



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÂMIA CHARLEINE SANTOS DO NASCIMENTO**

**DA ORALIDADE PARA A ESCRITA:  
UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2016**

**SÂMIA CHARLEINE SANTOS DO NASCIMENTO**

**DA ORALIDADE PARA A ESCRITA:  
UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

**CAJAZEIRAS-PB**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

N244o Nascimento, Sâmia Charleine Santos do.  
Da oralidade para a escrita: uma prática de retextualização / Sâmia Charleine Santos do Nascimento. - Cajazeiras, 2016.  
45p.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)  
UFCG/CFP, 2016.

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Retextualização. 3. Letramento. 4. Texto. 5. Escrita. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

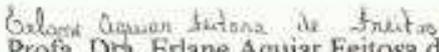
CDU - 811.134.3

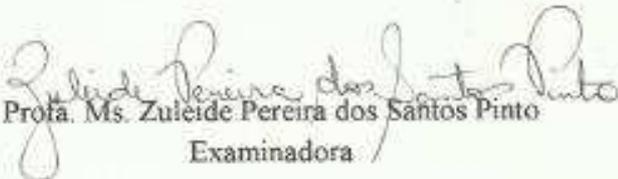
**Título do Trabalho: Da oralidade para a escrita: uma prática de retextualização.**

**Aluna: Samia Charleine Santos do Nascimento**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 14 / 10 / 2016 como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final 9,9 pela seguinte Banca Examinadora:

  
Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira  
Orientadora

  
Profª. Dra. Erlane Aguiar Feitosa de Freitas  
Examinadora

  
Profª. Ms. Zuleide Pereira dos Santos Pinto  
Examinadora

**Cajazeiras – PB**

**Período: 2016.1**

*Dedico primeiramente a Deus, essência do meu viver, aos meus pais e ao meu filho por sempre acreditarem em mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu força e coragem para concluir todo esse trabalho.

Agradeço a minha mãe Gorete e ao meu filho Mário Igor, que confiaram e me deram esta oportunidade de concretizar e encerrar mais uma etapa da minha vida. Sei que, sem a compreensão, ajuda e confiança deles nada seria possível hoje.

Ao meu pai Milton (in memoriam) que, infelizmente, não pode estar presente neste momento tão feliz da minha vida, mas que não poderia deixar de agradecer a ele, pois se hoje estou aqui, devo muitas coisas a ele e por seus ensinamentos e valores passados. Obrigada por tudo, meu PAI.

Ao meu irmão Charles Wesley e a minha cunhada Marinalda, que mesmo longe me apoiaram e contribuíram para que esse meu sonho fosse realizado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira, pela sua contribuição, paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho. Agradeço por transmitir seus conhecimentos e por ter confiado em mim, sempre estando ali me orientando e dedicando parte do seu tempo para a concretização deste sonho.

Em nome da Profa. Dra. Erlane Aguiar Feitosa de Freitas, agradeço a todos os professores do CFP/UFCG que mediaram este caminho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de retextualização, através dos gêneros orais para os gêneros escritos. Para isso, realizou-se um estudo sobre a importância de trabalhar os textos, em sala de aula, através dos gêneros orais e escritos, numa perspectiva do letramento social. Com isso, destacamos a necessidade do professor considerar, na escola, os conhecimentos prévios de seus alunos, ou seja, toda a bagagem que ele possui através de suas experiências de vida, de seus valores e, principalmente, de sua cultura. Nesta perspectiva, o trabalho está fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por Marcuschi (2001; 2002; 2005; 2008), Beaugrande & Dressler (1981; 1997), Soares (2001; 2006; 2008), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007), Kleiman (2000; 2005; 2008), Antunes (2003), Bakhtin (2000; 2003), dentre outros, através de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico que teve por base estudos realizados em livros e textos acadêmicos escritos e virtuais. Por considerar a retextualização como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção a ser realizada, com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, sobre a retextualização do gênero cordel para o gênero fábula segundo as indicações do letramento, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** Texto. Retextualização. Letramento. Gêneros Textuais.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand the development of retextualization process through the oral genres for writing genres. For this work, a study was conducted about the importance of working texts in class lesson through oral and written genres, from a perspective of social literacy. Thus, we emphasize the need for the attention of the teacher, the school, in relation to the previous knowledge of the students, that is, all the baggage he has through his life experiences, his values and especially his culture. In this perspective, the work is based on research carried out by Marcuschi (2001; 2002; 2005; 2008), Beaugrande & Dressler (1981; 1997), Soares (2001, 2006, 2008), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007) Kleiman (2000; 2005; 2008), Antunes (2003), Bakhtin (2000; 2003), among others, through a qualitative approach, bibliographical nature which was based on studies in books, writings and virtual academic texts. Considering the retextualization as the production of a new text from one or more base-texts, this work presents a proposal of appropriate intervention for students of the 6th year of basic education. It uses the retextualization from the cordel genre to the genre fable according to literacy guidelines, with the intention of contributing to the development of reading and writing skills of students.

**Key words:** Text. Retextualization. Literacy. Textual genres

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O TEXTO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>9</b>
1.1 RETEXTUALIZAÇÃO .....	11
<b>2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>15</b>
2.1 O LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR .....	16
2.2 GÊNERO TEXTUAL.....	19
2.3 O GÊNERO CORDEL .....	22
2.4 O GÊNERO FÁBULA .....	25
<b>3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CORDEL PARA FÁBULA.....</b>	<b>28</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

Sabemos que muitos alunos têm dificuldades para ler e escrever e, sobretudo, se mostram inseguros ao transcrever um texto oral para o escrito. Essas dificuldades apresentam-se desde os aspectos gramaticais à construção de sentido do texto. Para isso, nos pareceu relevante estudar o processo de retextualização de gêneros orais para os escritos, com a intenção de possibilitar aos alunos um melhor desenvolvimento da linguagem através dos diferentes gêneros textuais.

Nesta perspectiva, o processo de retextualização requer que façamos uma distinção da linguagem utilizada na oralidade e na escrita, isso porque o português que falamos não é o mesmo que o português que escrevemos. Portanto, é importante identificar as marcas de oralidade, presentes no gênero oral para poder transformar o texto base-original da oralidade em um texto escrito.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender como ocorre o processo de retextualização através dos gêneros orais para os gêneros escritos. Com isso, queremos destacar o conceito de texto, ressaltar a importância do letramento como prática social de retextualização da oralidade para a escrita, do gênero cordel para o gênero fábula, e destacar a importância dos gêneros textuais nas práticas escolares, considerando os conhecimentos prévios do aluno, suas experiências, valores, cultura, assim como o domínio dos aspectos linguísticos, textuais discursivos e cognitivos.

