princípio é possível identificar o que o texto quer transmitir e o que não deseja, além de ser fácil conceber o que se quer extrair dele e o que não se quer. Vale ressaltar que a informatividade no

texto deva contribuir com o acréscimo de informações ao interlocutor/leitor/ouvinte, mas que sejam ligadas a elementos conhecidos.

Diante do exposto, ressalta-se a importância dos critérios de textualidade como mecanismos ligados a tessitura da unidade texto, de maneira que, a compreensão destes implica em ser capaz de realizar atitudes comunicativas mais competentes. Sobre o assunto, o pesquisador atenta para uma propositura em que sobrepõe a legitimidade para os critérios de textualidade, coesão e coerência, em suas especificidades e autoridades na produção, construção, funcionalidade e receptividade dos textos pelos interlocutores, conforme se lê:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI: 1983, p. 12-13)

Desse modo, o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa a partir do texto permite a leitura, a interpretação, a compreensão, a comparação entre os diferentes tipos de textos e de gêneros textuais, além de permitir a reflexão sobre o funcionamento da língua, a interação entre os interlocutores, as condições de produção e a adequação de textos às variadas situações de comunicação, tendo em vista o papel da coesão e da coerência, elementos constitutivos e essenciais da unidade texto. Não obstante, levando em consideração outros fatores que venham interferir ou modificar os modos de produção dos sujeitos junto as suas habilidades leitoras e produtoras de textos.

No tópico seguinte, o enfoque será dado à retextualização, estratégia de produção de um novo texto a partir de um texto base, ou seja, de um já existente. Inicialmente, serão apontados alguns autores que trabalham nessa perspectiva, no entanto, o processo de retextualização aqui apresentado está fundamentado nos aportes teóricos de Marcuschi (2010) da modalidade oral para a escrita. Para isso, serão abordados conceitos; possibilidades de mudanças entre as

modalidades e os fenômenos que interferem e constituem a retextualização, como aspectos relevantes nesse processo.

2.3 O processo da retextualização: da fala para a escrita

É sabido que, em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas a diversidade de gêneros textuais ganha mais amplitude e complexidade. As pesquisas no campo da linguagem também avançam consideravelmente, tanto quanto as de caráter pedagógico. Mas, o que ocorre na prática de sala de aula? Por que os alunos não conseguem dar sentido ao que leem? Por que rejeitam as atividades de produção textual, e quando as realizam, por que não conseguem atingir um bom nível de proficiência?

Acredita-se que, ainda, há um certo distanciamento entre a teoria e a prática. Para que ocorra maior aproximação entre os princípios teórico-prático há de convir que as contribuições resultantes das investigações sobre o ensino de língua trazem mudanças significativas no contexto escolar, se postas em evidência. De certo, a prática educacional é marcada pela concepção de linguagem que os educadores têm, é também por essa percepção, que todo o trabalho pedagógico será norteado, assim como, pelas escolhas dos objetos de ensino, das competências e habilidades que se pretende alcançar e das estratégias de ensino que serão adotadas.

A primazia de um trabalho pedagógico eficiente incide na mudança de atitude do professor, que ele seja um pesquisador de sua própria área de trabalho, que reconheça os avanços dos estudos da linguagem, dos conceitos de texto mais relevantes, da excelência do trabalho com os gêneros textuais, da abordagem metodológica escolhida, da interação que define o caráter dinâmico da linguagem nos grupos sociais. Esses são elementos que não fadariam o ensino ao fracasso, ao contrário, são determinantes transformadores do ensino de língua, frente às recentes concepções de linguagem.

Acima de tudo, nesse novo contexto a linguagem é o cerne dinamizador da construção dos sujeitos aprendentes e a escola, o lugar social institucionalizado para esse propósito, por conseguinte, compete ao ensino da língua oportunizar experiências conceituais e vivências que proporcionem a interação dos estudantes com todos os grupos sociais aos quais eles pertencem por meio das atividades de leitura, da produção textual, da análise linguística, aplicando a oralidade, a escrita, além da multimodalidade e das multimídias.

Como fora citado anteriormente, toda essa inovação sugere em uma nova postura do professor no que diz respeito ao ensino de língua, ou seja, mais tempo destinado ao estudo, à pesquisa, ao planejamento, à inovação e a tomada de atitudes coerentes frente a essa nova demanda. Por esse viés, a escola como palco fundamental para a ampliação, revisão e reformulação dos processos constitutivos de aprendizagem dos estudantes, pode tomar a estratégia de retextualização como aliada no trabalho escolar com os gêneros textuais.

O processo de retextualização ganha espaço por volta dos anos 90, considerado um novo campo nos estudos da Linguística Textual e áreas afins. De acordo com Marcuschi (2010, p. 46) a professora Neusa Travaglia, através de sua tese de doutoramento, utilizou o termo retextualização para se referir à “tradução de uma língua para outra”. De modo algum, Marcuschi descarta a tradução, como fora mencionada pela autora, porém, defende a retextualização na perspectiva de mudança entre as modalidades oral e escrita de uma mesma língua.

As definições do processo de retextualização ora se corroboram, ora se distanciam, na visão de alguns estudiosos, pois, mesmo havendo nuances de proximidade, apresentam também minúcias de limites. Dell’Isola (2007, p. 10), conceitua a retextualização como “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nessa concepção a autora adota o mesmo conceito para retextualização, refacção e reescrita, diferentemente da visão de Marcuschi (2010) que vê a retextualização como um processo mais complexo por envolver além da mudança de modalidade, o uso dos diferentes gêneros orais e escritos; as condições de produção do texto base e o texto que será construído.

A retextualização envolve:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Logo, percebe-se que o processo de retextualização consiste na mudança entre modalidades de veiculação dos textos, e entre os gêneros textuais, vistos como formas verbais em uso por comunidades de práticas sociais típicas e de discursos específicos, além de primar

pela adequação à situação comunicativa, mesmo que isso implique em mudanças nos tipos ou em gêneros textuais. A exemplo disso, tem-se o gênero canção com suas características próprias que, ao ser retextualizado para um conto, deve adequar-se aos moldes desse gênero.

Na perspectiva de Marcuschi (2010), a retextualização é um exercício bastante comum para os falantes de uma língua, embora estes realizem esta prática, na maioria das vezes, de modo inconsciente. Esta ação ocorre rotineiramente e em diferentes situações de interação linguística, como por exemplo: escrever a lista de compras ditada pela mãe, produzir a ata da reunião do conselho da escola, relatar fatos ocorridos na festa de aniversário de um amigo, anotar as explicações do professor em sala de aula, resumir um texto, livro ou capítulo de um livro etc. Logo, em se tratando de eventos linguísticos, como os citados, a atividade de retextualização se cumpre para atender aos mais diversos propósitos comunicativos dos usuários de uma língua, através dos diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, se retextualizar implica na produção de um novo texto a partir de um texto já existente, então, o evento da retextualização é traçado como uma ação linguística marcada por novas condições de produção, obviamente, diferentes das condições do texto base. No dizer de Marcuschi, o fenômeno da retextualização consiste em:

rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. 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. (MARCUSCHI: 2010, p. 48).

Decerto, trata-se de um processo que mesmo acontecendo naturalmente, conforme explicitado, adquire características de profunda complexidade por envolver mudanças de diversos elementos, próprios das condições de produção, dos interlocutores, do gênero selecionado, dos propósitos de comunicação, das escolhas linguísticas, enfim, é um novo texto, uma nova situação motivada por um outro modo de interagir. Assim, as interferências movidas nas ações ao retextualizar toma esse processo como um ato não mecânico, conforme anunciado.

Marcuschi (2010, p. 46), traz o conceito de retextualização, como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” Para o autor, esse não é um processo mecânico, pois interfere tanto no código como no sentido, e acontece naturalmente. Trata-se da passagem de uma modalidade para outra, e enfatiza, que

nesse processo há o aspecto da compreensão, imprescindível para que não ocorram falhas no plano da coerência do texto.

Nesse sentido, depreende-se que retextualizar consiste nas possíveis transformações impressas no texto, sejam elas, a mudança de gênero textual, a alteração na modalidade da língua, bem como, as implicações no nível da intertextualidade e da interdiscursividade. No que se refere à intertextualidade, esta envolve as relações entre os textos, enquanto a interdiscursividade diz respeito aos discursos encontrados nos diferentes textos.

Para retextualizar é necessário considerar uma compreensão profunda do texto base, fazendo inferências às informações implícitas e explícitas contidas nele, a fim de entender o propósito da mensagem que o texto oferece. É preciso verificar também a organização estrutural dos dois gêneros envolvidos no processo, em virtude de suas características e das propriedades das modalidades oral e escrita. Para Marcuschi (2010, p. 47), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Nesse sentido, o autor afirma:

Há nessas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSCHI: 2010, p. 47, grifo do autor).

De acordo com o autor, há quatro possibilidades de retextualização levando em conta a fala/escrita, e suas respectivas combinações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Possibilidades de Retextualização

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

Fonte: MARCUSCHI (2010, p. 48 - Adaptado)

Em se tratando do processo de retextualização da fala para escrita, esta parte de um texto de base oral para um texto fim na modalidade escrita. Exemplos destes são as mudanças decorridas entre os gêneros: canção e conto; entrevista oral e artigo de opinião; caso popular e carta etc.

Os materiais orais e escritos utilizados nessa proposta de trabalho pedagógico, aqui pretendida, aludem a um breve esclarecimento sobre as atividades de retextualização e transcrição. Ao retextualizar, nos moldes propostos, do oral para o escrito, vale-se da transcrição, como uma das etapas envolvidas durante o processo, e que esta, embora possua caráter de ordem, ocorrem mudanças, que não interferem nos discursos. Como se vê nos achados de Marcuschi (2010, p. 49),

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Então, ao realizar a transcrição do oral para o escrito, verifica-se a presença de alterações que ocorrem no processo, e que forçam o retextualizador a tomar decisões importantes, uma vez que lida com determinadas interferências, em relação à linguagem e ao conteúdo dos discursos. Já na retextualização essas interferências surgem com maior complexidade. Isso ocorre em virtude dos ajustes, acomodações da linguagem necessários à transposição de uma modalidade à outra, de um gênero a outro.

Vale ressaltar que, no processo de retextualização da fala para a escrita, apresentam-se algumas distinções a serem consideradas, embora não haja pretensão de subjugar uma ou outra modalidade, mas, enfatizar a presença de certos fenômenos que devem ser observados no processo. Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 54) chama a atenção para essas variáveis que interveem na retextualização do oral para o escrito, sejam elas: “(a) o propósito ou o objetivo da retextualização; (b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (c) a relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização e (d) os processos de formulação típicos de cada modalidade”.

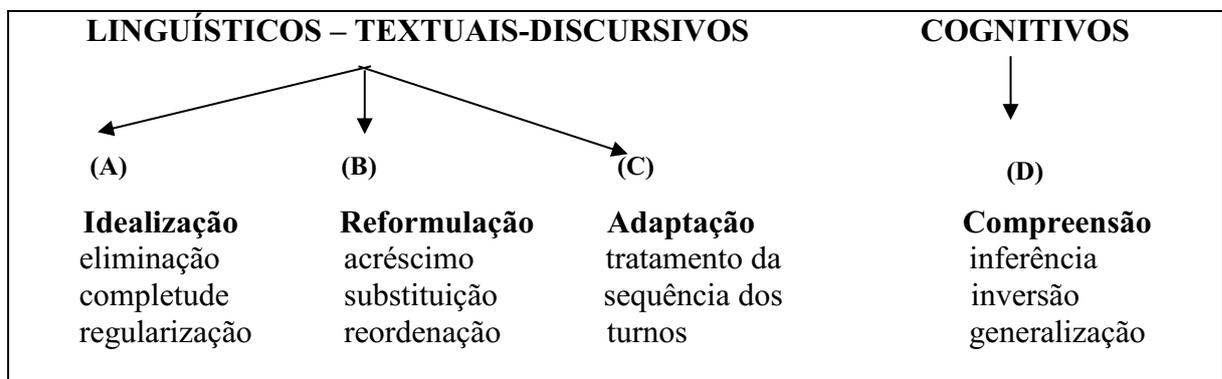
O propósito de retextualização versa sobre a variável que orienta as escolhas do texto base, do conteúdo ou tema e das estruturas que se deseja manter. O objetivo da atividade também gera um tratamento diferenciado da linguagem, pois se trata de optar por um texto de caráter mais formal ou informal, tendo em vista o público-alvo, bem como o meio de veiculação do texto. No que tange à segunda variável, há várias possibilidades, inclusive as transformações podem ser mais acentuadas em função da habilidade do retextualizador, podendo ocorrer acréscimo de informações no texto fim.

A terceira variável diz respeito ao aspecto tipológico e genérico e traduz o grau das mudanças pelo qual os textos são submetidos no processo de retextualização. As alterações podem ocorrer em maior ou menor grau, assim, quando o texto base e o texto alvo pertencem ao mesmo gênero as mudanças são menores, enquanto que a retextualização entre textos de gêneros diferentes, as mudanças são maiores.

A última variável remete às estratégias de produção textual, das modalidades orais ou escritas. Nesse processo, o retextualizador deve considerar que o texto oral, geralmente, é produzido de forma espontânea, enquanto que o escrito é revisto várias vezes, conforme a situação. Vale salientar que o texto escrito não é superior ou inferior ao texto oral, uma vez que os textos se adequam a sua modalidade e possuem uma situação comunicativa específica.

Segundo o teórico, os fatores a seguir corroboram para o entendimento de que a transposição de uma modalidade à outra é uma atividade cônica, e que pode envolver os mais diferentes fenômenos, como a idealização, reformulação, adaptação e compreensão, conforme figurativização elaborada, pelo próprio autor.

Quadro 4 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: MARCUSCHI (2010, p. 69 - Adaptado)

Os aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos envolvidos no processo de retextualização formam três subconjuntos de operações. Os grupos (A) idealização e (B) reformulação dizem respeito às operações que atuam particularmente com o código, mas, de maneira inevitável, também com o discurso, uma vez que código e discurso se relacionam em completude. O grupo (C) se relaciona às operações de citação, isto é, ao tratamento dado aos turnos de fala; considerado em algumas transformações, e apagados em outras. E o grupo (D) compõe as operações cognitivas, portanto, se disseminam pelas demais operações, submergindo a capacidade de interpretar o texto a ser retextualizado.

Como já fora mencionado anteriormente, há um envolvimento de diversas ações por parte de quem realiza a retextualização. A transposição de uma modalidade da língua para outra, implica em ajustes de estruturas próprias a cada uma delas, bem como a intervenção, em diversos planos.

A fim de compreender os aspectos envolvidos nesse processo e as intervenções sobre o texto, Marcuschi apresenta um quadro, uma espécie de modelo, chamado de operações de retextualização. No entanto, o pesquisador chama a atenção para o fato de que, mesmo se tratando de um quadro-modelo, não deve ser entendido ou aceito como uma fórmula mágica com resultados automatizados. Ao contrário, para ele é um método intuitivo, que pode ser utilizado para investigações e na realização de um trabalho concreto, no ensino de língua, sem comprovação de resultados determinantes.

Sobre o modelo das operações textuais-discursivas para a passagem do texto oral para o texto escrito, o próprio autor desse modelo, Marcuschi: (2010, p. 74) ressalva que “o modelo não é a representação de operações hierárquicas sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente.” Essa recomendação talvez ocorra em função da variação linguística, fenômeno natural, que ocorre pelos caracteres dinâmico e sensíveis a fatores como: a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação. Importante ressaltar que frisar sobre esse acontecimento não se trata de emitir um juízo de valor sobre esses falantes, uma vez que, essas variações, geralmente, são adequadas para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante.

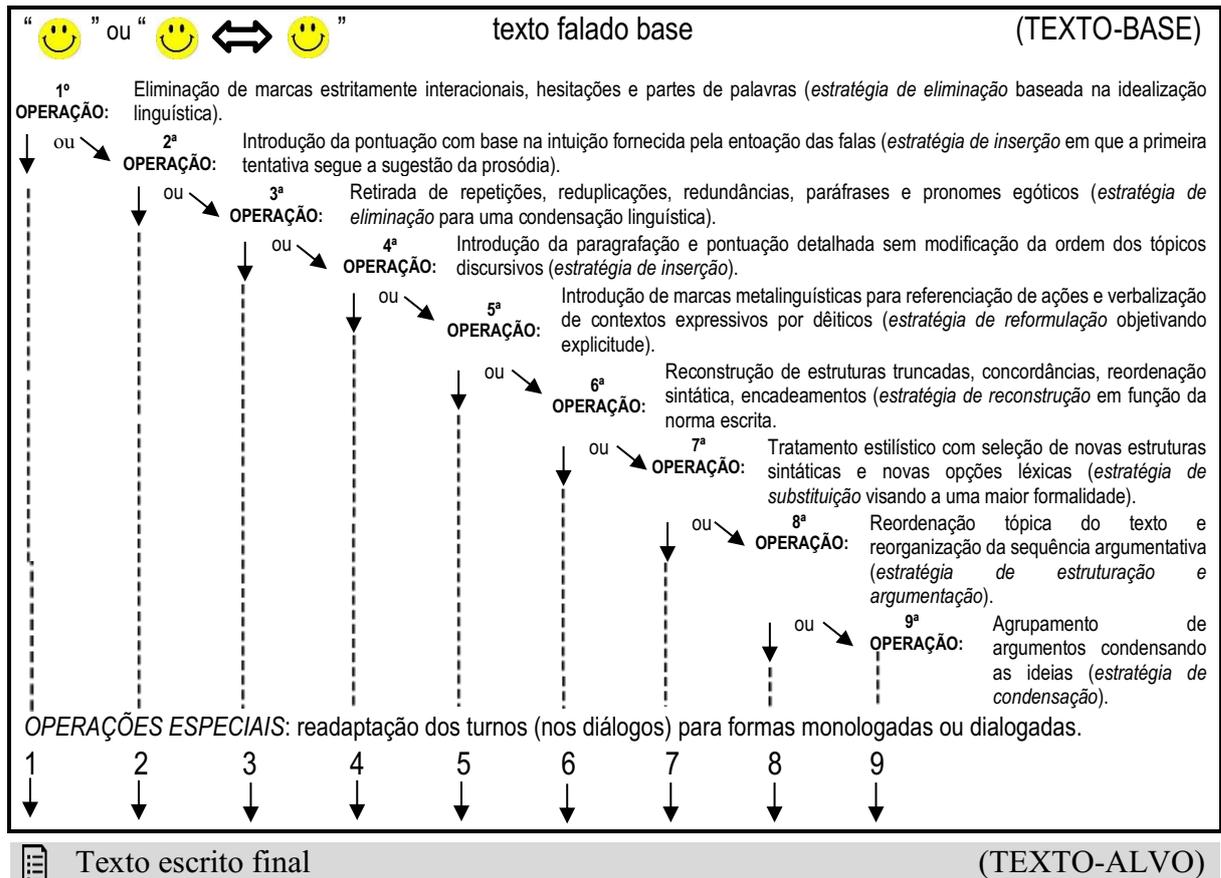
Portanto, apesar de tais advertências, o quadro das operações atende satisfatoriamente ao processo de retextualização, tanto pela coerência da presença das operações a serem mobilizadas, ainda que estas não se apresentem na ordem proposta, como pela antecipação dos fenômenos que, geralmente, fazem parte do processo.