Dessa forma, para fundamentar este trabalho, nos embasamos nos estudos dos seguintes autores: Marcuschi (2001, 2002, 2005, 2008), Beaugrande e Dresseler (1981, 1997), Soares (2001, 2006, 2008), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007), Kleiman (2000, 2005, 2008), Antunes (2003), Bakhtin (2000, 2003), dentre outros.

A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, baseado em livros, textos acadêmicos escritos e virtuais, direcionado à construção de uma proposta pedagógica a ser aplicada a alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Com base nos estudos de Marcuschi (2002), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007), apresentamos uma proposta de atividade a ser trabalhada a prática da retextualização do gênero cordel para o gênero fábula, com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.

A nossa pesquisa está dividida em três capítulos, onde no primeiro capítulo enfocamos a importância do trabalho com textos em sala de aula, e com a retextualização como atividade necessária para a construção de novos textos, competências discursivas e sociocomunicativas, tornando-os assim, leitores críticos, capazes de lidar com a realidade social em suas diversas esferas.

No segundo capítulo, tratamos das práticas de letramento e os gêneros textuais, em especial os gêneros cordel e fábula, por se tratar dos gêneros que foram trabalhados na proposta de intervenção. E por fim, no terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica sobre a retextualização do gênero cordel ao gênero fábula, direcionada aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, com o intuito de estimular e desenvolver a oralidade e a escrita dos alunos, a partir da retextualização do gênero cordel para o gênero fábula, com influência das práticas do letramento.

## 1 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR O TEXTO EM SALA DE AULA

Apresentamos, neste capítulo, uma pesquisa acerca de conceitos de texto e a importância de trabalhá-lo em sala de aula. Para compreender melhor o seu conceito, é necessário levar em consideração três aspectos, sendo eles: o pragmático, que está relacionado com a função comunicativa; o semântico, que se refere à coerência do texto e o formal, que está ligado à sua coesão.

A concepção de texto está relacionada a língua, portanto o texto não é um amontoado de palavras ou frases soltas, mas sim uma unidade de linguagem em uso que cumpre uma função sociocomunicativa, semântica e formal. De acordo com Beaugrande e Dresseler texto é:

Do ponto de vista da linguagem verbal o texto é definido não apenas como uma sequência de palavras faladas ou escritas, mas como um evento comunicativo para o qual convergem fatores linguísticos, cognitivos e sociais. (BEAUGRANDE & DRESSELER, 1997, p.10).

Na visão de Schmidt (1978, p.170), “todo texto tem um propósito comunicativo e é considerado como um conjunto de enunciados em função comunicativa, para ele, texto é um conjunto de enunciados em função”. Nesta visão, falar de um texto significa tratar de um evento comunicativo, considerando que todo texto tem um propósito, uma finalidade e um objetivo. Logo, o texto expressa uma atividade social.

Segundo Marcuschi (2008), o texto é fruto de um ato linguístico, cujos termos são definidos mediante suas junções com o mundo no qual aparece e funciona. Por isso, consideramos o texto como uma reconstrução do mundo, uma vez que ele o modifica na medida em que o reordena e o reconstrói.

É importante salientar que, para que um texto seja considerado como tal, ele deve obedecer uma certa ordem, ou seja, precisa possuir uma textualidade. Nesta perspectiva, Beaugrande e Dresseler (1981) definem textualidade como um conjunto de características que fazem com que um texto se torne texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras soltas. Os autores apontam sete critérios para que

se compreenda o funcionamento de um texto, sendo eles: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

No que diz respeito à coesão, os estudiosos defendem que ela é responsável pela unidade formal do texto e é construída a partir de mecanismos gramaticais e lexicais. Ao referir-se à coerência, afirmam que este é o fator fundamental da textualidade, pois ela é responsável pelo sentido do texto, e está além dos elementos linguísticos. Quanto à intencionalidade, esta refere-se ao que a pessoa que escreve tem em mente para comunicar, em uma determinada situação comunicativa, ou seja, diz respeito à intenção de quem está comunicando algo.

Ao se tratar de aceitabilidade no texto, os autores afirmam que é todo esforço que se faz para processar os sentidos e as intenções expressas de um texto coerente e coeso que remetem para a disponibilidade cooperativa das pessoas envolvidas na interação.

Já a informatividade diz respeito às informações necessárias que o texto deve apresentar, enquanto que a situacionalidade se refere à adaptação do texto e à situação comunicativa. E por fim, a intertextualidade que diz respeito ao conhecimento prévio de outros textos, ou seja, um texto já existente pode ser utilizado na produção de outro texto, como acontece na retextualização.

A partir dessas concepções percebemos que, para conseguirmos identificar o que é um texto, seja ele oral ou escrito, é necessário avaliar todos esses critérios e habilidades linguísticas. Por isso, a escola deve promover momentos de leituras com o objetivo de oferecer ao aluno as estratégias que promovam a compreensão de um determinado texto, em uma determinada situação comunicativa e funcional. Daí a importância do professor adotar o texto como instrumento de trabalho em sala de aula, deixando de lado a leitura e escrita trabalhada de forma descontextualizada e, portanto, sem sentido para o aluno.

Sabe-se que é papel da escola formar alunos que sejam capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem em suas diversas situações comunicativas, dentro da sociedade em que vivem. Nessa perspectiva, entendemos que o texto é a unidade básica da linguagem verbal, que oferece essas condições aos nossos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento cognitivo, desde que este seja bem trabalhado, como também as competências discursivas e sociocomunicativas, capacitando assim, os nossos alunos como leitores críticos, capazes de lidar com a realidade social em suas diversas esferas.

## 1.1 RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, mostramos as relações entre a fala e a escrita através de um processo de Retextualização, realizado constantemente no nosso dia a dia. Nesta atividade, consideramos relevante ter presente as especificidades existentes nas modalidades citadas, ao realizar um procedimento de conversão de textos orais em textos escritos.

Constantemente realizamos transformações de textos de uma modalidade para outra, conhecido como processo de retextualização. Este processo vem sendo estudado por alguns estudiosos como, por exemplo: Marcuschi (2002), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007) que o consideram uma prática comum, porque frequentemente utilizamos a fala para a escrita ou vice-versa, dependendo das circunstâncias em que nos encontramos no nosso dia a dia.

Na visão de Marcuschi, este processo é compreendido através de quatro operações completas, sendo elas: da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para escrita e da escrita para oralidade. O autor afirma ainda que:

Atividades de retextualização são 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. (MARCUSCHI, 2002, p.48).

No entanto, para o pesquisador, a retextualização não é tão simples quanto parece, já que envolve várias operações, dentre as quais: a clareza da finalidade da retextualização; a semelhança do texto original e o que será transformado; os métodos que serão usados para cada modalidade, etc. Vale ressaltar que essas transformações não podem interferir no sentido do texto original, ou seja, a ideia principal do texto original deve ser mantida.

Segundo Marcuschi (2002), na retextualização, além de utilizar as considerações citadas, deve-se levar em consideração a transformação do texto original para o texto retextualizado. Aqui o autor destaca quatro variáveis importantes, como é o caso do propósito ou objetivo da retextualização que dependerá do uso que

se fará do texto escrito. Além disso, devemos considerar a relação entre o produtor do texto original e o transformador (o texto poderá ser refeito pelo próprio emissor ou por outra pessoa); a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização (uma narrativa oral que sofrerá transformações menos drásticas quando passado para o gênero narrativo escrito); e os processos de formulação típicos de cada modalidade, tendo presente a fala e a escrita.

Na perspectiva de Dell'Isola (2007, p. 10), a retextualização é considerada “uma transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” Nesta visão de Dell'Isola é necessário transformarmos um certo texto, já produzido em um outro que atenda às exigências da nova situação comunicativa. Partindo dessa concepção, podemos dizer que a retextualização é um procedimento que abrange operações que demonstram o funcionamento social da língua.

Na visão de Travaglia, a tradução é considerada como retextualização de um texto numa língua diferenciada daquela em que o texto original foi concebido.

Na teoria defendida por Travaglia, ela afirma que:

[...] todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes. (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

A autora defende ainda que, mesmo utilizando outra língua, o tradutor estará, de certa forma, preparando outros elementos, ou até os próprios elementos sob diferentes aspectos. Isso ocorre tanto na produção da leitura, quanto na produção do seu texto, ou seja, no seu “novo” texto. Portanto, no processo de retextualização precisamos levar em consideração que, ao passar um texto oral para o escrito, o tradutor deve ter clareza do que foi dito, sob pena de alterar o sentido do texto inicial.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é desenvolver o processo de retextualização, a partir da fala para a escrita, apresentamos as concepções de Marcuschi (2002) a este respeito. Para ele, fala e escrita enquanto práticas sociais são essenciais e estão inteiramente ligadas à sociedade, já que ambas têm papéis

relevantes no nosso dia a dia. No entanto, elas oferecem características que lhes são próprias e que marcam as suas especificidades, não podendo, por isso, serem colocadas em oposição opostas, como se, de fato, uma modalidade fosse melhor que a outra.

Partimos da ideia de que, a fala e a escrita são duas modalidades que pertencem ao sistema linguístico da Língua Portuguesa, e que apresentam diferenças estruturais entre elas. Além disso, elas diferem na sua maneira de aquisição, na sua qualidade de produção, comunicação, e nos elementos pelos quais a estrutura está organizada.

Estas duas modalidades de comunicação, tanto a fala quanto a escrita abrangem vários gêneros textuais, em que uns estão mais próximos da fala e outros mais próximos da escrita. Não existe uma forma ou padrão para se trabalhar as duas modalidades, pois tudo dependerá das manifestações do falante, por isso é necessário levar em consideração a compreensão da fala em que se ocorrerá o processo de retextualização.

Geralmente, no processo de retextualização da fala para a escrita, não haverá mudança de conteúdo, mas sim mudança de estilo, substituição e reordenação, considerando que, essas mudanças não devem atingir o texto original.

Marcuschi em seu livro “Da fala para a escrita”, apresenta e explica o fluxo dos processos de retextualização. Para o autor:

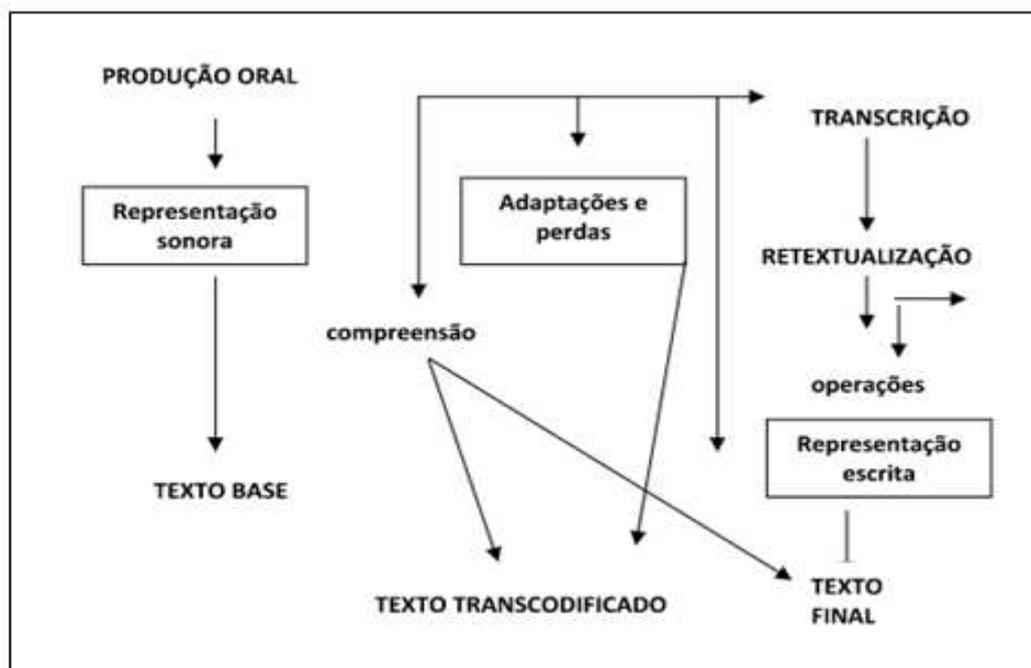
O caminho percorrido da produção oral original, ou seja, do texto base, até a produção escrita passa por dois momentos, sendo o primeiro o da simples transcrição, que designei texto transcodificado, em que ainda não se dá uma transformação com base em operações mais complexas (que é o segundo momento chamado de retextualização). (MARCUSCHI, 2001, p. 73).

Em síntese, de acordo com o autor citado, temos cinco momentos para a construção da retextualização, em que partimos de um texto base até chegar à criação do novo texto, ou seja, a mudança de um gênero para outro.

Conforme ainda o estudioso, o quadro de retextualização, que será apresentado logo em seguida, representa as seguintes etapas: partimos do texto base até a produção escrita - texto final, o texto transcodificado (simples transcrição, envolvendo a compreensão e finalizando no texto final). Em seguida, temos a

transcrição, em que a mesma não pode interferir na produção (sem pontuações, sem inserções e etc.), logo após, apresentamos adaptações que implicam perdas, e por fim a construção do texto final, ou seja, o texto na sua versão final após todas essas operações.

Figura 1 – Processo de Transcodificação.



Fonte: Marcuschi (2002, p. 72)

Em linhas gerais, concluímos que a retextualização parte da oralidade para a reorganização da escrita, dando à fala uma nova forma de texto escrito. Trata-se de um processo de transformação de um texto pensado e dito na forma oral em um texto escrito, método este que não altera o sentido construído a partir do enunciado oralizado. Para isso, é necessário ressaltar que a forma oral da língua não está em posição inferior à forma escrita, mas sim com aspectos distintos, portanto, todos possuem características próprias sem que isso demonstre maior ou menor credibilidade para ambas.