O quadro modelo, indicado para a passagem do texto oral para o escrito, de Marcuschi (2010) é constituído por nove operações textuais-discursivas somadas às operações especiais por ele, também, discutidas anteriormente. O retextualizador pode observar o desenvolvimento das operações, utilizando-se de eliminações ou inserções de elementos linguísticos, conforme for produzindo o texto fim. Aos estudantes em formação cabe perceber as características próprias do gênero oral e do gênero escrito, não necessariamente conhecer o modelo do autor, uma vez que se trata de um assunto ainda complexo para eles. Essa competência pode ser do professor, por se tratar de uma contribuição teórica necessária para a compreensão de elementos da funcionalidade e estrutura composicional dos gêneros textuais estudados, uma vez que, a

ação de orientar nas produções de textos, o professor precisa ter o domínio das ocorrências na retextualização.

Esse modelo de operações, proposto pelo estudioso da língua, pode ser dividido em dois grandes blocos. Segue o modelo das operações discutidas até aqui.

Quadro 5: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Texto escrito final

(TEXTO-ALVO)

Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

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

Fonte: (MARCUSCHI, 2010, p. 75 - Adaptado)

O primeiro grande bloco, o das operações que seguem as regras de regularização e idealização, é composto pelas quatro primeiras operações. Nesse ínterim, o retextualizador trabalha com a eliminação e a inserção de elementos no texto, estratégia de eliminação baseada na idealização linguística, não se tratando ainda da retextualização propriamente dita, mas passando pelo processo de editoração. Em se tratando de eliminação, tem-se que suprimir marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, e elimina-se as repetições,

reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu, nós). Da inserção de marcas no texto, depreende-se a introdução da pontuação, ainda básica, apoiada na intuição fornecida pela entoação das falas, obedecendo aos princípios da condensação linguística. Compreende-se ainda, a introdução da paragrafação e pontuação detalhada, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Desta forma, o retextualizador age, especialmente, no afastamento das marcas estritamente orais, dando ao texto alvo um formato adequado à modalidade escrita.

O segundo grande bloco, refere-se ao grupo das operações de regras de transformação, compreendido pelas operações de 5 a 9 e o acréscimo das operações especiais. Através da prática dessas operações mudanças importantes ocorrerão no texto, como, as de ordem semântica e sintática, além de um ordenamento das ideias. A interpretação é fundamental, uma vez que o desenvolvimento da retextualização implica em manipular os elementos textuais, as características da linguagem, as interferências, e tudo isso demanda conhecimento da forma, do conteúdo e modalidades. Aqui se insere, ainda, o reordenamento tópico do texto, a substituição lexical e o agrupamento de ideias.

A quinta operação sugere a introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, através da estratégia de reformulação com o objetivo da explicitude. A sexta operação utiliza-se da estratégia de reconstrução em função da norma escrita, pois trata da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Com vistas a uma maior formalidade, a sétima operação, utiliza-se da estratégia de substituição para oferecer ao texto tratamento estilístico, com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. A reordenação tópica do texto e a reorganização da sequência argumentativa são tratadas na oitava operação, a fim de uma condensação através da estratégia de estruturação argumentativa, enquanto a nona operação, agrupa os argumentos e condensa as ideias do texto.

Portanto, o processo de retextualização consiste em uma prática metodológica, que bem trabalhada pelo professor em sala de aula, pode surtir efeitos significativos em relação ao desenvolvimento das capacidades e habilidades de leitura e escrita dos estudantes, através de gêneros textuais orais e escritos.

O item seguinte, traz uma abordagem sobre os letramentos e os multiletramentos, uma vez que, as aulas de língua devem proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, de forma que esses possam vivenciar práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens de maneira proficiente.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa perdurou-se por muito em tradições, como, decorar regras gramaticais, completar lacunas, marcar verdadeiro ou falso, soletrar sílabas, palavras, decorar textos. Os conceitos das classes de palavras, seguidos de exemplos em frases soltas ou fora do contexto, e as atividades nessa mesma perspectiva, fizeram parte de muitas aulas de língua, apesar dos avanços das pesquisas educacionais e das recomendações dos estudiosos nas últimas décadas.

A partir desses novos estudos, o ensino de língua deveria primar pelo texto como elemento norteador, além de levar em conta fatores relevantes dessa proposta, como o trabalho com textos de uso real dos estudantes, as condições de produção e as de recepção, culminaria com a ressignificação das aulas de língua Portuguesa. No entanto, (ANTUNES: 2001, p. 67), declara:

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Muito sumariamente, poder-se-ia referir a adesão dos professores a decisão de "ensinar a língua com base no texto", "ensinar a língua a partir do texto", "ensinar a língua através do texto" e outras semelhantes. Ocorre que esse "texto" não passou de um construto teórico, abstrato e genérico e as mudanças, quase sempre, não foram muito além dos rótulos. Continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos [...] *grifos do autor*

Dessa forma, o texto foi levado as salas de aula, sim, porém, não foram postas em ação grande parte das contribuições dos estudos linguísticos, como a observância dos aspectos da textualidade, de previsão do texto, de contexto, de relação entre os textos e os seus usos nas práticas sociais.

No Brasil, a partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, documento que foi bastante discutido em diferentes esferas educacionais. Nele há a indicação clara do uso do texto como objeto de ensino, seja no nível da leitura, como no da produção. Desse modo, o uso de gêneros textuais passa a ser uma frequente nas aulas de língua, ocasionando uma verdadeira revolução na prática pedagógica dos professores, em que o texto passa a ser o instrumento norteador da aprendizagem.

Vale ressaltar, não obstante a essa inovação ao modo de conceber o ensino, muitos professores continuaram a utilizar as mesmas práticas, enfatizando o uso da gramática como único recurso para entender a língua. Por outro lado, havia os que aderiram ao trabalho com o

texto, porém de forma errônea, ao utilizar o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática.

Com o tempo, a postura desses professores ganhou maturidade no contexto escolar, adotou-se o texto nos moldes atuais de significância e começaram a perceber a complexidade envolvida nos processos de produção e de recepção dos textos. Nesse sentido, o contexto dos estudantes passou a ser considerado nos planos de aula dos professores, visto que, os textos presentes no cotidiano passaram a ser lidos, discutidos e produzidos em sala de aula.

A rotina da sala de aula configura-se, hoje, em um olhar voltado para as atividades com o texto em vários sentidos, seja para a leitura e compreensão destes, para a discussão dos temas presentes, para a caracterização da tipologia e a composição dos gêneros, e ainda, para a produção oral e escrita dos textos. Vale salientar que todo esse trabalho considera o contexto de produção e de recepção como fatores fundamentais para a aprendizagem significativa dos estudantes, determina assim, a competência textual, que segundo Travaglia (2009, p. 18), é “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas: a formativa, transformativa e a qualificativa”.

Diante de uma diversidade tão ampla de objetos de estudos, visto a variedade de textos que circulam socialmente, o trabalho escolar tende a ser determinado por escolhas importantes no planejamento das aulas, e isso demanda tempo, estudo, especialização no assunto. Faz-se necessário, também, alinhar as competências e habilidades, que se deseja desenvolver nos sujeitos envolvidos no processo, à seleção dos textos para estudo em determinadas turmas, anos ou modalidades de ensino. Trata-se, portanto de vincular o que se vivencia na escola com o que se produz fora dela, em termos de atividade comunicativa, e através do uso dos gêneros textuais já que estes são considerados “[...] fenômenos 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” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Empoderar-se do trabalho com os gêneros consiste em uma oportunidade enorme de aproximação dos sujeitos às estruturas linguísticas reais em uso, além de os textos serem manipulados cotidianamente pelos próprios atores do processo de aprendizagem. Trata-se, contudo, da construção de uma aprendizagem significativa, visto que a oferta de objetos do conhecimento encontra-se em certo grau de proximidade com a realidade dos estudantes.

É mister, nesse momento, considerar a distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, visto que esses conceitos merecem atenção especial, a fim de desmistificar alguns equívocos, geralmente percebidos nos discursos de alguns professores. É comum ouvir, “o bilhete é um

tipo de texto informal” ou “o artigo de opinião é um tipo de texto formal”. Ressalte-se que o bilhete e o artigo de opinião são gêneros de texto, embora, neles se realizem tipos textuais. Ademais,

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [*assim mesmo*] (MARCUSCHI: 2005, p. 22)

Conforme essas orientações os textos são agrupados em categorias ou classes, portanto, uma quantidade limitada de tipos textuais. Marcada pelos aspectos linguísticos e gramaticais, a caracterização de cada tipo de texto passa pela intencionalidade de comunicação e pela presença das propriedades da língua, mas não leva em consideração o contexto dos interlocutores. Marcuschi (2008, p. 154) denomina os tipos textuais de “modos textuais” e caracteriza-os quanto a formação destes por aspectos relacionados a palavras, a construção das frases e orações, da coesão e coerência e dos tempos verbais. Desse modo, classifica-se um tipo de texto pertencente a determinada categoria observando-se a predominância dos elementos que o caracteriza, pois o texto pode exibir em seu conteúdo mais de um tipo textual.

Enquanto os tipos textuais apresentam atributos inerentes, estáveis, os gêneros textuais são determinados por fatores históricos, culturais, tecnológicos e sociais. O gênero textual se constitui na enunciação, nas relações sociais, cumprindo funções em situações reais de comunicação. Desse modo,

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI: 2005 p. 22).

Visto que os gêneros textuais exercem função social específica, ou seja, acontecem em situações comunicativas definidas, fica fácil presumir que a quantidade de textos dessa natureza é quase ilimitada. Segundo o autor, o gênero textual geralmente adequa-se ao objetivo, aos interlocutores da ação comunicativa e ao contexto em que se realiza, portanto, os gêneros

textuais modificam-se, extinguem-se, emaranham-se, ao passo que surgem novos gêneros, como os gêneros digitais, por exemplo, que trazem consigo caracteres de outros e se fazem novos.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que os gêneros abrangem a língua nas mais diversas formas do cotidiano e se atualizam na relação com as práticas sociais, considerando os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de domínio, os avanços tecnológicos e a cultura dos sujeitos. O linguista apresenta o quadro sinóptico sobre tipos e gêneros textuais, nele as características de cada um são postas lado a lado, sendo facilmente realizar uma comparação e entender as diferenças entre esses dois fenômenos linguísticos.

Quadro 6 – Tipos textuais x Gêneros textuais

1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas por propriedades sociocomunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: (DIONÍSIO et al., 2007, p. 23)

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são classificados de acordo com as características comuns do texto em termos de linguagem e conteúdo. Há inúmeros gêneros textuais, os quais promovem a interação entre os interlocutores através de determinada sequência linguística, por exemplo, resenhas de notícias, anúncios, receitas de bolo, cardápios de restaurantes, ingressos ou listas de supermercados. É importante considerar o contexto, a função e o propósito de cada

gênero, pois um gênero de texto pode conter vários tipos de texto. Isso significa que uma receita de bolo mostrará uma lista de ingredientes necessários (texto descritivo) e método de preparação (texto injuntivo).

Os gêneros textuais são, segundo (ANTUNES: 2002, p. 68), como “classes de exemplares concretos de texto”. A linguista utiliza pontos centrais em sua discussão sobre a definição dos gêneros textuais, definindo-os como: “a) a dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos; b) a dimensão particular de suas manifestações, em que se dá a confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.”

Desse modo, esses conceitos estão ligados às práticas sociais de sequências comunicativas cumprindo papéis de interesse dos usuários da língua, ao passo que os gêneros se adaptam aos contextos em que incorrem, ou seja, os gêneros são fenômenos históricos que fazem parte da vida social e cultural dos sujeitos, e cumprem papel essencial ao atender as necessidades de comunicação humana. Contudo, a interação verbal entre os grupos acontece via gêneros, sejam falados ou escritos, desta feita, a consciência e os saberes dos sujeitos não se edificam isoladamente, mas do processo de inter-relação com outros discursos e sujeitos.

A autora reforça essa discussão ao explicitar que, os caminhos percorridos pelos gêneros textuais, quer seja, desaparecendo, aparecendo, misturando-se, adaptando-se, serão regulados pelos grupos sociais em determinado momento histórico. Atentando a esses fatores históricos e sociais, pode-se pensar nos gêneros digitais da atualidade, textos curtos, imagéticos, carregados de significados, com intenção elogiosa, crítica, pretensão política, persuasão, enfim, têm-se inúmeros gêneros textuais nesses moldes que circulam, diariamente, nos mais diferentes meios de comunicação.

A linguista também apresenta uma discussão sobre as sequências comunicativas dos usuários da língua serem marcadas por características próprias de determinados gêneros, ou seja, por muitos desses gêneros apresentarem sequências comunicativas próprias recorrentes. Essas marcas são institucionalizadas pelos falantes, como um esquema ou modelo, ao passo que garantem esta sequência para determinado gênero, e não para aquele outro. Assim, a poesia está para os gêneros poema e canção e não para a notícia, os argumentos para o artigo de opinião, por exemplo.

Na escola, o trabalho com os gêneros de texto permite, além do estudo da língua, uma abordagem com foco nos elementos/problemáticas pertinentes às realidades contextuais dos estudantes. A percepção da funcionalidade dos textos e a relação de pertencimento que as

temáticas dos textos propiciam, na maioria das vezes, um maior interesse nas atividades de leitura, produção, discussão, interpretação e compreensão propostas em sala de aula.

Em síntese, cada gênero textual traz consigo marcas de sua composição, de conteúdo, intenção, função comunicativa, sinalizado por caracteres comuns aos demais textos desse gênero. E os usuários da língua, e conseqüentemente, desses gêneros possuem formas intuitivas de compreender e formular com competência seqüências comunicativas que são compatíveis a determinado gênero e/ou gêneros. O contexto social ligado aos demais contextos dos interlocutores adequam-se aos modos de produção textuais, às realidades e necessidades dos sujeitos, cultivando os elementos responsáveis pela comunicação eficiente. É evidente que os textos, quanto a formalidade ou não, consistem na perspectiva contextual dos leitores, escritores, ouvintes e/ou falantes.

Nas aulas de Língua Portuguesa há uma preocupação recorrente em estabelecer a relação entre fala e escrita, gêneros orais e escritos. Observa-se que essas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, portanto, cabe ressaltar algumas considerações sobre os modos de falar e de registrar o escrito dos diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. Assim, de maneira bem objetiva, os gêneros textuais podem ser encontrados nas formas oral e escrita.

Vale destacar que, por volta do século XV, a sociedade vivenciava uma crescente expansão da cultura impressa, o que proporcionou um considerável aumento dos gêneros. A partir do século XVIII há uma ampliação ainda maior desses gêneros, principalmente, nos últimos anos com o advento da cultura digital, que têm um impulso bombástico em gêneros textuais orais e escritos. É inegável o rápido avanço tecnológico atual, em especial da mídia eletrônica, em que se amplia também a noção de texto, além de favorecer o aparecimento de uma multiplicidade de novos gêneros.

Sabe-se que desde cedo os humanos, mesmo antes de irem à escola, realizam atividades comunicativas através da conversação em sua língua materna. Esse domínio vai se ampliando à medida em que o sujeito vai usando a linguagem com mais frequência, e também, ao ser orientado para tal, pela família, pela escola, ou ainda, por outros grupos sociais dos quais participa. Nesses contextos, o sujeito aprende a ser entendido e a entender com eficiência através da oralidade, no início, sem tanta preocupação com a sistematização da língua. Há, porém, discussões cotidianas sobre qual seria a mais importante atividade a ser trabalhada na escola, se a oral e ou a escrita. A esse respeito o autor diz:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordando dessa assertiva, entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2004, p. 127).

Assim sendo, o ensino de língua deve ser seguramente a via de acesso aos sujeitos às atividades orais e as escritas, sem priorizar uma ou outra modalidade, mas de forma a atender às necessidades dos sujeitos aprendentes, uma vez que estes demonstram suas e necessidades do que precisam aprender em cada ano escolar. O estudo da oralidade, na escola, deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o uso da língua em situações de comunicação, de preferência envolver o conhecimento e a reflexão sobre gêneros abalizados na comunicação oral, como a entrevista, a palestra, o sarau; e os informais, como a lenda, a piada e os ditados populares, entre muitos outros. Nessa perspectiva, os estudantes são convidados a expressar suas opiniões, relacionar ideias, levantar hipóteses, organizar suas falas e fazer escolhas linguísticas adequadas. Assim sendo, a competência comunicativa tende a se desenvolver proficientemente com a prática e a reflexão sobre os diversos gêneros orais e o reconhecimento destes como manifestações culturais existentes.

Pode-se dizer que a oralidade é caracterizada por um saber social comum sobre os gêneros textuais. Ainda que o falante não seja portador de um saber técnico, ele é apto a compreender e a ser compreendido pelos seus interlocutores. Os gêneros textuais não são criações de um falante específico, mas, são categorias resultantes de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (MARCUSCHI, 2008, p. 189).

Por isso, quando se ouve ou lê uma pequena narrativa que têm animais pensantes e atuantes como personagens, e no final uma moral, associa-se rapidamente ao gênero fábula, ou ainda, quando se ouve ou lê, “adicione uma pitada de sal e pimenta a gosto”, imediatamente se reconhece o gênero receita culinária, esse reconhecimento fácil decorre da consagração dessas formas linguística pertencerem a determinados gêneros textuais.

Conforme observa-se, nos últimos anos, os gêneros orais ganham força nas discussões, nesse sentido, as pesquisas avançam significativamente, tendo lugar efetivo nas monografias, dissertações e teses por entender a relevância dessa modalidade para os falantes. Estudos recentes recomendam que a oralidade tenha o seu lugar nas aulas de língua materna, por possuir

o mesmo teor de importância da escrita e enfatiza o uso dos gêneros textuais orais nas práticas escolares, antes deixadas de lado.

É sabido que o texto escrito é produzido a partir de escolhas, de certo modo condicionadas, uma vez que esses gêneros obedecem a padrões lexicais, formais e as suas próprias especificidades enquanto gênero. Assim, o produtor de um gênero não está tão livre para fazer o que bem entende, por outro lado, essa ação requer e aceita escolhas criativas que proporcionem a aplicabilidade de variedades admissíveis. Dessa maneira, o texto escrito valida os discursos e perpetua-os, além de fazer o interlocutor refletir sobre as conjunturas sociais de um grupo em determinada época. Pode-se dizer que há uma relação entre os gêneros orais e escritos. Há, porém, pontos que os difere, ainda que caminhem juntos, não se pode negar as peculiaridades de nenhuma dessas formas de comunicar-se. Veja o que se diz a respeito:

[...]o texto falado apresenta, seja qual for o nível de formação, procedência social ou identidade cultural do falante, um altíssimo grau de gramaticalidade, podendo-se até mesmo dizer, com base em estatísticas facilmente comprováveis, que contém menos “equivocos gramaticais” que a maioria da escrita acadêmica de um modo geral. Pois um dos fatos mais admiráveis da parte de todos os falantes é o de que todos sabem falar com correte e fluência, mas, no caso da escrita, já que ela se subordina a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente. A questão da escrita não está na gramática, e sim na forma como os gêneros textuais escritos atuam na sociedade em que são produzidos e na regulamentação exagerada dos preceitos de sua realização. (MARCUSCHI: 2007, p. 84).

Nota-se que essa distinção entre textos orais e os escritos está fundamentada nas realizações dos eventos comunicativos e suas utilidades no cotidiano, o autor demonstra suas inquietações vislumbrando que se adote uma nova concepção de ensino, levando em conta, não apenas, os preceitos normativos da gramática para ensinar o escrito, mas que conduza o trabalho escolar pensando nas vias de relação interpessoal e os usos da escrita na sociedade. Ao passo que, demonstra um pouco mais de satisfação com os textos orais já produzidos pelos falantes.

Sem dúvida, todos falam e ouvem mais do que escrevem ou leem, embora a sociedade prime, ainda, pela importância do escrito. As sociedades, ao longo dos anos, privilegiaram a escrita, sendo ela, inclusive, objeto de poder. A escola deve, portanto, desmistificar esses equívocos através da prática dos textos, quer sejam orais quer sejam escritos, em uso. O reconhecimento da oralidade no trabalho pedagógico ganha notoriedade nas últimas décadas, surge a partir das novas concepções de linguagem, de texto, bem como, das recomendações expressas em documentos educacionais oficiais. Nesse sentido, a BNCC observa:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 76-77).

É bom lembrar que, embora a oralidade e a escrita se relacionem, não são práticas idênticas. Há também que se atentar para o fato de que, nem sempre, a fala reproduzirá a escrita ou vice-versa. Portanto, a escola não pode desconhecer a importância do trabalho em sala de aula com a fala e a escrita, pois o contexto social, no qual os sujeitos estão inseridos envolve as duas modalidades difundidas nos diversos gêneros orais e escritos existentes, a saber,

As atividades diárias de um adolescente se materializam em recados, avisos, conversas, fofocas, piadas, bilhetes, telefonemas, listas de compras, diário, formulário para solicitar carteira de estudante, letreiros de cinema, outdoors, cardápio de lanchonete, notícias, manchetes, entrevistas, novelas, filmes, horóscopos, cartazes de vitrine, rótulos de alimentos, gibis, livros, etc. Essa lista diz respeito a gêneros de textos que circulam fora da escola e integram a vida diária de um jovem, entre outras pessoas. A relação do aluno com esses textos se dá enquanto autor e leitor tanto na modalidade oral quanto na escrita. (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2010, p. 131).

Todo esse contexto de produção e recepção de textos validado em práticas sociais cotidianas não deve ser ignorado pela escola, pois trata-se de eventos comunicativos que demandam intenções significativas. Os interlocutores agem, indiscutivelmente, pelos objetivos que permeiam suas necessidades reais ao construir textos e materializando-os em gêneros orais ou escritos. É através dos textos que o homem interage, expressa suas opiniões e ideias, tece críticas, ou seja, realiza-se como sujeito comunicativo.

O trabalho com os mais diferentes gêneros textuais, sejam aqueles com os quais os sujeitos tenham contato dentro ou fora da escola, é dinâmico, produtivo, e, acima de tudo, promotor de competências plurais para os sujeitos aprendentes. Logo, o professor deve ater-se às mudanças de paradigmas sobre a linguagem, deve diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula, definir bem seus objetivos e fazer boas escolhas do objeto de conhecimento, assim poderá contribuir satisfatoriamente com a formação integral dos estudantes, em uma dimensão socio comunicativa.

4 UMA DISCUSSÃO SIGNIFICATIVA: DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

No início dos anos 80, com o advento das mudanças educacionais, a exemplo da democratização da educação, da valorização de variadas culturas e da popularização de diferentes visões de mundo, aparecem novas propostas pedagógicas e terminologias. O termo Letramento surge no Brasil, nesse contexto, e logo foi associado à alfabetização e ao ato de ler e escrever, no entanto, os pesquisadores, especialistas na alfabetização, consideram o conceito de letramento mais abrangente na construção dos saberes escolares. Magda Soares (2017, p. 30), explicita esse surgimento em virtude da necessidade de “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Para a pesquisadora, o letramento vai além do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. Por isso entende-se que a alfabetização, voltada somente para o sistema de codificação e decodificação da língua, desvinculada do contexto de produção, não dá conta de responder às demandas dos sujeitos sociais. Portanto, o letramento, naquele momento, consistia em algo maior que a alfabetização desenvolvida nas escolas, já que esse considerava não somente a aprendizagem do código da língua, mas também, preparava o estudante a desenvolver-se como ser social nas diversas instâncias de suas atividades cotidianas.

Vale ressaltar que o termo letramento surge no Brasil e em outros países no mesmo período cronológico. É o caso da literacia em Portugal, do illetrisme na França e literacy nos Estados Unidos e na Inglaterra, no entanto, há discrepâncias em relação a motivação, conforme a pesquisadora esclarece:

[...] se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente, o contexto e as causas dessa emersão são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra. [...] destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illetrisme, literacy) e o conceito de alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy). (SOARES 2017, p. 31).

Depreende-se desse argumento que, embora, o letramento tenha surgido simultaneamente em países tão distintos, coincide-se apenas historicamente. As razões e o contexto em que o letramento desponta são diferentes, mas não opostas. Nos países

desenvolvidos, evidenciava-se o domínio das habilidades de leitura e de escrita nas escolas, cumpria-se os objetivos da alfabetização, porém as pessoas não demonstravam competências de ler e escrever em práticas sociais submergidas pela língua escrita. Já no Brasil, as discussões sobre letramento surgem da necessidade de incorporar essa prática no processo de alfabetização, pois constatava-se a ineficiência da alfabetização, e conseqüentemente nas práticas sociais não agiam proficientemente. Contudo, a estudiosa admite que o objetivo do letramento, no Brasil ou em outros países, atende a uma mesma finalidade que é a autonomia letrada em seus diferentes contextos.

Os conceitos de alfabetização e de letramento, ainda segundo Soares, devem ser esclarecidos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2017, p. 44-45).

Em vista disso, constata-se que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas que possuem uma profunda ligação entre si e se complementam, isso porque a aquisição da leitura e da escrita deve ser desenvolvida por meio de práticas sociais. Desse modo, os conceitos das práticas de letramento e alfabetização devem fazer parte do cotidiano escolar a fim de que os profissionais da educação possam exercê-las com propriedade.

Aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento consiste em se preparar para agir em diversos contextos escritos dentro ou fora da escola, logo, a prática de letramento se completa pela alfabetização no trato da aquisição dos elementos linguísticos escritos.

Para Soares (2017), a alfabetização e o letramento pertencem a dimensões distintas e por essa razão exigem dos professores uma atuação consciente dos conceitos desses procedimentos. Ela enfatiza o papel da alfabetização na aquisição do sistema alfabético da língua e que este momento seja pautado em condições de letramento, ou seja, ao alfabetizar deve-se levar em conta os eventos de leitura e escrita que sejam ligados a práticas do cotidiano das pessoas.

É importante destacar que o conceito de letramento foi se moldando a partir de novas perspectivas e estudos que iam surgindo. Soares (2002) lembra que o termo foi dicionarizado em 2001, embora já fizesse parte do contexto educacional a partir da obra de Mary Kato, em

1986, no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Na obra a estudiosa conceituou letramento de forma bem próxima ao conceito que se tem na atualidade.

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Diante dessas colocações, percebe-se a maturidade do conceito sobre as necessidades reais da escola em letrar as crianças em função do uso competente da linguagem escrita em diferentes esferas sociais. Enfatiza a exigência da sociedade que enaltece a linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem. Nesse sentido, a escola deve estar apta a formar os sujeitos com domínio na leitura e na escrita a fim de que estes possam atender a essa demanda, utilizando esses aprendizados nos diferentes eventos linguísticos e em situações reais de uso.

De modo prático, os sujeitos se deparam com diferentes situações no seu cotidiano como, preencher fichas, formulários, escrever atas, fazer resumos, fazer anotações, ler placas, recados, relatórios, resumir o que ouviram ou viram, etc. Essas atividades implicam habilidades de letramento, que embora, muitas vezes, alfabetizados esses sujeitos não conseguem realizá-las com competência. A presença da linguagem escrita nos contextos sociais sugere a aptidão das pessoas para a sua interação e produtividade.

A partir das reflexões de estudiosos no assunto percebeu-se a necessidade de complementar e conceituar o letramento. Nessa perspectiva a pesquisadora afirma que:

[...] os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES: 2017, p. 68)

Fica, portanto, evidente a posição da alfabetização e do letramento, como práticas que devem ser desenvolvidas simultaneamente e articuladas de forma a complementar-se, mesmo se cada uma apresenta objetivos diferentes. Com isso, o alfabetizar letrando torna-se primordial

para preparar o alfabetizando a estar apto a atuar nos diferentes contextos de práticas sociais do seu cotidiano dentro e fora da escola.

Com os avanços tecnológicos e a diversidade cultural ocorrem uma implicação nos novos moldes na comunicação, isto porque essas mudanças afetaram os usos da linguagem de forma significativa. Novos termos foram criados e os meios de comunicação também mudaram, portanto, tem-se a linguagem com uma nova propositura de dizeres. Outro fator é que as sociedades múltiplas em suas diferenças culturais e sociais formam contextos também múltiplos. É nessa conjetura que surgem os multiletramentos, a partir dessas transformações pelas quais passam as formas de comunicação e de interação, do modo real ao virtual.

De acordo com os estudos de Rojo & Moura (2012) em 1996, um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos, de codinome New London Group - Grupo de Nova Londres - de agora em diante, GNL, dos Estados Unidos publicou um manifesto intitulado Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais. Assim, surgiu o termo multiletramentos e diz respeito às múltiplas formas (modais) em que os diferentes textos circulam socialmente, bem como, pela multiplicidade de culturas com as quais os sujeitos se relacionam nos dias atuais.

Havia para o GNL, o intuito de incorporar os novos letramentos da sociedade moderna às práticas escolares, por isso, no manifesto enfatizava-se o uso da expressão: pedagogia dos multiletramentos. Os estudiosos aspiravam aliar as questões emergentes, como as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, a prática da alteridade e o reconhecimento das múltiplas culturas sociais às práticas da escola.

Para isso, contavam com a sugestão de alteração do currículo escolar, ao incluir o uso das novas tecnologias ao ensino, como aliadas e como objeto de conhecimento de aprendizagem, sendo um recurso extraordinário pelas possibilidades de interatividade e de precisão, e também porque os estudantes já faziam uso frequente desses mecanismos na vida social. O conceito de alteridade no currículo permitiria aos sujeitos se enxergar no outro pelo bem do outro e pelo bem comum. A alteridade também se complementaria com a valorização das culturas existentes, com a intolerância e posterior atitude crítica frente as condições desumanas pertinentes a muitas comunidades.

Esses argumentos são relativamente importantes, tendo em vista a escola ser um ambiente privilegiado em diversidades, os sujeitos pertencem a grupos sociais distintos, trazem consigo marcas de seus costumes, suas potencialidades, seus medos, suas frustrações, suas individualidades, portanto, trata-se de um contexto de diferentes linguagens. Nesse sentido, a

escola deve se adequar a essa realidade, intensificando suas ações para todos os sujeitos, considerando a individualidade de cada um.

Nesse contexto, os multiletramentos oferecem um leque de oportunidades a serem trabalhadas na escola. Veja o que diz os estudiosos:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO & MOURA: 2012, p. 8)

A novidade mais relevante que os multiletramentos trazem em sua concepção consiste na inserção de dois elementos presentes nas sociedades urbanas modernas: a multiplicidade cultural das pessoas e a multiplicidade semiótica, segundo os estudiosos. São também essas características que diferem os multiletramentos do letramento. A partir dessas assertivas, as culturas populares ganham lugar, não de destaque, mas merecido lugar, pois as culturas de diferentes populações são aceitas e valorizadas igualmente.

A Base Nacional Curricular Comum, de agora em diante, BNCC, (2017) preconiza que as escolas contemplem em suas ações de ensino a cultura digital; as distintas formas de linguagens; e letramentos da sociedade, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. E acrescenta:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BNCC: 2007, p. 68)

O recente documento oficial brasileiro acolhe as inquietações do GNL, que na verdade são as ansiedades da atual sociedade, por fazer parte do patrimônio cultural e linguístico da população brasileira. Cabe a escola discutir os elementos pertinentes às questões de preconceito linguístico, cultural e social, adotando uma postura ética e humana. Convém também incorporar

metodologias que considerem as preferências individuais dos estudantes, mesmo que pareça um grande desafio, essa prática fornecerá pistas para o crescimento intelectual e humano do grupo. A interatividade dos meios midiáticos privilegia a colaboração entre os atores situacionais de maneira significativa. Para tanto, os professores devem estar aptos a essa nova demanda, investindo na formação e dedicação do trabalho mediado pelos multiletramentos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação insere-se no campo técnico-metodológico da pesquisa bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013), é marcada por obter fundamentos, desde o seu planejamento inicial, em fontes já publicadas, a exemplo de livros, artigos científicos, revistas acadêmicas, *sites* confiáveis, entre outros, e por apresentar objetivos, que além de aprofundar os conhecimentos sobre os temas discutidos, também propõem reflexões científicas. Sob o mesmo ponto de vista, a pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122), ilustra "[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, [...]".

No que se refere ao seu enfoque, apresenta natureza qualitativa, o que possibilita ao pesquisador interferir na realidade, através do "[...] entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos", como destaca Richardson (1999, p. 80). Nessa perspectiva, o campo observado é a base para a coleta de informações, podendo o pesquisador selecionar, interpretar, analisar e sugerir caminhos a serem percorridos diante dos problemas encontrados na investigação. Não se trata apenas de aceitar o que está diante dele, mas de conhecer amiúde as origens, o percurso, as contribuições, e por fim, concluir com rigor e significado suas interpretações.

Quanto ao nível, esta pesquisa se insere no campo exploratório porque, segundo Gil (2008), os estudos detalhados visam a proximidade com o problema, tornando-o explícito, de modo a oferecer proposições ou acrescentar elementos sobre as temáticas discutidas.

Com vistas às referências teóricas abalizadas nessa pesquisa encontram-se principalmente os contributos de Travaglia (2013); Koch (2000) e Costa Val (2008) em relação à Linguística Textual. No que se refere à retextualização, este trabalho se deterá a retextualizar textos da oralidade para a escrita, fundamentado em Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007) ao tratar das concepções de retextualização como recurso didático para a produção textual.

Em se tratando dos multiletramentos, evidenciam-se as contribuições de Rojo (2009) e Rojo; Moura (2012), no que diz respeito aos gêneros textuais enfatiza-se os estudos de Marcuschi (2008) e Travaglia (2013). Além desses autores, a pesquisa considera relevante a contribuição da BNCC (2017), documento atual e norteador, ao demandar o protagonismo dos alunos e a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem, levando em conta os campos da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do artístico/literário.

Nesse *continuum*, apresenta-se um Caderno Pedagógico contendo quatro (03) oficinas, com vistas a contribuir com subsídios teóricos-metodológicos e práticos para os professores

dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, da EEEFM Ministro José Américo de Almeida, em São João do Rio do Peixe – PB e da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, em Poço de José de Moura – PB, tendo em vista a retextualização de textos do gênero oral para o escrito, na perspectiva dos multiletramentos.