## 2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Com o intuito de mostrar as pesquisas que foram feitas acerca da prática do letramento, através dos gêneros textuais, propomos neste capítulo, mostrar conceitos apresentados por alguns autores da área, como parte do processo de construção do referencial teórico aqui adotado.

Entendemos que o termo letramento envolve uma série de conhecimentos, capacidades, habilidades, usos e papéis sociais da leitura e escrita; enquanto que os gêneros estão presentes no nosso cotidiano e apresentam características sócio-comunicativas. De acordo com Soares, letramento é:

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72).

Para a autora, o letramento abrange duas esferas distintas: a leitura e a escrita, sendo que cada uma delas apresentam-se em diferentes funções em que leitura está ligada à função da linguagem, enquanto a escrita é considerada um produto complexo em si mesma. Partindo dessa concepção, vimos que há diferentes tipos de letramentos, que variam de acordo com as necessidades dos indivíduos e do contexto no qual os mesmos estão inseridos.

Neste contexto, a escola deve inserir a prática do letramento desde cedo, propiciando ao aluno condições de interagir nas diferentes situações que a nossa sociedade letrada oferece, por meio de textos que circulam nas áreas de conhecimentos. Sendo assim, os indivíduos empregam a leitura e a escrita em várias situações sociais, que interagem de forma distinta com os textos orais e escritos através dos gêneros. Marcuschi define gêneros textuais como:

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Na visão do autor, o trabalho com os gêneros textuais favorece o relacionamento das diversas áreas de conhecimento contribuindo, assim, para o aprendizado e o bom emprego da escrita e da leitura. Isso porque, ao trabalhar com os diversos gêneros textuais, que circulam na sociedade, o professor deve levar o aluno a desenvolver sua competência textual, induzindo o aluno a refletir sobre as suas práticas sociais, através dos contextos em que os gêneros estão inseridos.

Na visão de Marcuschi (2005, p. 35) “O trabalhar com os gêneros textuais é uma ótima oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos, pois tudo que realizamos são através dos gêneros textuais.”

Concluimos, então, que a prática do letramento através dos gêneros textuais está relacionada à uma série de habilidades com o uso das práticas sociais existentes no nosso cotidiano. Ao inserir os gêneros textuais em sala de aula, estamos lidando com a língua em seus mais diversos aspectos utilizados no dia a dia, pois o trabalho com os gêneros textuais coloca o indivíduo em contato direto com o mundo.

## 2.1 O LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

O termo letramento chegou ao Brasil em meados da década de 1980, e está relacionado ao processo de desenvolvimento de comportamento e habilidades do uso da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

A palavra letramento veio da tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, já existente:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *literare* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, *literacy* tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser *literare*, e *illiterate* é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2006, p.17, grifo da autora).

Nesta perspectiva, o indivíduo "letrado" é aquele que compartilha de forma expressiva acontecimentos de letramento, e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Letrar significa inserir o indivíduo no mundo letrado, através dos diferentes usos de escrita na sociedade.

Assim, é importante salientar que vivemos em uma cultura em que a escrita predomina num mundo permeado por diferentes objetos escritos, impressos ou virtuais, que exercem sobre nós uma constante interação através da ação leitora. A todo instante nos deparamos com a linguagem escrita por meio de jornais, revistas, panfletos, cartazes, e-mails, placas de trânsito, etc.

Segundo Kleiman (2008), o letramento pode ser considerado como um acontecimento mais extenso, ou seja, deve ir mais além do que é visto na escola. Para ela, o letramento se refere ao conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita em situações e finalidades específicas.

De acordo com Soares (2009, p. 39), em linhas gerais, o letramento "é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita e de suas práticas sociais". Para ela, uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, isso porque é comum que pessoas, que nunca foram à escola saibam atuar em diversos contextos como, por exemplo, usar um caixa eletrônico, conhecer o trânsito de uma cidade, fazer compras, etc, pois elas têm um letramento espontâneo. Ao contrário, ocorre no caso de uma pessoa alfabetizada e, portanto, com o domínio da leitura e da escrita, mas que não consegue atuar em certas circunstâncias que a sociedade oferece. Soares explica melhor este processo:

“[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever- que se torna **alfabetizada**- e que passa a envolver- se nas práticas sociais de leitura e escrita- que se torna **letrada**- é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever- é **analfabeta**- ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita- é **alfabetizada**, mas **não é letrada**, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e escrita”. (SOARES, 2001, p. 36, grifo da autora).

Dessa forma, o letramento abrange as diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto. As discussões acerca do letramento estão sempre relacionadas ao conceito de alfabetização. Não podemos separar os dois processos: o letramento, e a alfabetização, pois, a princípio, o estudo do aluno no mundo da escrita se dá, respectivamente, por meio desses dois processos.

O processo de alfabetização, como a ação de ensinar a ler e escrever, muitas vezes reduz o aprendizado da leitura e da escrita à decodificação de símbolos. No entanto, sabemos que a alfabetização não é algo que acaba, é um processo que ocorre ao longo da vida do sujeito, nunca alcançado por completo, e que, mesmo diferenciando-se do letramento, tem igual importância na formação moral e social desse sujeito.

O indivíduo, ao ingressar na escola, já traz consigo o conhecimento adquirido no seu cotidiano. Portanto, na visão de Soares (2008), a escola deve proporcionar ao aluno as condições para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura em situações diversas, criando situações em que o aluno possa produzir e discutir textos em diferentes circunstâncias. Isso porque, a escola sozinha não forma leitores, portanto, a contribuição dela é fundamental para ajudar na formação do aluno. Além disso, a autora defende que o letramento pode e deve ser trabalhado em todas as áreas que envolvem a leitura e a escrita, logo, o letramento não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas também de todo professor que trabalha leitura e escrita, mesmo sendo de outras disciplinas.

Consoante Kleiman (2005), o letramento pode ser considerado sob os mais diferentes aspectos, envolvendo várias competências e conhecimentos, mesmo não estando ligados à leitura escolar.

Diante dessas concepções, pudemos perceber que o conceito de letramento está relacionado às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, não se tratando apenas de aprender a ler e a escrever, mas sim do domínio da língua em seus

diversos contextos, considerando a situação cultural e social em que o aluno está inserido, e também as necessidades e as exigências da sociedade.

## 2.2 GÊNERO TEXTUAL

Em meado dos anos 90, as pesquisas sobre os gêneros textuais tomaram espaços significativos e acentuados no contexto da sala de aula. Na realidade, é uma área interdisciplinar com atenção especial voltada para a linguagem em uso e para as atividades culturais e sociais.

Atualmente, a definição da palavra gênero tem tomado dimensões multidisciplinares, engloba o texto, discurso, visão da sociedade e preocupa-se com questões do uso da língua em geral.