Duas escolas foram selecionadas para a aplicação desta proposta. A primeira, Escola Estadual de Ensino Fundamental Médio e Normal (EEEFMN) Ministro José Américo de Almeida, localizada em São João do Rio do Peixe – Paraíba e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEIF) Professor Francisco Cassiano Sobrinho, localizada Poço de José de Moura – Paraíba. Ambas, da rede pública, estadual e municipal, respectivamente, apresentam dificuldades em manter o padrão de ensino de qualidade, em virtude de diversos fatores que interferem nas práticas pedagógicas. Pode-se citar alguns desses fatores, um número razoável de estudantes assiste parte das aulas, e depois que se alimentam no intervalo de aulas, vão para casa, muitos faltam as aulas constantemente, outros não se envolvem em projetos pedagógicos da escola, portanto, há falta de estímulo dos estudantes para estudarem efetivamente.

A EEEFMN Ministro José Américo de Almeida está vinculada a 9ª Regional de Ensino – Cajazeiras. Localizada à Rua Vidal de Negreiros, na sede do município, atende os estudantes da zona urbana e rural. Nas imediações da escola encontra-se o único cemitério da cidade, é também uma área afastada do centro comercial. A comunidade escolar não se restringe aos moradores próximos a instituição, é formada também por educandos do centro da cidade, dos diversos bairros existentes na cidade e pelos residentes na zona rural do município. Nesse contexto estão inseridos os “presos” (estudantes) da única cadeia do município, para atendê-los, os professores se deslocam até o prédio para dar aulas.

A referida instituição oferece o Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Normal, Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, Ensino Prisional e Atendimento Educacional Especializado - AEE. A comunidade escolar é composta por cerca de 600 de alunos, 24 professores, 02 gestores, 01 apoio pedagógico, pais e/ou responsáveis pelos alunos. Os educadores possuem formação superior específica nas áreas de atuação, e a maioria é especialista. O quantitativo de professores está distribuído nos turnos manhã, tarde e noite, horários de funcionamento da instituição. A estrutura física da escola apresenta sérios problemas com rachaduras nas paredes, tendo sido reformada (inacabada) nos últimos anos, contém 13 salas de aulas, laboratório de informática com 14 computadores, internet com uso restrito, laboratório de ciências e de matemática. Possui ginásio esportivo e uma área externa bastante ampla.

A EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho está vinculada a 9ª regional de ensino, para fins de orientações de funcionamento, embora tenha autonomia na maioria das decisões, por ser regida pelo Conselho Municipal de Educação. Pertence a rede municipal, pela qual é mantida, está localizada a rua Alexandre Amador – centro na sede do município. A comunidade escolar é composta de 21 educadores, 505 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola oferta vagas para todos moradores da sede do município e da área rural.

A infraestrutura é bem conservada e moderna, as dependências são acessíveis aos portadores de necessidade especial e possui 10 salas de aulas, sala para professores, para a gestão, coordenação, sala de leitura com um acervo de livros considerado razoável, laboratório de informática com internet banda larga, cozinha, pátio para recreação e eventos escolares, quadra de esportes, sala para o AEE, conjunto de banheiros masculino e feminino. O educandário com abastecimento de água, rede de esgoto e destino para lixo. Há equipamentos, como, aparelho de DVD, TV, impressora e retroprojektor.

Nesses contextos pretende-se oferecer o material produzido a partir dessa pesquisa para os professores dessas escolas mencionadas a fim de contribuir com as suas práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas às novas concepções de linguagem, de texto e a metodologia da retextualização nos domínios dos multiletramentos nas atividades de leitura e produção textual. O produto dessa pesquisa é o caderno pedagógico intitulado *Fala vem, escrita vai: atividades de retextualização*, composto por três oficinas elaboradas considerando os avanços das pesquisas em torno dos fatores que contribuem para a aprendizagem dos sujeitos e as diretrizes da BNCC.

A **primeira oficina** consta de esclarecimentos iniciais sobre os elementos teóricos que caracterizam e orientam a retextualização na sala de aula. Após esse momento serão dispostos textos da modalidade oral, no caso o gênero canção, para que sejam analisados, interpretados e compreendidos. Na sequência, apresenta-se os demais passos para a retextualização, como, o conhecimento das estruturas e composição dos textos base e do texto fim, - da canção e do conto – a fim de que o retextualizador obtenha o máximo de informações sobre os elementos textuais dos gêneros trabalhados. Depois, será mostrado um conto retextualizado a partir de uma canção, um exemplo, a fim de facilitar o processo de retextualização. Por fim, a proposta de produção, seguida do momento destinado à socialização do produto e, logo depois, a avaliação das produções escritas dos retextualizadores.

A **segunda oficina** contempla o gênero causo popular (oral), gênero base e piada (escrita), gênero final e segue os passos da retextualização proposta por Marcuschi (2010).

Inicialmente, será apresentado a contação de um caso na modalidade oral através de vídeo, as propostas de discussões, a transcrição do texto escrito e a elaboração das conclusões sobre as características do gênero caso, adicionando já, os conhecimentos prévios do gênero piada. Depois, será apresentado como exemplo o texto piada, a partir do caso escutado pelo grupo. Em seguida, será proposta a atividade de retextualização disponibilizando outro vídeo para ser ouvido e seguir com os passos de retextualização. Nesse momento, é imprescindível verificar os conhecimentos sobre as peculiaridades do gênero piada, bem como, sobre a temática abordada para que o retextualizador tenha segurança sobre a sua produção textual. Depois da produção do texto, os participantes socializam o material produzido, e tendo em vista a reescrita, que pode ser necessária para o aperfeiçoamento do texto, pode-se orientar os participantes nesse sentido. Por fim, o grupo fará a avaliação da oficina em diferentes aspectos, envolvimento, interesse, aprendizagem.

Na **terceira oficina**, propõe-se a retextualização do gênero oral entrevista para o gênero escrito poema. A sequência de atividades oferece duas sugestões de propostas de produção textual envolvendo temáticas problematizadoras, como o feminicídio e o impacto psicológico causado nas pessoas frente a pandemia da covid-19. Essa oficina, como as demais, traz propostas de escuta, transcrição, interpretação e compreensão do gênero base, assim sendo, oferece caminhos para a formulação de hipóteses e conclusões sobre a estrutura e a composição dos gêneros textuais trabalhados. Desse modo, recomenda-se que os estudantes possam exercitar a capacidade de saber ouvir, falar e concluir para obter o máximo de informações sobre o gênero a ser produzido. Finalmente, terão a oportunidade de compartilhar as suas produções escritas e de avaliar todo o processo sugerido.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta aqui apresentada surgiu a partir das dificuldades detectadas, como professora de Língua Portuguesa, durante a realização de atividades de leitura e escrita dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em vista disso, o caderno de atividades, que será proposto constitui-se de três oficinas contextualizadas, que contempla o processo de retextualização. Estas estão direcionadas a professores dessas turmas, e tem por objetivo geral oferecer subsídios teóricos-metodológicos e práticos para a retextualização de textos do gênero oral para o escrito.

Os gêneros textuais abordados no processo de retextualização são: da canção para o conto; do causo popular para a piada e da entrevista para o poema. As oficinas poderão ser realizadas nas dependências das escolas selecionadas a participarem como voluntárias, além disso, poderão ser nos momentos reservados para a formação continuada dos professores, não acarretando nenhum grande esforço, prejuízo, ou custo financeiro. As escolas são: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ministro José Américo de Almeida, na cidade de São João do Rio do Peixe, PB e Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho, na cidade de Poço de José de Moura - PB. O tempo previsto para a realização das oficinas é de 20 horas/aulas.

Com isso, destaca-se o desejo de compartilhar, com os demais professores da escola, saberes e experiências vivenciadas no PROFLETRAS. Trata-se de potenciais frutos de um trabalho docente realizado com responsabilidade e empatia pelos professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus – Cajazeiras, Pb. A formação adquirida no Mestrado Profissional em Letras, pela sua relevância, configura-se em uma oportunidade ímpar para os mestrandos/professores de língua, aprimorarem a sua prática em sala de aula, como também, subsidiar o trabalho em outras escolas.



Maria José Abreu Fernandes e
Hérica Paiva Pereira

Fala vai, escrita vem: atividades de **RETEXTUALIZAÇÃO**

Foto: Surendran MP



PROFLETRAS



Universidade Federal
de Campina Grande

(Re)fazer é aprender!



SUMÁRIO

Oficina 1: Da Canção para o Conto **06**

Oficina 2: Do Causo popular para a Piada **19**

Oficina 3: Da Entrevista para o Poema **32**

Referências **52**

Sobre as Autoras **55**

CAROS(AS) PROFESSORES E PROFESSORAS!

Foto: arquivo pessoal



Como docentes de Língua Materna, sentimos a necessidade de aprofundarmos nossas reflexões, de atualizá-las, e de estarmos sempre em busca de novas e eficientes práticas metodológicas para inserirmos no contexto da sala de aula, com o propósito de contribuirmos para um fazer pedagógico de qualidade.

Desse modo, surge este caderno pedagógico que tem por objetivo, contribuir com subsídios teóricos-metodológicos e práticos para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, da EEEFM Ministro José Américo de Almeida, em São João do Rio do Peixe – PB, e da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, em Poço de José de Moura – PB, tendo em vista a retextualização de textos do gênero oral para o escrito, na perspectiva dos multiletramentos.

Trata-se de compartilhar vivências e convidá-los (as) a refletir sobre as relações: prática docente, multiletramentos, usos dos gêneros textuais orais e escritos e a linguagem sob a perspectiva da interação dos sujeitos em seu contexto sócio-histórico.

Sob a ótica dos encaminhamentos, aqui propostos, pretendemos dispor de sugestões motivadoras, a fim de ampliarmos as situações didáticas ao tratar dos aspectos relevantes da linguagem e do processo de ensino /aprendizagem. Buscamos pensar atividades que podem garantir aos estudantes oportunidades de leituras e/ou releituras, análises, interpretações e produções de gêneros orais e escritos.

Procuramos, com este material oferecer a prática em diferentes situações comunicativas através de exercícios de retextualização e do reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, como, canção, conto, entrevista, poema, caso popular, piada. As atividades propostas consideram estudos, troca de experiências e sugestões de atividades que contemplem uma boa prática docente, e conseqüentemente, o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes.

Este instrumento é composto por três oficinas, com duração de 20 horas/aulas, distribuídas conforme a realidade dos participantes, e está direcionado aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, e de maneira especial, aos que se interessam pela estratégia da retextualização.

As oficinas estão divididas em cinco momentos distintos: 1) Estudo de temáticas necessárias ao processo de retextualização; 2) Organização dos elementos constitutivos e composicionais dos gêneros textuais em estudo; 3) Participação dos envolvidos em atividades práticas de retextualização; 4) Apresentação do produto das oficinas; 5) Avaliação.

Acreditamos que este material será mais uma ferramenta para a obtenção de excelentes resultados em sala de aula, portanto, desejamos que, vocês professores, tirem o máximo de proveito deste Caderno Pedagógico!

OFICINA DIDÁTICA 1

Retextualizando do oral
para o escrito



DA CANÇÃO PARA O CONTO



Imagens: Canva

Habilidades da BNCC

(EF08LP35) Analisar recursos à intertextualidade (referências, alusões, retomadas) em textos literários e em outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música).

(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.

(EF09LP11) Justificar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por texto, relacionando ao seu contexto de produção, circulação e recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto etc.).

Público-alvo

Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, da EEEFM Ministro José Américo de Almeida, em São João do Rio do Peixe – PB e da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, em Poço de José de Moura – PB.

Objetivos específicos

- Reconhecer a ideia central de textos identificando o gênero, o tema, o propósito comunicativo e localizando informações explícitas e implícitas do texto.
- Identificar as características de personagens, sensibilizando-se pelas diversas situações do enredo e refletindo as ideologias expressas pela alternância das vozes do discurso.
- Realizar as etapas das práticas de leitura, discussões, interpretações e produção de texto, tendo em vista o processo de retextualização.
- Realizar a transformação de um texto do gênero canção para outro do gênero conto.
- Socializar as produções na turma para discussão e verificação da aprendizagem.

Duração

8 h/a

AÇÕES

OBJETOS DE CONHECIMENTO

1º

MOMENTO

- Revisão de teoria da Retextualização.
- Apresentação de texto do gênero canção na modalidade oral.
- Questões para reflexão e discussão sobre o texto.
- Apresentação de texto do gênero canção na modalidade escrita.

2º

MOMENTO

- Construção de um quadro-síntese com as principais características dos gêneros canção e do conto.

3º

MOMENTO

- Apresentação de conto retextualizado a partir do gênero canção (como exemplo).
- Proposta de produção de texto: retextualizar canção (texto base) para conto (texto fim).
- Apresentação de canções sugeridas para a retextualização, com temáticas variadas.
- Questões para reflexão e discussão sobre os textos

4º

MOMENTO

- Socialização do produto final: Conto retextualizado.

5º

MOMENTO

- Avaliação do produto final.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Professor(a), inicialmente, sugerimos alguns esclarecimentos sobre determinadas terminologias e/ou conceitos que merecem destaque pela relevância ao desenvolvermos as proposituras deste material. Vale salientar que os construtos, aqui estabelecidos, farão parte de discussões do contexto escolar durante o desenvolvimento de todas as oficinas.

É mister, portanto, oferecer as teorias que endossam as práticas educacionais, a fim de tornar legítimos os saberes adquiridos. Nessa perspectiva, esta proposta de trabalho volta-se ao estudo dos gêneros textuais orais para o gênero textual escrito, a fim de proceder com a retextualização, conforme orientações de Marcuschi (2010). De acordo com o autor, há quatro possibilidades de retextualização levando em conta a fala/escrita, e suas respectivas combinações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 Possibilidades de Retextualização

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

Fonte: (MARCUSCHI: 2010, p. 48) Adaptado

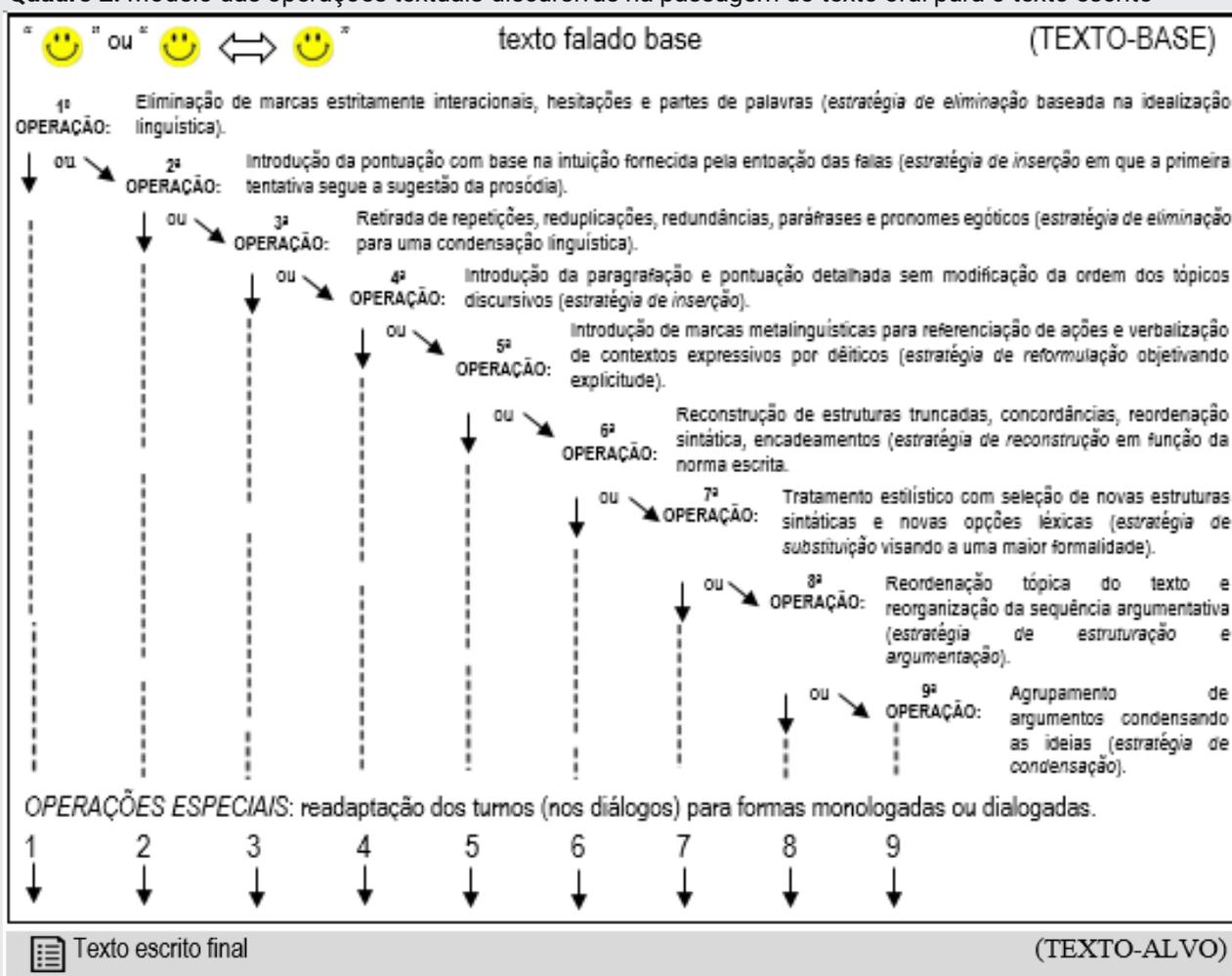
Para esse momento optamos por sugerir atividades que contemplem a possibilidade 1, da fala para a escrita. Como vemos, a prática de retextualização é uma estratégia adotada na produção de um novo texto, a partir de um texto base. Desse modo, a oficina 1 adota o gênero canção como texto base e o gênero conto como texto fim. Vale destacar a diferença entre a reescrita de texto e retextualização de um texto, uma vez que, são atividades, muitas vezes confundidas, embora apresentem, distinções.

Questionamento:

Quais as possibilidades de melhorias no processo ensino/aprendizagem com a adoção da estratégia de retextualização nas aulas de língua materna?