A produção de gêneros textuais na perspectiva de (BAZERMAN, 2005, p. 31) é também uma produção de fatos sociais, dado que os textos, enquanto fatos sociais, consistem em ações sociais significativas, realizadas mediante a linguagem ou atos da fala. Para ele, os gêneros são reconhecidos porque têm a mesma função e recorrem em situações similares com formato similares. Para enfatizar o conceito de gênero, o autor afirma que os gêneros são fenômenos psicossociais de reconhecimento, ou seja, são “parte da maneira como os humanos dão forma às atividades sociais”.

Neste sentido, os gêneros textuais estão relacionados a textos que encontramos na nossa vida diária, com funções sócio-comunicativas que se manifestam de formas diversas e estão ligados às atividades humanas em todas as esferas. Em alguns casos, são mais rígidos na forma, e em outros mais rígidos na função. Marcuschi, nesta perspectiva, afirma que,

O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p.149, grifo do autor).

Diante dos fatos, podemos confirmar que os gêneros textuais estão presentes em todas as nossas práticas sociais, por isso não podemos nos comunicar a não ser através deles. Em nosso dia a dia, estamos expostos a várias situações comunicativas, cada uma situada em seu devido contexto. Neste ponto de vista, Marcuschi (2006, p. 25) defende que os gêneros textuais devem estar relacionados sempre às práticas sociais que envolvem, por sua vez, “aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e o interior da cultura.” Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Sendo assim, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica, dando origem a outro de acordo com as necessidades que surgem no nosso modo de comunicar. Um exemplo disto são os e-mails que surgiram a partir das convencionais cartas, utilizadas pela maioria das pessoas tempos atrás para comunicarem-se. Outro exemplo são as receitas de bolo, sermão, bulas de remédio, e outros que apresentam uma forma e uma função bastante estável. Podemos notar que quanto mais um gênero circula, mais ele estará sujeito a mudanças e alterações, por se achar estreitamente ligado a uma moldagem social.

Segundo Bakhtin (2000), seja qual for a esfera da atividade humana, ela estará sempre relacionada à utilização da língua e essa será efetuada sob forma de enunciados, orais e escritos, que irão refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma. O todo do enunciado será a fusão de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Além dos elementos, Bakhtin faz distinção entre gêneros primários, que são os textos presentes no nosso dia a dia, que numa determinada situação, podem ser controlados, enquanto que os gêneros secundários geralmente são textos escritos que exigem uma linguagem mais específica ao gênero tratado.

De acordo com Rossi (2002), cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito através de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e às funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. As atividades de leitura devem levar os alunos a perceberem que cada gênero, tanto verbal como não-verbal, tem uma composição, e que é planejada conforme sua função social e seus propósitos comunicativos.

Podemos dizer que os gêneros textuais são estruturas que compõem os textos, sejam elas orais ou escritos e que possuem seu estilo próprio podendo, então, ser identificado e diferenciado dos demais através de suas características. Portanto, os gêneros estão sempre ligados a algum tema e um estilo, com uma composição própria.

Bakhtin (2000) vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua em sua prática dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com recursos formais da língua.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em situação comunicativa qualquer”. Sendo assim, os gêneros apresentam-se de formas maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade se evidencia, já em sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma. Ainda para o autor, “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. (MARCUSCHI, 2002, p.25).

Chegamos à conclusão de que o estudo dos diversos gêneros textuais é essencial para ampliar as competências linguísticas, comunicativas e discursivas dos aprendizes, e não fazê-lo poderá implicar em prejuízos para o uso adequado da língua. Deste modo, trabalhar com os gêneros textuais permite relacionar diversas áreas de conhecimento, contribuindo para o aprendizado e para o uso da oralidade, leitura e escrita.

## 2.3 O GÊNERO CORDEL

A finalidade deste capítulo é mostrar as origens da Literatura de Cordel no Brasil, como também abordar a importância desta literatura como meio de comunicação no processo de oralidade e escrita na prática docente em sala de aula.

A Literatura de Cordel é uma espécie de poesia popular que teve sua origem nos romances Portugueses.

Segundo Diégues Jr (1977, p. 3):

O nome de literatura de cordel vem de Portugal e está relacionado ao romance popular, para ele, os folhetos eram presos por meio de um barbante, sendo divulgado em lugares públicos.



Para o pesquisador, a literatura de cordel está ligada à exposição dos acontecimentos passados como, por exemplo: novelas de cavalaria, conquistas marítimas, acontecimentos sociais e etc.

O cordel expressa, em versos, traços marcantes da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Os principais intérpretes são os cordelistas, violeiros, poetas e cantadores, que divulgam seu modo de viver, seus costumes, suas crenças e características, de sua região, em versos de cordel, podendo ser lido ou cantado.

No Brasil, o cordel é considerado um tipo de poesia popular, originalmente oral, feita em versos, que retrata as histórias de sofrimento e de alegria, batalha, personagens históricos, lendas, esperteza, malandragem, etc, característicos de um povo. A sua produção é relevante no Nordeste do país, principalmente nos estados da Paraíba, Ceará e Pernambuco, em que os folhetos de cordel costumam ser vendidos na feira pelos próprios autores. Nos dias de hoje, a literatura de cordel tem se aproximado de novos meios de elaboração e produção, ou seja, o cordel acompanha as mudanças e inovações dos dias atuais como, por exemplo, as mídias.

De acordo com Linhares (2009) online:

A literatura de cordel continua um expressivo meio de comunicação neste século XXI, apesar da morte, tantas vezes anunciada, ao longo dos tempos. Felizmente, enquanto expressão cultural, permanece, adaptada, reinventada, no desempenho de suas funções sociais. Informar, formar, divertir, socializar ou poetizar, conforme os diferentes temas que retrata e o enfoque abordado. Da oralidade, lá em suas origens remotas, à era tecnológica, hoje, é real a transformação e adaptação, compatível à própria evolução da humanidade.

Segundo a autora, antigamente quando não havia outros meios de comunicação, o folheto de cordel era considerado o único veículo de comunicação que o povo sertanejo contava e que, ao longo de sua história, tem sido um instrumento de lazer, de informação e de reivindicações de cunho social, e há séculos estão presentes na nossa sociedade. Hoje, a literatura de cordel deve ser valorizada também nos meios escolares, pois ela tem sido de grande importância na alfabetização e no incentivo à leitura.

Segundo (Medeiros, 2004), a literatura de cordel se apresenta com as seguintes características métricas: em estrofes de seis versos, sextilhas, a forma clássica. Em um número menor, encontramos estrofes de sete sílabas e em décimas e, dificilmente, aparecem folhetos em quadras, que era a forma clássica dos primeiros cantadores de viola, hoje substituídas pela sextilha.

Ao elaborar os folhetos de cordéis os poetas devem ser vistos como homens do seu tempo, visto que nos versos que escrevem, eles expressam seus valores, suas crenças religiosas e seus costumes, típicos de certo momento histórico. Esses livretos de cordéis geralmente têm de 8 a 32 páginas, que por sua vez medem 11x16 cm.

As capas dos cordéis costumam ser de um material um pouco melhor que o das folhas, onde estão escritos os versos. Elas, frequentemente, apresentam uma gravura, conhecida por xilogravura, que quase sempre combina com o tema e com o conteúdo do livreto. Estas, por sua vez, são uma antiga técnica que teve sua origem na China, ou seja, gravuras em madeira. Esta técnica parece com um carimbo, em que o artesão entalha o desenho que quer colocar na capa do cordel, deixando em destaque a parte que quer reproduzir.

Os assuntos contidos nos cordéis são os mais variados, indo desde narrativas clássicas transmitidas pelo povo oralmente, até aventuras, histórias de amor, ficção e o humor, contando um fato isolado, muitas vezes um boato, modificando-o para torná-lo divertido. Os assuntos tratados nos versos falam de temas religiosos, mas também profanos. A linguagem utilizada nos recursos textuais, como as lendas e os mitos,

apresentam exagero, ironia ou sarcasmo como forma de fazer críticas sociais ou políticas.

Dentre os muitos cordelistas que surgiram no cenário regional brasileiro, podemos destacar como precursores da Literatura de Cordel, Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde e Francisco das Chagas Batista. Considerando que, Leandro Gomes foi o pioneiro na impressão dos folhetos de cordel de forma regular, os demais foram os sucessores de Leandro Barros, que deram continuidade à sua iniciativa.

Saliente-se que, expor a literatura de cordel em sala de aula é expressar para os alunos uma maneira diferente de fazer poesia e também de apreciar esse gênero literário riquíssimo, tanto na forma como no conteúdo. Por isso, o aluno ao entrar em contato com o cordel, irá perceber como a linguagem oral é rica e dinâmica, mas que, para escrevê-la, é preciso seguir uma norma, porque existem diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Nesta ótica, a literatura de cordel é um gênero que está profundamente ligado à oralidade e aos costumes de leituras dos textos em voz alta, inserida em sala de aula, portanto deve ser usada como forma de descobrir as características da língua oral e auxiliar na formação de falantes competentes.

Sendo assim, os cordéis contribuem com vários aspectos, utilizam-se das mais variadas linguagens, entre elas a literatura, o teatro, a música e a dança. Conseqüentemente, a Literatura de Cordel está presente hoje nas mais diversas manifestações de arte e, apesar do avanço das modernas tecnologias, mantém-se viva, em alguns casos apropriando-se delas.

A partir do cordel é possível se ensinar literatura, matemática, química, física, geografia, história entre outras disciplinas, por ocasião de se tratar de uma literatura popular, escrita por pessoas simples, do povo, gente com pouca ou nenhuma instrução que se apropria do conhecimento através de suas experiências e das histórias contadas.

Sendo assim, inserir a literatura de cordel nas aulas de Língua Portuguesa seria, então, uma maneira de estimular os alunos a trabalharem com a oralidade e descobrirem que, assim como a linguagem escrita, a linguagem oral também apresenta traços e regras próprias e que seus usos também variam do mais informal ao mais formal. Trabalhar com a literatura de cordel pode abrir espaço para se trabalhar outros gêneros textuais.

## 2.4 O GÊNERO FÁBULA

O intuito deste capítulo é mostrar a importância do trabalho com o gênero textual fábula, como também conceitos e origem deste gênero que muito tem contribuído para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula.



Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), o gênero fábula “é a narração (de natureza simbólica) de uma circunstância vivida por animais que refere-se a uma circunstância humana e tem por finalidade transmitir certa moralidade.” Para ela, a fábula surgiu do latim com o significado de “falar” e do grego, que é o mesmo que “dizer”, contar algo.

De acordo com alguns estudiosos, acredita-se que a fábula surgiu no Oriente e foi reinventada no Ocidente por Esopo (séc. VI a.C), mais tarde foi aperfeiçoada pelo escravo romano Fedro (séc. I. a.C) onde o mesmo a enriqueceu estilisticamente. Confirmando tais idéias:

“As fábulas têm sua origem tão remota que é difícil fixá-la, mas sabemos que foi Esopo, no século VI a.C., na Grécia antiga, o responsável por introduzir as fábulas na tradição escrita. Muitos séculos depois, a escrita das fábulas foi retomada por diversos escritores do mundo inteiro, sendo que, no século XVII, coube ao acadêmico francês La Fontaine, o redimensionamento e a renovação desse gênero tão antigo.” (ABÍLIO; MATTOS, 2006, p.51, grifo dos autores).

Segundo Abílio e Mattos (2006), na metade do século XX, a fábula teve início no Brasil com o escritor Monteiro Lobato. Inspirado nas fábulas de La Fontaine, Monteiro Lobato em seu livro “Fábulas” reescreve e escreve essas narrativas em prosa, como também apresenta narrativas de sua própria autoria.

De acordo com Coelho (2010, p. 165), Jean de La Fontaine é o pai da fábula, já que foi ele quem a reinventou no século XVII, a partir do modelo latino e do oriental, oferecido pelos textos do indiano Pilpay, inserido definitivamente na literatura ocidental.

Para ele, em seu prefácio da Coletânea de 1668: “O apólogo é composto de duas partes [...] o corpo é a fábula (a história propriamente dita), enquanto que, a alma são os valores (a moral da história)”. O mesmo se utilizou deste gênero textual para censurar e apontar as injustiças, as opressões, onde afirmava que o melhor era ser inteligente.

Diante disso, consideramos as fábulas como histórias moralistas que, na maioria das vezes, se apresentam como pequenas narrativas que transmitem algum ensinamento. Os personagens destas histórias, geralmente são animais, membros ou indivíduos imaginários (indivíduos mitológicos) que concebem, de forma alegórica, as descrições de maneira negativa ou positiva dos indivíduos.

Segundo Bagno:

Até hoje, quando terminamos de contar um caso ou algum acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: ‘moral da história’ [...] Pois é justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática (BAGNO, 2006, p.51).

A partir destes conceitos, entendemos que as fábulas foram meios encontrados para criticar uma determinada situação, levando em consideração que o fabulista nem sempre tinha vez para falar diante da sociedade. Segundo Fernandes, a fábula:

“[...] Geralmente, elas representam uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem gente. Elas são contadas ou escritas para dar um conselho, para alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, para transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica, uma ironia etc. por isso, muitas vezes, no finalzinho das fábulas, isto é, quando a história acaba, aparece uma frase destacada, que costumamos chamar de moral da história. A maioria dessas histórias trata de certas atitudes humanas, como a disputa, a ganância, a gratidão, o ser bondoso, o não ser tolo etc.” (FERNANDES, 2001, p.17).