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. Grifo nosso. (MARCUSCHI, 2010, p. 49)

Quadro 2: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

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

Fonte: (MARCUSCHI, 1910, p. 75) - Adaptado

Ao realizar o processo de retextualização do oral para o escrito percebemos que ocorrem inúmeras mudanças no texto, inclusive, profundas. Inicialmente, o texto oral deve ser escrito, e nessa transcrição percebemos que ocorrem alterações, conforme são detalhadas no “Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito”. Nesse modelo, Marcuschi (2010), elenca nove operações que marcam os turnos de alterações durante a retextualização, sendo as principais transformações pelas quais o texto fim passará até a sua conclusão, dependendo do texto que se pretende produzir, se monologado ou dialogado.

Marcuschi (2008, p. 154) diz: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos, somente, uma forma linguística, e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares diferentes”. Dessa forma, ao dominarmos uma determinada situação comunicativa, ampliam-se competências outras, que nos permitem transitar linguisticamente em outros gêneros que circulam em diferentes esferas sociais. São essas diferentes possibilidades de trabalho linguístico que envolvem a atividade de retextualização que oferecem possibilidades de adquirir maiores saberes e experiências com as formas linguísticas em estudo, além de oferecer subsídios para o trato com outras situações comunicativas do cotidiano.

Nesse sentido é determinante que o professor trabalhe com os estudantes a compreensão do texto original, a fim de que o aluno obtenha o máximo de informações sobre a temática desse texto, de forma a ser capaz de construir um novo texto, que pode ser outro gênero, mas que enfatize o tema do texto base.

Após esse início de conversa vamos nortear nossa prática, professor(a)!

As atividades de retextualização, quando bem elaboradas, aproximam o aluno da realidade. Como já dito anteriormente, a compreensão é um fator crucial nas atividades de retextualização e ela repercute diretamente no texto final que será produzido. (...) antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

1º MOMENTO

DIALOGANDO SOBRE O GÊNERO CANÇÃO

Nessa etapa da oficina, caro(a) professor(a), vamos trabalhar a escuta, a leitura e a interpretação do texto base. Essas ações vão requerer atenção ao realizarmos as inferências, ao ativarmos os conhecimentos prévios, relacionarmos fatos e ideias a outras, enfim, filtrarmos o que de importante surgir no material de estudo. Quanto mais informações retirarmos do texto base mais ideias poderão surgir para a produção futura.

Há inúmeras possibilidades de entender o texto a seguir, seja um olhar crítico, saudosista, ingênuo, quaisquer que sejam, você obterá subsídios para a construção de seu texto.

Mas, antes, podemos contextualizar um pouco mais a nossa atividade com alguns questionamentos. Que relação você tem com o gênero textual canção? Alguma canção te faz lembrar de alguém especial ou de algum momento marcante na sua vida? Você gosta de ouvir canção? E de cantar, você gosta? Que tipo de música você tem ouvido, nos últimos tempos?

Vamos ouvir a canção “Deus e eu no sertão” de autoria da dupla Victor e Leo, o texto base.



Crédito do vídeo:
<https://youtu.be/IWmmU2lxWsM>
Clique no botão para ver o vídeo

Disponibilizamos a letra da canção escutada, uma vez que esta encontra-se também na modalidade escrita. Vamos ler o texto original, objeto de nosso estudo para a retextualização, observando alguns aspectos que talvez não tenhamos percebido ao ouvi-la.

Deus e eu no sertão

Victor e Leo

Nunca vi ninguém
Viver tão feliz
Como eu no sertão
Perto de uma mata
E de um ribeirão
Deus e eu no sertão

Casa simplesinha
Rede pra dormir
De noite um show no céu
Deito pra assistir
Deus e eu no sertão

Das horas não sei
Mas vejo o clarão
Lá vou eu cuidar do chão

Trabalho cantando
A terra é a inspiração
Deus e eu no sertão

Não há solidão
Tem festa lá na vila
Depois da missa vou
Ver minha menina

De volta pra casa
Queima a lenha no fogão
E junto ao som da mata
Vou eu e um violão
Deus e eu no sertão

Crédito da letra:

<https://www.letras.mus.br/victor-leo/797038/>

Após a escuta e leitura da canção “Deus e Eu no Sertão”, é possível depreender algumas conclusões. Segue alguns questionamentos que servirão de norte para que a compreensão do texto a ser retextualizado seja realmente entendido, pois, desta forma oferecerá mais subsídio para a elaboração do texto fim.

1. De que trata a canção Deus e eu no sertão?
2. Como é caracterizado o contexto que o eu-lírico descreve?
3. Quais os sentimentos do eu-lírico diante do ambiente apresentado no texto?
4. Essa canção desperta em você algum sentimento? Quais?
5. A vida no campo ainda é como foi retratada na canção? O que mudou nos últimos anos?
6. Explique os versos, “De noite um show no céu / Deito para assistir”. Linguagem conotativa? A que o eu-lírico assiste?
7. Em, “Lá vou eu cuidar do chão”. Esclareça o sentido do fragmento sublinhado, levando em conta o sentido global do texto.
8. Qual é a relação do eu lírico com Deus na letra do texto?
9. Qual a estrutura do gênero textual

Sugerimos que seja criada uma roda de conversa entre os alunos para discussão sobre os pontos mais relevantes do texto. Nesse momento, é interessante que o professor anote as informações, de forma que se compreenda a temática abordada, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

2º MOMENTO

Nesta etapa é conveniente apresentar a estrutura composicional dos gêneros canção e conto. Embora, seja notório o conhecimento desses aspectos estruturais, é mister lembrá-los.

Gênero textual Canção

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Emocionar, divertir ou transmitir ideias e pensamentos.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Constituído de versos, agrupados em estrofes e se caracteriza pelo ritmo. Apoiar-se em métrica fixa ou não, em rimas regulares ou não, mas têm no ritmo a sua marca essencial e visa a causar prazer estético.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS

Envolve um elemento linguístico (textual verbal) e dois extralinguísticos (a melodia e o ritmo). Trabalha com recursos expressivos, com a linguagem poética.

Gênero textual Conto

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Divertir, descontraír, mas também, pode transmitir uma mensagem ou reflexão relevante.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Apresenta narrador, personagem, ponto de vista, enredo, espaço e tempo. Não possui tamanho definido. Entretanto não se deve alongar.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS

Obra de ficção. Apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho.

Adaptação nossa

3º MOMENTO

Este é o momento, em que devemos transformar o gênero da oralidade para o escrito. Para isso, trabalhar o processo de retextualização propriamente dito, ao realizar as eliminações, adaptações, redundâncias, marcas da oralidade e sonoridade encontradas no texto base. Além disso, as operações de ordem sintática e semântica, bem como, a ordenação de ideias.

A título de exemplificação, elaboramos a transformação do texto base canção em um conto texto final. O objetivo desta ação implica em demonstrar quão possível é realizar essa atividade com vocês, professores, e, mais adiante poderemos realizar com os estudantes das turmas do Ensino Fundamental.

Segue conto produzido a partir da canção “Deus e eu no sertão.

Um canto ao Criador e ao Sertão

Cirilo era sertanejo e vivia muito feliz. O jovem possuía grande fé em Deus a quem era agradecido por tantas maravilhas que tinha ao seu redor. Ele não se importava com as horas, tinha o sol e a lua como norteadores do seu tempo. Morava em casa modesta, dormia de rede e amava cantar. A sua maior inspiração era a terra.

Estava ansioso pela chegada de um primo da cidade grande e para isso organizou tudo. A família limpou bem a casa, preparou um quarto para a visita, carnes para churrasco, enfim, Lucas merecia ser bem recebido, afinal, o pai dele havia ajudado a família de Cirilo em tempos difíceis.

E o grande dia chegou. Lucas era um belo rapaz, recém formado em engenharia, orgulho para a família, mas, havia algo nele que, no início não despertou a curiosidade de Cirilo. Nas falas do primo havia um tom de sarcasmo, como um certo desprezo por aquilo que a família mais admirava e amava. O jovem da cidade exaltava o desenvolvimento tecnológico, as facilidades dos grandes centros, o avanço da ciência e desdenhava o que era próprio do campo, da natureza, tudo aquilo que fazia parte da vida de Cirilo.

Na verdade, Cirilo não demonstrava essa indiferença, mas sentia uma dor profunda ao ouvir tantas asneiras. Como o primo podia ter tal comportamento? Era fim de tarde, o Sol desfilava pelas serras ao longe e os dois rapazes tentavam manter uma conversa amigável. A família toda foi se chegando e procurando uma rede, uma cadeira, um banco para sentar. Era costume, após o jantar, dar adeus ao dia juntos no alpendre da casa.

Cirilo levantou-se, pegou seu violão e dedilhou uma bela melodia. Cantou as proezas do homem moderno, as invenções, as descobertas e as valorizou como produto do esforço da humanidade. Em seguida, acolheu na letra de sua composição o grande criador do universo: Deus. A Ele agradeceu pela terra, pela cachoeira e pela mata, que dali mesmo conseguiam ouvir os sons. Enfatizou a beleza da natureza em seus aspectos mais profundos e singelos e mostrou-se grato pela oportunidade de participar da missa e das festas da vila, também de poder encontrar-se com a sua namorada.

A felicidade da família era percebida pelos olhares de amor, fraternidade e agradecimento. Lucas, que a tudo via e ouvia, em silêncio, estava com os olhos umedecidos pelas lágrimas. Com um simples gesto, meneou a cabeça afirmativamente.

Crédito: produção nossa.

HORA DA PRÁTICA

Professor (a), vamos formar grupos com dois participantes cada um. Vocês receberão links de acesso, além de textos impressos contendo o gênero canção. Nessa atividade vocês poderão escolher aquela canção que mais gostar ou perceber que ela trará mais subsídios para retextualizar. Trata-se de um momento de escuta, leitura, interpretação, discussão com seu colega de grupo de estudo e, por fim, de retextualização (produção).

CANÇÃO

Intérpretes e compositores

1. Dias melhores – Jota Quest
Composição: Rogério Flausino

2. Onde Nasce o Sol - Bruninho & Davi
Composição: Eduardo Borges De Souza / Matheus Aleixo Pinto

3. Tempo Perdido – Legião Urbana
Composição: Renato Russo

4. O preço – Charles Brown Jr.

5. Bola Pra Frente - Lex Skate Rock

6. Vagalumes (part. Ivo Mozart) - Pollo

ENDEREÇO ELETRÔNICO

Vídeo (oralidade)

<https://youtu.be/9dsUVU7ERK4>

<https://youtu.be/D1lRhGNR4H0>

<https://youtu.be/2hr7Uqu6G80>

<https://youtu.be/2CRuNFL1mUo>

<https://youtu.be/UmSZ8EfjEB4>

<https://youtu.be/kszkoFI84JU>

Letra (escrita)

<https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/>

<https://www.letras.mus.br/bruninho-davi/onde-nasce-o-sol/>

<https://www.letras.mus.br/renato-russo/759142/>

<https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/71904/>

<https://www.letras.mus.br/lex-skate-rock/1747338/>

<https://www.letras.mus.br/pollo/vagalumes/>

Observação: todos os links são clicáveis

Alguns direcionamentos para você entender o seu texto:

1. Quais são as impressões/opinião que vocês têm da oficina trabalhada?
2. Já haviam produzido um texto a partir de outro texto? Exemplos.
3. Na atividade proposta, quais as principais dificuldades encontradas?
4. Como foi a escolha das personagens e do enredo para a construção do conto?
5. Gostaram de ler e de ouvir os contos produzidos em sala de aula?
6. O que acham de divulgar seus contos para que os estudantes de outras turmas possam lê-los?
7. Onde gostariam de compartilhar suas produções para outros? No mural da escola? Nas redes sociais?

PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO:

O texto que você acabou de ouvir e/ou ler, qualquer que tenha escolhido, é uma canção e que pertence a categoria de textos literários. Sugerimos que você, juntamente com seu colega de grupo organizem suas ideias e produzam um novo texto do gênero conto, que é um texto narrativo em prosa, da categoria de textos literários, também.

É necessário fazer as adaptações necessárias: podem alterar a linguagem do texto, podem também modificar as personagens, inclusive em uma versão mais atual, acrescentar e/ou omitir dados (o texto final deve conter informações do texto fonte, não se pode anulá-lo completamente) do texto original, canção. Ponham no novo texto bastante criatividade e poeticidade, ainda que este não seja um poema!

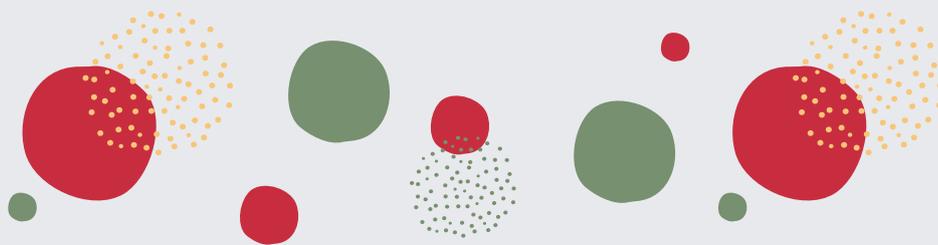


Imagem: Canva

4º MOMENTO

SOCIALIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Professor(a): Após finalizarem as produções, sugerimos que os participantes da oficina socializem o texto escrito, participem das discussões, e por fim, avaliem esta proposta de atividade. Entendemos que esses encaminhamentos ampliam o repertório do fazer pedagógico, mesmo que cada grupo de estudos tenha produzido excelentes textos, a aprendizagem proporcionada pela apresentação e discussão dos trabalhos de outros participantes propiciam momentos de grande aprendizagem. Acreditamos que a leitura em voz alta dos contos, nesse momento, seja apropriada, e que a exposição do texto seja feita na culminância, ou seja, ao final de todas as oficinas.



5º MOMENTO

AVALIAÇÃO

Professor(a): Para esta etapa, indicamos algumas questões para serem respondidas, e a partir delas, conduzir o grupo à reflexão sobre o desempenho de cada um na realização das atividades propostas nesta oficina. Algumas sugestões de perguntas:

1. Qual é a sua impressão da oficina trabalhada?
2. Havia produzido um texto a partir de outro? Exemplo.
3. Na atividade proposta, quais as principais dificuldades encontradas?
4. Como foi a escolha das personagens e do enredo para a construção do conto?
5. Gostou de ler e de ouvir os contos produzidos em sala de aula?
6. O que acham de divulgar seus contos para que os estudantes de outras turmas possam lê-los?
7. Onde gostariam de compartilhar suas produções para outros? No mural da escola? Nas redes sociais?

OFICINA DIDÁTICA 2

Retextualizando do oral
para o escrito



DO CAUSO POPULAR PARA A PIADA



Imagens: Canva

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão / edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP05) Respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos.

Objetivos específicos

- Conhecer o gênero textual “causo” e “piada”, atentando para as características peculiares dessas narrativas.
- Interpretar causos identificando os elementos da narrativa oral, assim como o humor presente nesse gênero textual.
- Realizar a transformação de um texto do gênero causo popular para outro do gênero piada, pautado na interatividade e em aprendizagens colaborativas.
- Socializar as produções na turma para discussão e verificação da aprendizagem.

Duração

6h/a

Público-alvo

Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, da EEEFM Ministro José Américo de Almeida, em São João do Rio do Peixe – PB e da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, em Poço de José de Moura – PB.

AÇÕES

OBJETOS DE CONHECIMENTO

1º

MOMENTO

- Apresentação de texto do gênero causo na modalidade oral.
- Questões para reflexão e discussão sobre o texto.
- Apresentação de texto do gênero causo na modalidade escrita.

2º

MOMENTO

- Construção de um quadro-síntese com as principais características dos gêneros causo e da piada.
- Apresentação do gênero piada retextualizado a partir do gênero causo (como exemplo).
- Questões para reflexão e discussão sobre os textos.

3º

MOMENTO

- Proposta de produção de texto: retextualizar causo (texto base) para piada (texto fim).
- Apresentação de causo sugerido para a retextualização.
- Questões para reflexão e discussão sobre os textos.

4º

MOMENTO

- Socialização do produto final: gênero piada retextualizado.

5º

MOMENTO

- Avaliação do produto final.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente, sugerimos a apresentação de um “causo” na modalidade oral aos participantes e a propositura de algumas questões motivadoras sobre a temática e o gênero do texto, que ao serem respondidas provocarão discussões e o compartilhamento dos conhecimentos prévios do grupo sobre a temática abordada.

Esses questionamentos, além de nortear as discussões, orientam a sequência das atividades, pois permite verificar os objetos de estudo que necessitam de mais atenção, de mais estudo.

Professor(a), cabe ressaltar, nesse momento, algumas considerações sobre os multiletramentos, pois, esse trabalho caracteriza-se por partir das culturas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, objetivando uma abordagem crítica, pluralista, ética e democrática, no trato do envolvimento de diferentes textos, buscando a ampliação do repertório cultural. Para aprofundar seu repertório teórico indicamos a leitura de *Multiletramentos na escola* de Roxane Rojo e Eduardo Moura.



Imagem: Canva

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

1º MOMENTO

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE “CAUSOS”

Professor (a): Essa atividade requer algumas observações importantes sobre a temática envolvida no texto, como: (A). É considerado “doido” aquele que é insano, que age insanamente, que apresenta sinais de loucura. (B). As pessoas com problemas mentais têm os mesmos direitos que quaisquer pessoas; devemos, pois, tratá-las com respeito, dignidade e igualdade. (C). O tema “loucura” pode aparecer em diferentes textos e não apresentar sentido discriminatório.

Desse modo, recomendamos que sejam suscitados alguns questionamentos sobre o assunto tratado no caso: Você conhece alguém que tem problemas mentais? Como a família trata o assunto com as outras pessoas? Naturalmente? Ou não? Como é o relacionamento dos vizinhos, da comunidade com a pessoa que apresenta algum distúrbio mental? Você já presenciou cena(s) de discriminação com essas pessoas? Como você agiria diante de uma atitude preconceituosa dessa natureza? Há em sua cidade escolas apropriadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender crianças e jovens que apresentam algum distúrbio mental?

Esse é um momento de interação dos participantes, de troca de conhecimentos, pois, na medida em que o articulador vai apresentando as perguntas, o grupo responde oralmente, e conseqüentemente, o uso dessa modalidade da língua permite acréscimos, exemplificações, complementações. Em seguida, indicamos a apresentação do texto para o grupo.

Na sequência do vídeo Suassuna conta outro caso da época em que seu inaugura um hospital psiquiátrico. Seguindo a nossa perspectiva de trabalho, você professor(a), pode trabalhar com os estudantes esse outro caso.

DIALOGANDO SOBRE O GÊNERO CAUSO

Antes da leitura do texto, aconselhamos que os estudantes reflitam sobre as seguintes questões para a discussão inicial. Professor, vá fazendo as anotações, conforme os estudantes forem apresentando as respostas da enquete a seguir. Essas contribuições devem ficar visíveis ao grupo, assim podem ir realizando as inferências e as relações com o texto.

1. Qual a temática do fragmento do gênero causo?
2. Como é caracterizado o contexto em que o narrador conta o causo?
3. Podemos afirmar que a história contada é realmente verdadeira?
4. Vocês perceberam a presença do humor no texto? Ou trata-se de um texto com tom sério?
5. Os elementos da narrativa, como, personagens, cenário, ambiente, tempo aparecem no causo?
6. Vocês identificaram com facilidade as marcas da oralidade no causo?
7. O “contador de histórias” adequou a linguagem durante a narrativa do causo?
8. E se um caipira do interior nordestino contasse o mesmo causo, ele adotaria o mesmo nível de linguagem de Ariano Suassuna?

TEXTO I



[Aula Espetáculo de Ariano Suassuna no TST - https://youtu.be/A0YaavA75bY](https://youtu.be/A0YaavA75bY)
[Clique no botão para ver o vídeo](#)

Para maior compreensão do texto apresentamos a transcrição do texto oral para o escrito. Trata-se do fragmento titulado “Eu gosto é de gente doida!” de um texto maior: Aula Espetáculo de Ariano Suassuna. O escritor paraibano fala sobre a inteligência da loucura no Tribunal Superior do Trabalho.

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO VÍDEO: CAUSO

“Eu gosto muito de história de doido. Não sei se é por identificação. Mas eu gosto muito. Eu tenho um primo, Saul. Uma vez ele disse para mim. “Ariano, na família da gente quem não é doido junta pedra pra jogar no povo.”

[...]

Meu pai governou a Paraíba de 1924 a 1928, tanto que nasci no palácio. Em 1963 houve um congresso literário na Paraíba e eu fui, o governador do Estado ofereceu um almoço, quando eu fui entrar o guarda me parou. Perguntei por que eu não podia entrar e ele disse. “O senhor tá sem gravata.”

Eu não uso gravata.

E eu disse. Você veja uma coisa. Essa é a segunda vez que estou entrando nesse palácio, a primeira vez eu entrei nu e ninguém reclamou (É que eu nasci lá, viu)”.
[...]

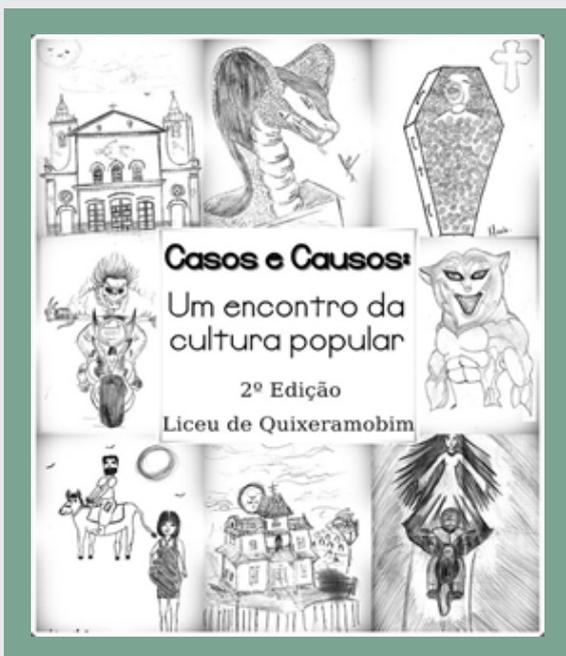
Quadro adaptado pelas autoras.

Professor(a): Indicamos que o professor proponha as seguintes questões de análise sobre o fragmento do texto transcrito.

1. Qual a temática do fragmento do gênero caso?
2. Como é caracterizado o contexto em que o narrador conta o caso?
3. Pode-se afirmar que a história contada é realmente verdadeira?
4. Você percebeu a presença do humor no texto? Ou trata-se de um texto com tom sério?
5. Os elementos da narrativa, como, personagens, cenário, ambiente, tempo aparecem no caso?
6. Você identificou com facilidade as marcas da oralidade no caso?
7. O “contador de histórias” adequou a linguagem durante a narrativa do caso?
8. E se um caipira do interior nordestino contasse o mesmo caso, ele adotaria o mesmo nível de linguagem de Ariano Suassuna?

A partir desse roteiro de questionamentos é possível depreender as características do gênero causo, por isso, a prática de registrar as conclusões dos participantes durante as discussões, para mais tarde retomá-las, é oportuna. Dessa forma, professor, sistematize as principais características do gênero causo, no quadro ou em tela projetada.

Segue exemplo de atividade com o gênero causo que pode ser utilizada na culminância das oficinas, se possível, ou ainda poderá ser trabalhada em momento posterior.



Atividade realizada por estudantes disponível em: <http://casosecausosliceu.blogspot.com/2012/> pode ser uma proposta que incentive os estudantes aprofundarem seus estudos nesse gênero. Na imagem de capa concentram-se as temáticas que geralmente aparecem nos causos.

Disponível em:

<http://casosecausosliceu.blogspot.com/2012/>

2º MOMENTO

Professor(a): É conveniente, agora, apresentar a estrutura composicional dos gêneros Causo e Piada, tendo em vista as discussões anteriores sobre o causo, visto que essa prática além de contextualizar a atividade, fornece os conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse sentido, a sistematização das respostas pode resultar em um trabalho dessa natureza:

Gênero textual Causo

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Expor e valorizar a cultura popular, os costumes e as histórias de um povo.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Narrativas breves, humorísticas ou aterrorizantes. Presença de sequências dialogais e descritivas. Apresenta enredo, personagens, tempo e espaço.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS

Origem de tradição oral, emerge de situações de comunicação verbais espontâneas e informais. Presença de variantes linguísticas. Trabalha o lúdico, a crítica, o revide e o aterrorizante. Possui forma particular de contar uma história, de falar o já dito, de recriar.

Gênero textual Piada

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Divertir, descontrair. Texto humorístico.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Narração curta com enredo simples. Presença de discurso direto.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS

Texto popular, geralmente de autoria desconhecida. Linguagem simples e coloquial. Presença de humor, ambiguidade, sarcasmo e ironia.

Fonte: Elaboração nossa

3º MOMENTO

Professor(a), este é o momento, em que devemos transformar o gênero da oralidade para o escrito. Exemplificamos com o texto fim do gênero piada a partir do causo, texto base. Dependendo do grau de conhecimento da turma, não haverá necessidade de apresentar este texto, pode-se inclusive utilizar essa proposta mais tarde.

Um jovem, filho de político renomado, nascido no palácio paraibano, é convidado, anos mais tarde, a participar de um congresso literário naquele lugar.

– O senhor não pode entrar! – disse o guarda.

– Por quê? - o moço indagou.

– O senhor tá sem gravata. – advertiu o guarda.

E ele: – Não uso gravata! Essa é a segunda vez que entro nesse palácio. A primeira vez eu entrei nu e ninguém me barrou!

HORA DA PRÁTICA

Nessa etapa, propomos a organização da sala de aula e a formação de grupos com dois participantes cada um. Apresente o vídeo “Geraldinho - Causo da Bicicleta” para o grupo e em seguida a transcrição (fragmento) do texto. O texto transcrito está referenciado para consulta do texto completo. Desta vez, sugerimos o contato com a transcrição inicial da fala do narrador. A ideia é oferecer as mais variadas possibilidades de trabalho com a língua e as muitas mudanças que podem ser percebidas ao retextualizar.



Fonte: <https://youtu.be/y3iYdTaz6IA>
Clique no botão para ver o vídeo

TRANSCRIÇÃO: "O CAUSO DA BICICLETA"

– He he rapaiz, e a topada minha cu'essa tal bicicleta a premera veiz m'isfolô tudo.

– É rapaiz?

– É...

– E cumé que foi o encontro?

– Uai minino, nesta época sô, que pegô a saí essas bicicleta, esses ricurso. Ûa ocasião... a muié arrumô lá ùa pirringuice, ùa cramura, ùa gimuuura... isquisita, aquilo num miorava. Eu rancava ùa saroba ali no terrero memo, fazia ùa xaropada, dava pr'ela bebê, foi ficanu pió. Aí, eu mainei, danô. Aí... intentei de levá ela pa cidade prum dottor dá ùa reforma nela pra mim... Há, há...

Aí fui lá arrumei um agasai e levei ela, falei pro dottor: – Óia, eu truxi a muié, o sinhô ispia o que é que tá fartanu nela e arruma ela pra mim... e eu num posso ficá aí não, eu tinha sirviço, e era longe.

Aí, rapaiz, larguei ela e fui embora e era de a pé, eu ia lá dia de sabdo pra vê cumé que tava. Segunda-fera de madrugada eu virava pa trais de a pé, era aquela dificuldade. Nesse tempo, esses ricurso que tem hoje era poco. Intão foi inu ansim, um dia, sô, eu cheguei lá um dia de sabdo já p'úas deiz hora da noite, tinha um cumpanhero lá me esperanu, queria fazê um negócio comigo, esperô... Aí eu cheguei cansado... Aí nós prusiemu ali um prazo... eu cramano pr'ele, aí ele falô: – aí Gerardim, pru que que ocê num compra ùa bicicleta?

Falei: – Deus me livre sô, nunca muntei naquilo, sei mexê c'aquilo não. Aí ele falo: – Cê é bobo rapaiz, cum duas viage que ocê andá, ocê anda, que ocê exprementá ocê anda... E eu sei dum minino que ele tem ùa, ele vende ela baratim...

Rapaiz, e eu infruí c'aquela proposta. Aí eu fui e falei pr'ele: – Ó intão faiz assim, ocê cumbina cu'ele lá e toca esse trem pra cá pra mim... Nem buscá isso eu num sei não. Aí ele foi imbora, quando foi dumingo já de tardinha, ele chegô lá c'aquele aranzé, rapaiz.

Quandi ele me intrego ela, rapaiz, me deu um ripindimento, eu mainei, esse trem num presta. Aí, rudiei ela dum lado, d'oto. Pra mim tava tudo afiadim, a gente num conhecia, né. Aí, nois prosiô, logo ele foi imbora, já o sol já tava quais de entranu. Eu mainei: Ah, vô dá um repasse nesse trem é hoje memo. Peguei ela, eu mainei, eu vô lá pu campo de avião, ansim que tinha cumeçado esse campo lá. Vô pra lá que lá eu tô suzim, num tem ninguém pra fazê bagunça cumigo.

E aí, eu fui de pareia cu'ela, eu num sabia andá de pareia cu'ela, sô, ela ia me puxanu assim, eu trupicava naquele istribu dela e muntuava em riba dela. Eu já fui disgostanu c'aquilo, falei: – Esse trem num presta. Foi da rua até lá nu campu ela me derrubô treis veiz. Mai eu teimanu, vamu vê.

[...]

Ai eu ainda falei suzim lá, rapaiz. Falei: Ahh aqui a miséria que m'istragô... Interô treis objeto que pra mim eu num tenho confiança mai nunca: é bicicleta e cigarro de papel e sordado tamém... Há, há, há, há...

Professor(a): Trata-se de um momento de escuta, leitura, interpretação, transcrição, discussão e, por fim, de retextualização (produção). Sugerimos algumas indagações a respeito do texto:

1. Que comparação foi feita a bicicleta?
2. Como o contador de causo se relaciona com a bicicleta?
3. Você consegue relacionar o comportamento do contador em relação a bicicleta ao das pessoas mais velhas diante da internet e das novas tecnologias?
4. Você consegue entender o texto com facilidade ou existem expressões que você encontrou dificuldades para entender?
5. Como você relaciona o causo contado à voz e entonação do contador?
6. Qual a conclusão da história? Apresenta uma lição?

PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO

O texto que você acabou de ouvir e ler é um causo popular. A proposta de produção consiste em transformar esse gênero causo em outro texto do gênero piada. Embora as piadas sejam, em sua maioria contadas, sugerimos essa retextualização para a modalidade escrita. Percebemos também que entre esses gêneros há uma relação próxima em alguns aspectos que podem ser discutidos.

É necessário, portanto, fazer as devidas adaptações ou alterações, fatores essenciais no processo de retextualização.

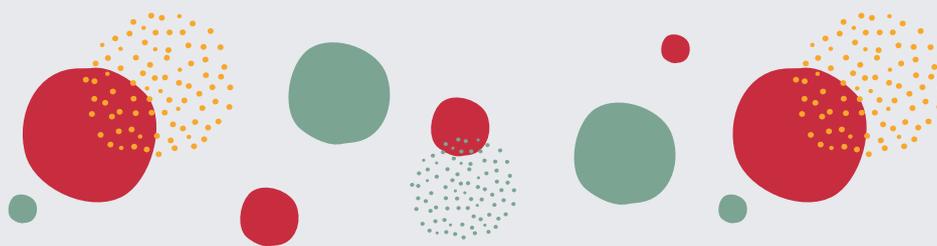
Boa produção!

Professor(a): Atente para o fenômeno da **variação linguística**. É relevante analisar os diferentes modos em que é possível expressar-se através da língua, levando-se em conta a escolha de palavras, a construção do enunciado, o tom da fala. A língua representa o seu povo, é a forma de expressar a cultura, a região, a época, o contexto, as experiências e as necessidades dos sujeitos e de seus grupos sociais, em evolução constantemente.

4º MOMENTO

SOCIALIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Professor(a): Ao concluírem as produções, os estudantes podem apresentar o texto fim em Power Point, ou em outra ferramenta que permita a visualização da composição do gênero e o uso dos sinais de pontuação utilizados. Além disso, instigue a discussão do grupo a fim de que alguma dúvida ou mal entendimentos sejam esclarecidos nessa etapa.



5º MOMENTO

AVALIAÇÃO

Professor(a): A avaliação de sua orientação, do interesse do grupo em participar das atividades e da proposta como um todo são fatores relevantes para certificar-se de que houve aprendizagens. Por fim, sugerimos alguns questionamentos para a reflexão.

1. Qual é a sua impressão da oficina trabalhada?
2. Na atividade proposta, quais as principais dificuldades encontradas?
3. Conseguiram identificar algum familiar ou vizinho como contador de causos?
4. Que tal organizar um evento na escola com a contação de causos? Vocês podem contatar alguns dos convidados a participarem desse momento de descontração e cultura popular?
8. E quais de vocês podem participar contador de causos?

OFICINA DIDÁTICA 3

Retextualizando do oral
para o escrito



DA ENTREVISTA PARA O POEMA



Imagens: Canva

Habilidades da BNCC

(EF09LP04) Justificar, em interações orais, mudança, desvio ou quebra de tópico conversacional, analisando estratégias de retomada do tema da interação. Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação. Procedimentos de escuta de textos.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão / edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Duração

6h/a

Objetivos específicos

- Identificar e compreender características semióticas empregadas por interlocutores em situação comunicativa oral, como: - âncoras de programas televisivos, entrevistado e entrevistador.
- Analisar aspectos linguístico-discursivos e estruturais dos textos trabalhados, como, entrevista e poema.
- Produzir texto do gênero poema a partir de outro do gênero entrevista, através do processo de retextualização.
- Socializar as produções na turma para discussão e verificação da aprendizagem.

Público-alvo

Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, da EEEFM Ministro José Américo de Almeida, em São João do Rio do Peixe – PB e da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, em Poço de José de Moura – PB.

AÇÕES

OBJETOS DE CONHECIMENTO

1º

MOMENTO

- Elementos constitutivos da discursividade em diferentes contextos comunicativos

2º

MOMENTO

- Estrutura e funcionamento do texto multimodal jornalístico entrevista.
- Estrutura e funcionamento do gênero textual poema.

3º

MOMENTO

- Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção através da metodologia retextualização.

4º

MOMENTO

- Socialização do produto final: gênero poema retextualizado.

5º

MOMENTO

- Avaliação do produto final e das experiências vivenciada durante a construção textual.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente, recomendamos a apresentação do gênero da esfera jornalística, a entrevista, na modalidade oral e algumas questões motivadoras sobre o texto, que ao serem respondidas provocarão discussões e o compartilhamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema pretendido.

Esses questionamentos, além de nortear as discussões, orientam a sequência das atividades, pois permitem verificar os objetos de estudo que necessitam de mais atenção, de mais estudo, procurando suprir os anseios dos alunos.