Para a pesquisadora, a fábula apresenta uma característica muito importante porque, além de contar uma história, serve também para fazer uma alerta aos homens, ao refletir primeiro para depois agir, a defender-se, na tentativa de reconhecer os mais

espertos, ou seja, aqueles que se consideram ser mais inteligentes e fortes. Todas essas narrativas são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam e vivem diante da sociedade em que estão inseridas.

De acordo com Bagno (2006), o trabalho com a leitura de fábulas, em sala de aula, faz com que desperte no aluno a importância para refletir sobre o comportamento dos seres humanos, incentivando também o hábito pela leitura, formando, assim leitores críticos e competentes. Por isso, as fábulas são consideradas como uma importante aliada, tanto para o trabalho com a língua oral como também para a língua escrita.

Diante dessas explicações, concluímos que o trabalho com o gênero fábula, nas aulas de Língua Portuguesa, é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos nossos alunos. Através dela nos deparamos com uma multiplicidade de temas que podem levar as crianças a vivenciar experiências desafiadoras, induzindo as mesmas a pensar, brincar, raciocinar, dentre outros.

Enfim, cabe ao professor desenvolver no aluno seu lado imaginário e sua competência literária, assim como desenvolver sua personalidade de maneira correta, capaz de levá-la a agir em sociedade de forma justa e equilibrada.

### **3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CORDEL PARA FÁBULA**

Muito se discute sobre a prática de leitura e produção textual, ministrada nas escolas brasileiras, principalmente no que diz respeito aos métodos pedagógicos, utilizados para desenvolver estas competências. Neste sentido, nos parece necessário refletir acerca dessa prática, para entender se o trabalho de compreensão e a produção textual, considera os conhecimentos sobre a temática trabalhada, os aspectos linguísticos envolvidos, os conhecimentos prévios que cada aluno traz para a escola, assim como seus valores, cultura, etc.

Nesta perspectiva, nos parece relevante considerar os estudos sobre a retextualização, como uma proposta de trabalho que, pode ser realizada em sala de aula, tanto com os gêneros orais como escritos. Através deste processo é possível desenvolver a leitura, a compreensão de textos e a produção textual na construção de um novo gênero a ser criado, a partir de um texto base.

Veremos a seguir uma proposta de atividade a ser trabalhada com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, que tem como objetivo estimular e desenvolver a oralidade e escrita dos alunos, a partir do processo de retextualização do gênero cordel para o gênero fábula, no ponto de vista das práticas de letramento.

Para isso, apresentaremos os diferentes gêneros textuais existentes no nosso dia a dia, demonstrando que cada um tem suas características próprias. Em seguida mostraremos os dois gêneros a serem trabalhados: cordel e fábula, através de vídeo-áudio, mostrando seus conceitos e características.

Em outro momento, mostraremos o gênero base-cordel “Lampião, João Ligeiro e Ligeirinho”, desenvolvendo uma discussão aprofundada com os alunos sobre o conteúdo deste texto, personagens, lição de moral, etc.

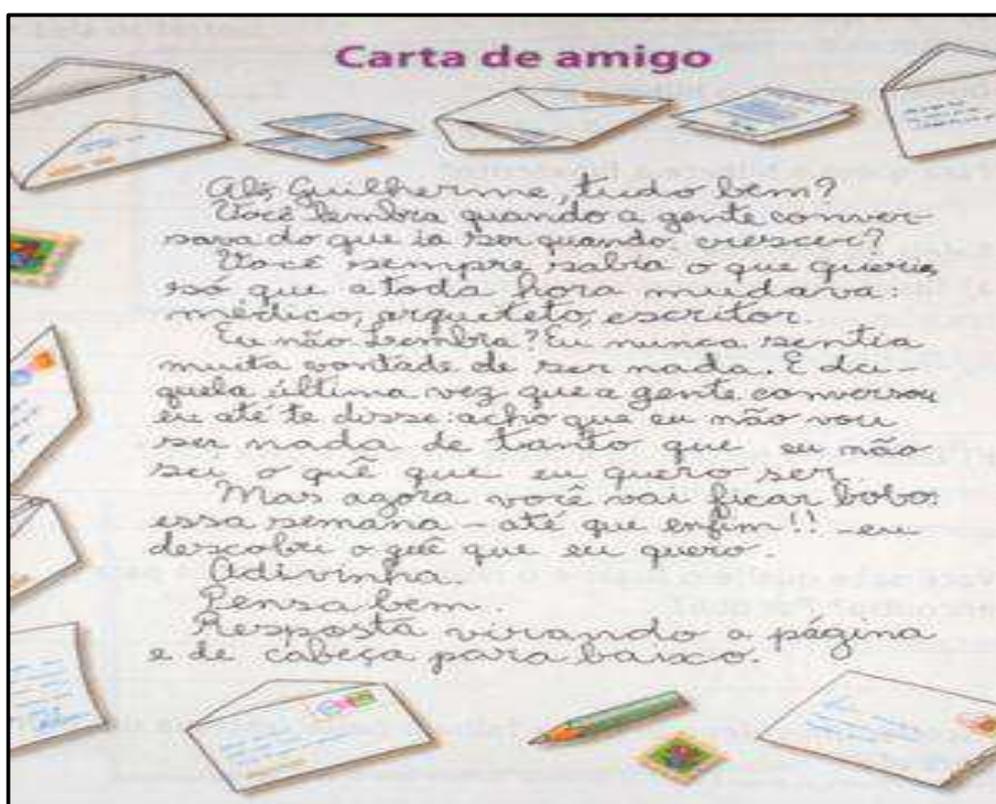
Depois apresentaremos um modelo de gênero fábula para que os alunos compreendam como ocorre o desenvolvimento desta narrativa.

E por fim, realizaremos a produção do gênero textual fábula, seguida depois da apresentação dos trabalhos, realizados em dupla, de forma oral ou escrita, aos demais colegas, através de cartazes e exposição em sala de aula. Só depois, faremos a reescrita do texto.

## 1º Etapa:

Iniciaremos esta etapa com uma breve discussão acerca dos gêneros textuais, presentes no nosso dia a dia, mostrando que esses são estruturas que compõem os textos, sejam eles orais ou escritos. Além disso, possuem seu estilo próprio e, por isso, podem ser identificados e diferenciados, dos demais, por meio de suas características. Em seguida, mostraremos alguns exemplos de gêneros como: carta, receitas de cozinha, bula de remédio, música, identificando as características próprias de cada um.

Figura 2 – Carta



Fonte: <http://blogdodomcabral.blogspot.com.br>. Acesso em: 28. Set. 2016.