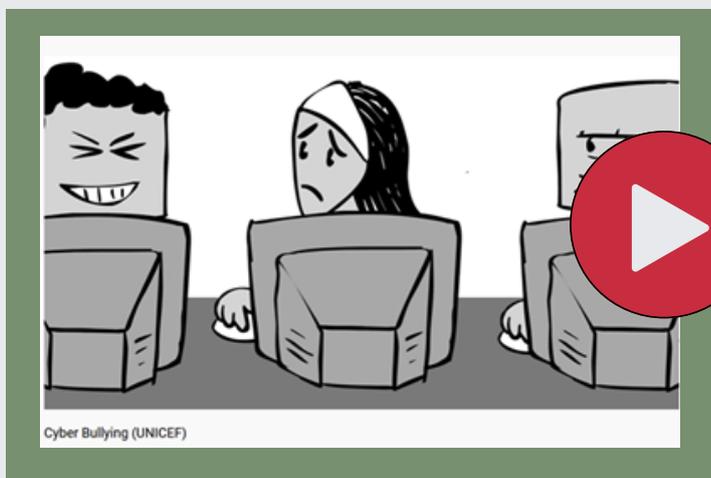


Imagem: Canva

1º MOMENTO

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE “ENTREVISTA”

Professor (a): antes de apresentar o gênero faça algumas ressalvas sobre a temática tratada nos textos a seguir são relevantes, tais sejam: (A). A palavra bullying é caracterizado por um quadro de *agressões contínuas*, repetitivas, com características de *perseguição* do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga. (B). As vítimas de bullying são intimidadas, expostas e ridicularizadas, são chamadas por apelidos vexatórios com base em suas características físicas, seus hábitos, sua sexualidade e sua maneira de ser. (C). *Cyberbullying* é a violência praticada contra alguém, através da internet ou de outras tecnologias relacionadas ao mundo virtual. Sendo a ação com o objetivo de agredir, perseguir, ridicularizar e/ou assediar (D). Devido à universalidade dos danos causados pelo bullying, é necessário o combate a esse tipo de violação de direitos, em parâmetros nacionais e mundiais, já que esse tipo de agressão vem ferindo os atuais sistemas jurídicos, que rogam pela proteção da igualdade e da dignidade da pessoa humana.



A UNICEF produziu um vídeo que traz, de uma forma simples e curta, como é o cyberbullying na prática e também como diminuí-lo com pequenas atitudes.

Políticas públicas contra o cyberbullying vídeo:

<https://youtu.be/asTti6y39xl>

Clique no botão para ver o vídeo

INFORME-SE!

<https://www.politize.com.br/cyberbullying-o-que-e/#:~:text=Cyberbullying%20%C3%A9%20a%20viol%C3%Aancia%20praticada,%2C%20ridicularizar%20e%2Fou%20assediar>

Sugerimos, que alguns questionamentos sobre o assunto tratado na entrevista sejam suscitados: 1. O que é bullying? 2. E o que não é bullying? 3. O bullying é um fenômeno recente? 4. O que leva o agressor do bullying a praticá-lo? 5. Há como identificar a vítima do bullying? 6. Quais podem ser as consequências para a vítima de bullying? 7. O que é pior: o bullying com agressão física ou o bullying com agressão moral? 8. O que fazer para prevenir o bullying?

Essas indagações com as possíveis respostas proporcionam aos participantes da discussão uma interatividade bastante produtiva, ocasionando até a descoberta de vítimas ou agressores de bullying com algum dos envolvidos, embora esse não seja o objetivo dessa atividade. A troca de conhecimentos nesse momento permite o compartilhamento de impressões, a descoberta do novo e, mais experiência em participar de atividades orais, articulada pelo moderador das discussões.

DIALOGANDO SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA

Professor(a): Inicialmente, aconselhamos que os estudantes cogitem sobre alguns pontos para uma outra discussão. Professor, registre as respostas dos estudantes, conforme forem apresentando-as, essas contribuições devem ficar em espaço visível, dessa maneira, as comparações, inferências e conclusões serão facilitadas.

Devido a variedade de extensão, as entrevistas podem estar inclusas em notícias e reportagens, é possível que os estudantes já tenham acompanhado muitas entrevistas em programas de TV, canais de vídeo na internet ou lido em jornais, revistas ou sites.

1. Vocês costumam ler/ouvir/ver o gênero entrevista?
2. Onde vocês, geralmente, encontram as entrevistas, ou seja, em que suportes de texto?
3. Quais os temas mais recorrentes que você procura nas entrevistas?
4. Como é articulado o gênero entrevista, até o momento de ser publicado?
5. Além das palavras, que outros elementos aparecem no texto?
6. Quem define o tema e as perguntas de uma entrevista?
7. Nas entrevistas há perguntas planejadas e improvidas, é possível identificá-las?
8. Com a internet e os dispositivos tecnológicos existentes, esse gênero passou por grandes transformações. Quais?

A entrevista foi realizada no programa Altas Horas da Rede Globo de televisão, por Serginho Groisman e exibida em 20 de fevereiro de 2016. A vítima de bullying Manoela Sales conta como foi sofrer bullying na escola.



TEXTO I

Vídeo: Entrevista vítima de bullying

Créditos de autoria:

<https://globoplay.globo.com/v/4829307/>

Serginho entrevista vítima de bullying

Serginho Groisman: Eu vou falar agora com essa garota queeee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui; por favor, venha. (Aplausos)

SG: [...] A Manoela, a gente descobriu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui (apontando um lugar na plateia) ... ali, e foi tão forte o que ela disse que eu falei “pô, vou convidar de novo para ela contar melhor essa história”, que é uma história de associação de bullying com racismo, com preconceito racial. [...]

SG: Bom, você estudava numa escola, Em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

Manoela Sales: Isso.

SG: E o que aconteceu lá?

MS: Então, eu entrei lá, nessa escola particular, e ela tem um grande nome. Foi até um pouco difícil pros meus pais poderem tá pagando, né? E quando eu entrei eu não fui bem recebida, só que eu achei que ia passar, mas não passou. Começaram as ofensas, eu não podia fazer pergunta em sala de aula porque os professores me ridicularizavam, os alunos me ridicularizavam. Aí começaram as piadinhas com o meu nome, com tudo que eu falava, começaram a jogar lixo em mim, começaram a bater na minha carteira, começaram a cuspir em mim, gritar palavrão no co... enquanto eu andava no corredor, essas coisas assim. E aí eu... e os professores presenciavam isso, os professores viam isso e falavam “senta lá que daqui a pouco eles param”, “não relaxa, daqui a pouco eles param. E aí eu fui entrando numa tristeza e numa paranoia que eu não queria mais ir para a escola, eu só chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, minhas notas foram caindo, caindo, caindo. E aí um dia...ééé... um dia não né?, uma semana, eu não falei com ninguém, Ninguém falou comigo a semana. Eu fiquei uma semana indo pra escola quieta e sendo quieta, porque ninguém dirigia a palavra a mim. E aí eu liguei pro meu pai no recreio e falei: “pai, conversa comigo, porque faz uma semana que ninguém fala comigo e eu tô ficando muito triste”. E aí acho que foi quando meu pai falou “chega”. Sabe, porque a gente tentou minha adaptação, a gente tentou tá ali, mas não deu. Aí meu pai falou “vamo procurar outra escola”, e foi a escola pública.

SG: Vamos ainda continuar aqui nessa primeira escola. Você atribui a que ... há...essa perseguição? O fato de você ser negra e ter poucos negros na escola, o fato de você sei lá, não se relacionar bem, não ser uma boa aluna? O que é que levou as pessoas aaaa... fazerem essa perseguição e perseguições racistas?

MS: Eu acredito que é a diferença, como eu era a única Negra, Negra mesmo, assumida da sala, eu acho que a diferença pode ter é ...Dado para ele uma oportunidade de tirar sarro daquilo, entendeu? Então, eles começaram aaaa...tra... a fazer com que a minha diferença fosse algo ruim dentro da sala de aula. E fizeram eu acreditar que a minha diferença era algo ruim. Então, por eu ser negra, por eu ter uma diferença socioeconômica deles ponto. Eles chegaram a falar assim para mim "se seu pai não tem Fazenda, você não sabe conversar com a gente." Então era. era tudo assim. Então, como eu era "a" diferente do... do restante da turma, e um sofria essa perseguição

SG: E você, quando você veio aqui da primeira vez, você falou a respeito da Palma da Mão. Queria que você repetisse isso.

MS: Ééé... quando aconteceu esse episódio eu era bem menor, eu era criança, e uma menina na escola... ela achava muito diferente eu ser negra e achava ruim eu ser negra e ela achava que ela era melhor que eu por ser branca. E ela falou pra mim "olha pela... pra palma da sua mão, pelo menos isso é branco em você, só isso é branco em você. Só isso é branco em você." E eu tam... e tipo, hã... o que mais aconteceu de discriminação racial comigo foi na infância, eu bem, bem pequena. Eu lembro que uma menina chegou em mim e fez assim na minha pele (passa o dedo no braço) "nossa, não sai". Entendeu? Então de mães falarem pras outras crianças "não pega nada dela, não, porque a mão dela é suja". Então ééé...hoje em dia, ainda acontece essas coisas e o pior que acontece com crianças dentro das escolas, né? Então, as crianças não... não têm uma mente preparada pra receber aquilo e reagir, então, infelizmente, elas recuam e sofrem com aquele bullying ou qualquer tipo de preconceito, racial, seja religioso, por opção sexual, eu acho, eu acho que a gente tem que se libertar e falar, porque, quando uma história é contada, é importante para que ela não se repita daquela forma ruim.

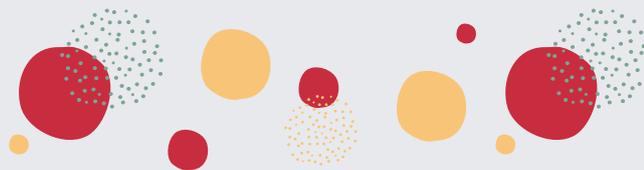
SG: Isso mesmo
[...]

Serginho entrevista vítima de bullying.
Altas horas. Rede Globo. Disponível em:
<https://globoplay.globo.com/v/4829307>
/ Acesso 25 março 2021

Fonte: Se liga na língua. 7º Ano. (2018, p. 54-55)

Professor(a): Sugerimos que promova uma roda de discussão sobre os aspectos que envolvem a prática do *bullying* apontados na entrevista, fazendo a mediação da discussão para que os estudantes aprendam mais, perguntando-lhes, por exemplo, em que ambientes, geralmente ocorre o *bullying*, quais sentimentos pode despertar na vítima, o que motiva o agressor, quais são as consequências para os envolvidos na ação, se a entrevista gera impacto positivo, e se pode funcionar como estratégia de prevenção ao *bullying*.

No que diz respeito ao texto transcrito, lembrar-se de que se trata da maneira mais próxima que se tem ao transcrever do gênero oral para o escrito: marcas de pausas, entonações com sinais de pontuação, repetições de letras para a pronúncia de algumas palavras, hesitações, tentando aproximar o dito pelo escrito, etc.



2º MOMENTO

Professor(a): Na busca pelo desenvolvimento da percepção dos estudantes, em relação as características textuais que são peculiares à entrevista e ao poema, propomos a sistematização destas que pode ser realizada por meio de um quadro. Retome as anotações feitas sobre a entrevista, desta feita vão adaptando, verificando os novos aprendizados e preenchendo o quadro de forma colaborativa.

Em se tratando das informações sobre o gênero poema, indicamos que sejam considerados os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que se trata de gênero bastante trabalhado em séries anteriores.

Sugestões de questionamentos: Qual a diferença entre poema e poesia? O poema pode ser escrito em versos e em prosa? Quais os tipos de poemas? Qualquer tema pode ser assunto de poemas? Qual é a intenção de produzir um poema? Para quem produzir poemas? Depois das discussões, continuem preenchendo o quadro sugerido.

Gênero textual Entrevista

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Difusão do conhecimento. Contribui na formação de opinião e posicionamento crítico dos sujeitos.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Definição do tema, roteiro, título e revisão.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DISCURSIVOS

Oralidade. Discurso direto. Nas entrevistas impressas, há presença de muitos sinais de pontuação, como travessão, aspas, reticências, interrogação, parênteses.

Gênero textual Poema

PROPÓSITO COMUNICATIVO

Propósito crítico e reflexivo em relação a algum tema de cunho social.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Tradicionalmente composto por versos e estrofes, mas, também pode ser escrito em prosa e utilizando outros recursos, como é o caso da poesia pós-moderna, por exemplo, que não segue recursos estilísticos rígidos como os da poesia tradicional.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DISCURSIVOS

Apresenta linguagem Subjetiva, uso frequente de figuras de linguagem, presença da emoção e dos sentimentos humanos.

O poeta possui a liberdade artística com as palavras.

Produção de quadro nossa a partir dos estudos referenciados.

Dialogando sobre o gênero poema

Professor(a): Sugerimos a apresentação de um poema que envolva a mesma temática do gênero entrevista, a fim de mostrar como os textos podem dialogar, mesmo em espaços diferentes. Nesse caso, não se trata de um poema que foi escrito tendo como texto base a entrevista anterior, portanto, não foi realizada aqui uma retextualização de textos.

Recomendamos que a leitura do poema seja de natureza deleite, sem intenção de esgotar o assunto *bullying*, mas de observar como é a dinâmica dos textos que circulam na sociedade, dependendo do seu propósito comunicativo.



Imagem: Canva

Uma violência chamada bullying Eva Graça Brito

I

Escolas do meu Brasil,
vamos nos mobilizar
contra algo perigoso
que é o bullying escolar,
pois isso é um crime sério,
em todo e qualquer lugar.

II

Nestes versos pela paz,
aqui venho registrar,
minha indignação,
sobre o bullying escolar
e aconselhar a todos
para esse mal evitar.

III

O bullying é uma violência
muito comum nesse meio,
uma vez, que o colégio,
de estudantes está cheio
e essa prática é mais frequente
no horário do recreio.

IV

O bullying também ocorre
em diferentes ambientes,
sem motivos que justifiquem
atitudes indecentes,
levando tormento e dor
à vida de muita gente.

V

A palavra bullying tem
sua origem no inglês,
remete a valentão,
na tradução para o português,
mas nós podemos dizer
que o bullying é estupidez.

VI

Também podemos dizer,
que bullying é covardia,
prejudica o ser humano,
trazendo muita agonia,
contra aquele que é mais fraco
ou que está em minoria.

VII

O bullying pode ocorrer
de maneira variada
e a ofensa às vezes vem,
como uma simples piada,
nesse caso é psicológica
a violência praticada.

VIII

O chamado cyberbullyng,
na internet acontece
no twitter, insta e face
ofensas de toda espécie,
e o pior é que na rede,
o xingamento só cresce.

IX

Apelidos humilhantes,
que machucam e causam dor,
ferem a alma de quem sofre,
mas dá prazer ao agressor,
isso é chocante demais,
pior que filme de terror.

X

Excluir é outra forma,
também de se maltratar,
é uma face do bullying,
que devemos nos lembrar,
para evitarmos fazer isso,
no ambiente escolar.

XI

Cada ser é diferente
e deve ser respeitado,
o bullying causa transtorno,
deixa o coração machucado,
e ninguém nessa vida
merece ser rejeitado.

XII

Todo ser tem seu valor
e os status são diversificados,
por ser alto, baixo, magro, gordo, etc.
ninguém deve ser insultado,
pois é insano demais,
deixar o outro humilhado.

XIII

Queremos uma escola harmoniosa
todos os educandos ordeiros,
uma direção comprometida,
e um corpo docente parceiro,
para que o terrível bullying
não encontre paradeiro.

XIV

Nenhum de nós quer o peso
de ver outro alguém sofrer,
somos pessoas do bem,
respeitamos pra valer,
por isso o bullying entre nós,
nunca há de florescer!

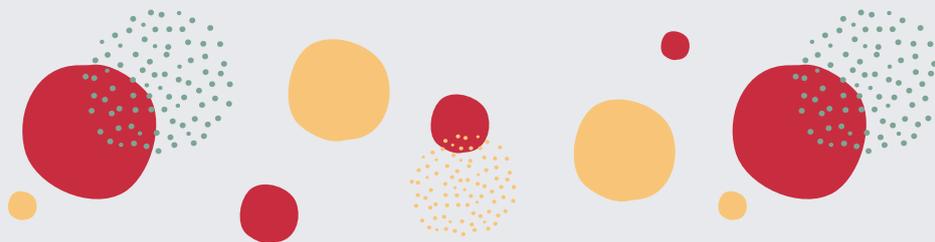
XV

O bullying não terá vez,
pois a escola vai se engajar,
procurando a todo instante,
bons valores disseminar
e somente o que é bom,
com todos compartilhar.

XVI

Sinceramente eu espero
que todos possam entender:
basta ter uma mente aberta,
para o bullying combater
e que unindo nossas forças
a paz vai prevalecer.

Professor(a): Sugerimos que volte ao quadro que apresenta as características dos gêneros trabalhados nesta oficina e observem se é necessário fazer alguma modificação, algum acréscimo.



3º MOMENTO

RETEXTUALIZANDO: DA ENTREVISTA ORAL AO POEMA ESCRITO

Professor (a): Sugerimos que esta atividade seja realizada individualmente, porque a produção de um poema exige subjetividade, é o eu poético falando, expondo seus sentimentos sobre a temática, o que pode gerar conflitos de sensações, emoções, sentimentos.

Dessa maneira, elaboramos duas propostas para que os estudantes possam optar por aquela que lhe dê mais satisfação. Recomendamos que os estudantes produzam seus poemas conhecendo a finalidade, e também para quem estão produzindo.

HORA DA PÁTICA

ROTEIRO

1. Assistir ao gênero entrevista da proposta escolhida.
2. Transcrever o texto da entrevista.
3. Interpretar refletindo sobre a temática da entrevista.
4. Aprofundar os conhecimentos sobre a temática da entrevista, se necessário.
5. Retextualizar o texto base (entrevista) em um texto fim (poema).

Como inicio meu poema?

1. Tenha inspiração (Leia poemas)
2. Sinta (Deixe seus sentidos interagir com o mundo)
3. Pense no tema escolhido (Estude, reflita!)
4. O que quer? Um soneto? Ou poema contemporâneo?
5. Seja original, evite clichês.
6. Não esqueça das figuras de linguagem!
7. Escreva! Revise! Leia! Reescreva! Revise! Leia! ...
8. Envie seu poema para alguém ler.

**Não é uma receita!
Apenas sugestões!**

Produção nossa

PROPOSTA 1

TEXTO

GNT - No Dia internacional pelo fim da Violência contra as mulheres a advogada Alice Bianchini se une a João Vicente, Emicida e Chico Bosco para explicar o que é feminicídio e porque o Brasil ocupa o quinto lugar com maior índice de feminicídio no mundo.

(Programa: Papo de Segunda, toda segunda-feira às 22h30 no GNT) Divulgado em 26 de nov. de 2019. Acesso em 14 de abril 2021

Para saber mais: Ler texto sobre: Feminicídio

Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/feminicidio.htm>



Violência contra mulheres: o que é feminicídio? Disponível em:
<https://youtu.be/-CabjmNUK18> Acesso em 14 de abril 2021.

Professor(a): Vamos nos situar na atividade? Essa proposta visa a denunciar a violência contra as mulheres, além disso, busca estimular a vítima a sair de relacionamentos nocivos, prevenindo-a de danos maiores como o feminicídio. Para que o máximo de pessoas possam visualizar, ler, comentar e compartilhar seus posts, use bastante criatividade com as palavras, as emoções, os sentimentos. Oriente-se também por esses pontos:

1. **O que produzir?** Um texto pertencente ao gênero poema.
2. **Sobre o quê?** Violência contra mulheres.
3. **Por quê?** Porque você faz parte de um grupo social e pode exercer o seu protagonismo na transformação da sociedade.
4. **Para quê?** Para denunciar e intervir na realidade social.
5. **Para quem?** Para seus seguidores nas redes sociais.

PROPOSTA 2

TEXTO

Jornalismo TV Cultura

A pandemia do Covid-19 vem mexendo com a vida e a rotina de cidadãos de todo o mundo. Diversos países, incluindo o Brasil, adotaram medidas de isolamento social, em uma tentativa de impedir o aumento dos casos de transmissão do vírus. Diante desse novo cenário mundial, o medo e a insegurança podem acabar dominando a mente das pessoas. Como lidar com eles? Como cada grupo está sendo atingido socialmente por esse problema? Para responder as perguntas, o programa recebe o médico psiquiatra Daniel Martins de Barros e a antropóloga Denise Pimenta.

Transmitido ao vivo em 1 de abr. de 2020



O impacto psicológico da pandemia de coronavírus. Jornalismo TV Cultura.

Disponível em: <https://youtu.be/od-ORw3gO5g>.

Acesso em: 14 março 2021

Para saber mais!

Leia o texto “Resiliência tem limites: a saúde mental na pandemia de coronavírus.” Veja Saúde. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/resiliencia-tem-limites-a-saude-mental-na-pandemia-de-coronavirus/>.

Acesso em: 14 março 2021.

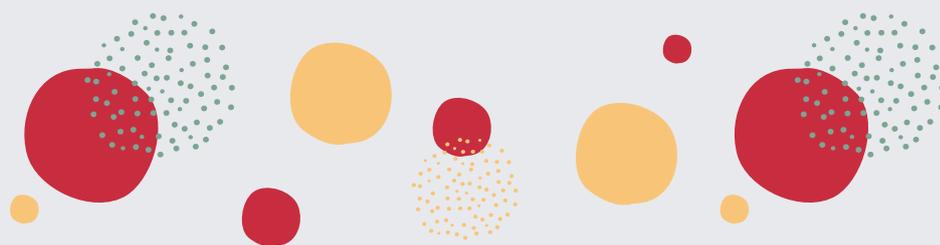
Professor(a): Vamos nos situar na atividade? O trabalho com o tema impacto psicológico da pandemia atual visa minimizar os traumas psicológicos provocados pelo isolamento social, ao qual as pessoas foram submetidas, a fim de não contrair o vírus da covid-19. Desse modo, serão feitos esclarecimentos sobre o assunto e citadas sugestões de atitudes para evitar que esse mal afete mais pessoas. Para que o máximo de pessoas possam visualizar, ler, comentar e compartilhar seus posts, use bastante criatividade com as palavras, as emoções, os sentimentos. Oriente-se também por esses pontos:

1. **O que produzir?** Um texto pertencente ao gênero poema.
2. **Sobre o quê?** O impacto psicológico da pandemia de coronavírus.
3. **Por quê?** Porque você pode se cuidar; porque você faz parte de um grupo social e pode exercer o seu protagonismo na transformação da sociedade.
4. **Para quê?** Para sensibilizar e intervir na realidade social.
5. **Para quem?** Para seus seguidores nas redes sociais.

4º MOMENTO

SOCIALIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Professor(a): Ao concluírem as produções, os estudantes podem apresentar o texto fim através da leitura dos poemas produzidos. É interessante, também que os textos sejam reescritos, caso exista alguma inconsistência, uma vez eles serão divulgados nos posts dos estudantes em suas redes sociais. Sugerimos, ainda que um dos textos possa ser publicado nas redes sociais da escola.



5º MOMENTO

AVALIAÇÃO

Professor(a): A avaliação de sua orientação, do interesse do grupo em participar das atividades e da proposta como um todo são fatores relevantes para certificar-se de que houve aprendizagens. Por fim, sugerimos alguns questionamentos para a reflexão.

1. Qual é a sua impressão da oficina trabalhada?
2. Na atividade proposta, quais as principais dificuldades encontradas?
3. Você conseguiu expressar suas impressões, sentimentos no poema?
4. Gostou de ler e de ouvir os poemas produzidos em sala de aula?
5. O que acham de compartilhar seus poemas em seus posts sociais para que outras pessoas leiam, curtam, comentem e compartilhem?



PALAVRAS FINAIS

Professor(a): A sua criatividade e a sua experiência em propor atividades diferenciadas com os gêneros textuais podem garantir a excelência em práticas docentes que visam a construção de saberes sociais e culturais realmente significativos para os estudantes. As habilidades e competências de leituras, interpretações e produções de textos são os caminhos propostos para a formação integral dos sujeitos envolvendo as diversas temáticas do cotidiano. Nesse contexto de proposituras de atividades, sugerimos que a realidade das escolas, das salas de aulas, dos estudantes, bem como, a sua própria realidade seja levada em consideração ao por em prática nossas sugestões.

Sendo assim, este trabalho não esgota as possibilidades de abordagem das temáticas ressaltadas, nem tão pouco pretende assumir caráter de modelo estratégico aos educadores, mas intervém como possibilidade, que podem ser ampliadas ou adaptadas para o trabalho com outros gêneros textuais e também com outras turmas do Ensino Fundamental. Em benefício dos sujeitos aprendentes, as práticas escolares devem ser planejadas, redimensionadas, visto às necessidades reais no tocante a ampliação de suas competências leitoras e escritoras. É mister considerar o caráter do mundo social em que se vive, as condições de leituras e produções textuais.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, M. F. F. P; GUEDES, J. M. Filho. **O Português rural do Brasil**: uma variante dentre as variantes. In: Actas do Colóquio Anual da Lusofonia 2007. Bragança: Câmara Municipal de Bragança, 2007. v. 1. p. 01-09.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITO, Eva Brito. **Uma violência chamada bullying**. Publicação em 11 de julho 2016. Código do texto: T5694834. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/5694834>. Acesso em 16 de março de 2020.

BROWN JR, Charles. **O preço**. Disponível em: <https://youtu.be/2CRuNFL1mUo>. Acesso em 15 de março de 2020.

BROWN JR, Charles. **O preço**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/71904/>. Acesso em 15 de março de 2020.

BRUNINHO & DAVI. **Onde Nasce o Sol**. Disponível em: <https://youtu.be/D1IRhGNR4H0>. Acesso em: 13 de março de 2020.

BRUNINHO & DAVI. **Onde Nasce o Sol**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bruninho-davi/onde-nasce-o-sol/>. Acesso em: 13 de março de 2020.

LEX. **Bola Pra Frente**. Disponível em: <https://youtu.be/UmSZ8EfjEB4>. Acesso em: 16 de março de 2020.

CANAL GNT. **Violência contra mulheres**: o que é feminicídio? Disponível em: <https://youtu.be/-CabjmNUk18>. Acesso em 14 de abril 2021.

GERALDINHO. **O caso da bicicleta**. Disponível em: <https://youtu.be/y3iYdTaz6IA>. Acesso em 17 de março de 2021.

GROISMAN, Serginho. **Serginho entrevista vítima de bullying**. Altas Horas. Rede Globo. (vídeo 12 min). Exibição em 20 fevereiro 2016. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4829307/>. Acesso em 25 de março de 2020.

Jornalismo TV Cultura. **O impacto psicológico da pandemia de coronavírus**. Disponível em: <https://youtu.be/od-ORw3gO5g>. Acesso em: 14 março 2021.
LEX. Bola Pra Frente. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lex-skate-rock/1747338/>. Acesso em: 16 de março de 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 58-59.

POLLO. **Vagalumes** (part. Ivo Mozart). Disponível em: <https://youtu.be/kszkoFI84JU>. Acesso em 16 de março de 2020.

POLLO. **Vagalumes** (part. Ivo Mozart). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pollo/vagalumes/>. Acesso em 16 de março de 2020.

PORFÍRIO, Francisco. **Feminicídio**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/feminicidio.htm> Acesso em 14 de abril de 2020.

QUEST, JOTA. **Dias melhores**. Disponível em: <https://youtu.be/9dsUVU7ERK4>. Acesso em 13 de março de 2020.

QUEST, JOTA. **Dias melhores**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/>. Acesso em 13 de março de 2020.

SILVA, Carolina Cristina da. **Cyberbullying o que é?** Publicação 25 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/cyberbullying-o-que-e/#:~:text=Cyberbullying%20%C3%A9%20a%20viol%C3%Aancia%20praticada,%20ridicularizar%20e%20Fou%20assediar>. Acesso em 18 de março de 2020.

SUASSUNA, Ariano. **Aula Espetáculo de Ariano Suassuna no TST**. Disponível em: <https://youtu.be/A0YaavA75bY>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

UNICEF. **Cyber Bullying**. Vídeo. Publicação em 30 de mai. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/asTti6y39xl>. Acesso em 18 de mar. de 2020.

URBANA, Legião. **Tempo Perdido**. <https://youtu.be/2hr7Uqu6G80>. Acesso em: 13 de março de 2020.

URBANA, Legião. **Tempo Perdido**. <https://www.letras.mus.br/renato-russo/759142/>. Acesso em: 13 de março de 2020.

VEJA SAÚDE. **Resiliência tem limites: a saúde mental na pandemia de coronavírus**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/resiliencia-tem-limites-a-saude-mental-na-pandemia-de-coronavirus/>. Acesso em: 14 março 2021.

VICTOR & LEO. **Deus e Eu No Sertão** (Clipe Oficial). Disponível em: <https://youtu.be/IWmmU2lxWsM>. Acesso em 12 de março de 2020.

FALÁCIAS SOBRE NÓS

**MARIA JOSÉ
ABREU FERNANDES**



Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFCG -Cajazeiras, PB. Especialista em Língua Portuguesa pelo ISEC-FASP – Cajazeiras e em Gestão Escolar pela UFPB. Mestranda pelo PROFLETRAS – UFCG.

Educadora há mais de vinte anos, tendo exercido a profissão em diversos campos educacionais e modalidades de ensino. Atuou como professora no Ensino Fundamental I e II em escolas públicas e privadas, no Ensino Médio Regular e Médio Normal em escola estadual, na educação de Jovens e Adultos pela rede municipal e estadual, tanto como professora como coordenadora pedagógica, como professora substituta no Campus da UFCG – Cajazeiras, como gestora de escola estadual, como tutora de cursos sobre Tecnologias para a formação de professores da rede estadual da Paraíba.

Atualmente vinculada a rede estadual e municipal de ensino como professora de ensino Fundamental e Médio.

**HÉRICA PAIVA
PEREIRA**



Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin - São Paulo, é especialista em Língua e Literatura Espanhola, certificada com Diploma Superior de Espanhol como Língua Estrangeira. Participou do Curso Bienal de Ciências Sociais e Religiosa Incisa Valdarno (Firenze) Itália, por dois anos. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, com bolsa sanduiche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora Adjunto da UFCG, CFP - cidade de Cajazeiras-PB e atua na Pós Graduação do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS).

Com uma vasta experiência na área de Linguística, com ênfase em Semiótica, na Formação de professores de Ensino Infantil, bem como, nos caminhos dos Letramentos e Multiletramentos, a educadora experenciou atividades como orientadora do Ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros, no Ensino da Língua Espanhola, inclusive na tradução espanhol-português e na Educação à Distância – EAD.

Atualmente é pesquisadora e faz parte do Grupo de Estudos Avançados sobre Letramentos - GELETRAMENTOS - CFP/UFCG. Atua na coordenação geral da CEaD (coordenação de educação a distancia da UFCG)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, os mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem e os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos apontam para a necessidade de considerar propostas cada vez mais sistemáticas na formação humana e na construção do saber. Para isso, o professor de Língua Portuguesa deve conduzir suas atividades fundamentadas em investigações científicas, nos planejamentos e na sua criatividade.

A partir do questionamento sobre as metodologias adotadas por grande parte dos professores no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos alunos, a pesquisa, reitera o papel fundamental das teorias para o rompimento dessas práticas docentes que mantêm tradições, ainda ancoradas somente nas regras gramaticais e em frases desconexas, sem a preocupação com a interação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e com o uso limitado de recursos metodológicos disponíveis na atualidade. Nesse sentido, a teoria do texto, apresenta-se como um elemento imprescindível nas aulas de língua materna, por possibilitar o estudo dos elementos linguísticos, os sentidos explícitos e implícitos, a estrutura e a composição do texto, assim como, suas condições de produção e recepção.

No que diz respeito, ao objetivo geral dessa pesquisa em investigar a prática da retextualização na perspectiva dos multiletramentos, com vistas as práticas metodológicas do professor em sala de aula, verificou-se uma possibilidade de crescimento metodológico na forma de tornar o aluno um autor protagonista, capaz de compreender a temática presente no texto base, conhecer a composição e a funcionalidade do gênero, para assim construir um novo texto. Nesse sentido, a realidade social e cultural do estudante deve ser considerada, a fim de que ele traga para sua produção textual seus conhecimentos prévios, valores e experiências de vida.

Vale salientar, que nessa propositura, o trabalho com a variedade de gêneros textuais, sejam eles orais e escritos é imensa, permitindo aos estudantes uma expansão de suas potencialidades, ao deparar-se com uma infinidade de textos, ricos por suas características e funcionalidades e, por apresentarem linguagens e propósitos comunicativos diversos. Sendo assim, a leitura, a interpretação, a oralidade e a produção textual permeiam as atividades, inclusive, corriqueiras do ser humano em geral, porém, é na escola que essas atividades são postas vislumbrando a organização e a formalidade. É evidente que não se trata de ações tão fáceis de serem compreendidas, uma vez que as modalidades da língua, fala e escrita, possuem caracteres distintos. É, portanto, função da escola favorecer o amadurecimento dessas

competências nos estudantes, a fim de que eles possam tornar-se sujeitos multiletrados, e assim, atuarem com desenvoltura diante das exigências sociais.

Como produto dessa pesquisa desenvolveu-se um caderno pedagógico direcionado aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, que envolve o processo de retextualização da oralidade para escrita, à luz dos múltiplos letramentos. Esse material está formado por três oficinas, que contemplam os gêneros canção/conto, caso/piada e entrevista/poema. Sendo assim, este caderno não esgota as possibilidades de trabalhar outros gêneros textuais, nem tão pouco pretende assumir caráter de modelo estratégico aos educadores, mas intervém como possibilidade de ampliar ou adaptar as atividades propostas, inclusive para outras turmas do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as práticas escolares devem ser planejadas, redimensionadas, visto às necessidades reais dos estudantes no tocante à ampliação de suas competências leitoras e escritoras.

A maioria dos estudantes utilizam diariamente aparelhos tecnológicos, como smartphones, tablets, notebooks e outros, mas não os veem como ferramentas de estudo, desse modo, o professor pode utilizar desses mecanismos como fortes aliados ao processo de aprendizagem, dada as suas características interativas e atrativas e, por fazerem parte do cotidiano dos alunos. Com a pandemia, propagada pela covid-19, os instrumentos tecnológicos e a internet ganharam força ao fazer parte das aulas com o ensino remoto, portanto, a proposta do caderno pedagógico não pode deixar de considerar o uso das tecnologias na prática dos multiletramentos. Desse modo, as propostas mensuradas nesse trabalho podem ser ainda mais reinventadas, recriadas, atendendo as demandas da atualidade.

Considerou-se, portanto, nessa proposta, a prática do aluno no que diz respeito ao uso diário de tecnologias como ferramentas pedagógicas, além de trazer para o cerne da sala de aula, a experiência de cada estudante em consonância com o meio cultural em que vive. Além disso, visa oferecer aos docentes subsídios metodológicos, destacando a importância do planejamento com vistas às necessidades reais dos estudantes no tocante à ampliação de suas competências leitoras e escritoras.

Com isso, destaca-se o desejo de compartilhar, com os demais professores das escolas, saberes e experiências vivenciadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Tendo em vista que essa formação se configurou em uma oportunidade ímpar para os mestrandos/professores de língua, por aprimorar a prática em sala de aula, embasadas em teorias e concepções atuais de ensino e de linguagem. Trata-se, portanto, de potenciais frutos de um trabalho docente realizado com responsabilidade e empatia pelos professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus – Cajazeiras, Pb.

Diante do exposto esta pesquisa não pretende esgotar os temas aqui discutidos, mas contribuir com as práticas pedagógicas dos professores de língua materna, tendo em vista os aportes da Linguística Textual, as concepções de linguagem e o processo de retextualização por meio dos gêneros textuais orais e escritos em consonância com os multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. I. C. M. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 65-75.
- BENTES, A. C. **Linguística textual**. In: MUSSALIM F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 123-143 p.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. (Trad.) Paulo Otoni. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto**: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- COSTA VAL, M. da. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Língua Portuguesa em Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.
- DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.
- FÁVERO, L. L. **Linguística textual**: memória e representação. *Filol. linguíst. port.*, n. 14(2), p. 225-233, 2012
- FÁVERO, L.L. & KOCH, I.V. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KATO, M. A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins fontes, 2004.
- KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife, 2000. (Mimeo.)

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

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

MARCUSCHI, L. A.; Dionísio, A. P. (org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais**: subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

NEIS, I. A. **Por uma Gramática Textual**. Letras de Hoje, 44, PUC/RS, Pós-Graduação em Linguística e Letras, junho 1981.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Universidade Feevale, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (et al.) **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.