Figura 3 – Receita de Bolo

## Bolo Pudim de Chocolate

**INGREDIENTES**

- Óleo para untar
- ½ lata de leite condensado
- ½ xícara (chá) de leite
- 2 ovos
- 1 colher (sopa) de chocolate em pó
- ½ pacote de mistura para bolo
- 75ml de leite
- 1 ovo
- 1 colher (café) de fermento em pó

**Calda:**

- 1 colher (sopa) de margarina ou manteiga
- 8 colheres (sopa) de leite
- 8 colheres (sopa) de açúcar
- 2 colheres (sopa) de chocolate em pó
- Raspas de chocolate e morangos para decorar

POSTADO POR: [www.docescomreitas.blogspot.com](http://www.docescomreitas.blogspot.com)

**PREPARO**

Unte a fôrma com óleo e reserve. Bata no liquidificador o leite condensado, o leite, os ovos e o chocolate em pó. Bata a metade da caixa da mistura para bolo com os outros ingredientes. Coloque a mistura do liquidificador na fôrma e, delicadamente, a massa de bolo por cima. Leve ao microondas por 10 a 12 minutos na potência média. Deixe esfriar, vire em um prato. Prepare a calda misturando todos os ingredientes num refratário e leve ao microondas por 2 minutos na potência alta. Despeje sobre o bolo e decore com raspas de chocolate e morangos.



Cozinhendo Forno - Fogão & Microondas 19

Fonte: <http://blogdodomcabral.blogspot.com.br>. Acesso em: 28. Set. 2016.

Figura 4 – Bula de Remédio.

### Medicamento Anvisa®

**Paracetamol**

**APRESENTAÇÕES**  
Comprimidos revestidos de:  
- 500 mg em embalagem com 20 ou 200 comprimidos,  
- 750 mg em embalagens com 20 ou 200 comprimidos.

**USO ORAL**  
**USO ADULTO ACIMA DE 12 ANOS**

**COMPOSIÇÃO**  
Medicamento Anvisa® 500 mg:  
Cada comprimido revestido contém 500 mg de paracetamol.  
Excipientes: ácido estéarico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e povidona.  
Medicamento Anvisa® 750 mg:  
Cada comprimido revestido contém 750 mg de paracetamol.  
Excipientes: ácido estéarico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e povidona.

**1. PARA QUÊ ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?**  
Medicamento Anvisa® é indicado para o tratamento de febre e de dores leves a moderadas, de adultos, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor nas costas, dores associadas a artrites e cólicas menstruais.

**2. COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?**  
Medicamento Anvisa® reduz a febre atuando no centro regulador da temperatura no Sistema Nervoso Central (SNC) e diminui a sensibilidade para a dor. Seu efeito tem início 15 a 30 minutos após a administração oral e permanece por um período de 4 a 6 horas.

**3. QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?**  
Você não deve tomar Medicamento Anvisa® se tiver hipersensibilidade (alergia) ao paracetamol ou aos outros componentes da fórmula.  
Usuários crônicos de bebidas alcoólicas podem apresentar um risco aumentado de doença do fígado se tomarem uma dose maior que a dose recomendada (superdose) de Medicamento Anvisa®.  
Este medicamento é contra-indicado para menores de 12 anos.

**4. O QUE DEVO SABER ANTES DE UTILIZAR ESTE MEDICAMENTO?**  
Você não deve tomar mais do que a dose recomendada (superdose) para provocar maior alívio, pois pode causar sérios problemas de saúde.  
Você não deve usar o medicamento para dor por mais de 10 dias ou para febre por mais de 3 dias, exceto sob orientação médica.  
Você deve consultar seu médico se a dor ou febre continuarem ou piorarem, se surgirem novos sintomas ou se aparecerem vermelhidão ou edema (inchaço), pois estes sintomas podem ser sinais de doenças graves.  
Em casos de uso por mulheres grávidas ou amamentando, a administração deve ser feita por períodos curtos.  
Este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação médica ou do cirurgião-dentista.  
Atenção diabético: este medicamento contém SACAROSE.  
Informe ao seu médico ou cirurgião-dentista se você está fazendo uso de algum outro medicamento.  
A absorção de Medicamento Anvisa® é mais rápida se você estiver em jejum. Os alimentos podem afetar a velocidade da absorção, mas não a quantidade absorvida do medicamento. Se você toma três ou mais doses de bebidas alcoólicas todos os dias, deve consultar seu médico se pode tomar Medicamento Anvisa® ou qualquer outro analgésico. O paracetamol utilizado com o álcool pode causar lesão no fígado.  
A interferência do paracetamol na metabolização de outros medicamentos e a influência destes medicamentos na ação e na toxicidade do paracetamol não são relevantes.  
Não use outro produto que contenha paracetamol.

**5. ONDE, COMO E POR QUANTO TEMPO POSSO GUARDAR ESTE MEDICAMENTO?**  
Você deve conservar Medicamento Anvisa® em temperatura ambiente (entre 15°C e 30°C), protegido da luz e da umidade.  
Este medicamento tem validade de 36 meses a partir da data de sua fabricação.  
Número de lote e datas de fabricação e validade: vide embalagem.  
Não use medicamento com prazo de validade vencido.  
Para sua segurança, mantenha o medicamento na embalagem original.  
Os comprimidos revestidos de Medicamento Anvisa® são ovalados de cor branca.  
Antes de usar, observe o aspecto do medicamento.  
Caso você observe alguma mudança no aspecto do medicamento que ainda esteja no prazo de validade, consulte o médico ou o farmacêutico para saber se poderá utilizá-lo. Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças.

Fonte: <http://www.blog.saude.gov.br>. Acesso em 28. Set. 2016.

Figura 5 – Música

**Eu perdi o Dó da minha viola**

Eu per-di o dó da mi-nha vi-o - la da mi-nha vi-o - la eu per - di o dó

dor - mir é mui-to bom é mui-to bom. Dor - mir é mui-to bom é mui-to bom. É

bom ca-ma-ra - da.É bom ca-ma-ra - da.É bom, é bom, é bom! É

bom ca-ma-ra-da.É bom ca-ma-ra-da.É bom, é bom, é bom. É bom! Dó Ré

Fonte: <http://mirexmusica.blogspot.com.br>. Acesso em: 28. Set.2016.

## 2º Etapa:

Nesta etapa introduziremos conceitos e características dos gêneros a serem trabalhados: cordel e fábula. Logo depois apresentaremos estes gêneros por meio dos vídeos:

### SITE DOS VÍDEOS:

O cordel "O Nascimento De Jesus, Um Cordel Sobre O Natal "Disponível em  
<[https://www.youtube.com/watch?v=cDv2EtS\\_drw](https://www.youtube.com/watch?v=cDv2EtS_drw)>

A fábula "A Cigarra e a Formiga" Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=E2ZzTXlrUzc>>

Figura 6 – Gênero Cordel e Gênero Fábula.

<b>GÊNERO CORDEL</b>	<b>GÊNERO FÁBULA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem sua origem em relatos orais;</li> <li>• Normalmente é escrito na forma rimada</li> <li>• Possui uma estrutura de estrofes comuns que podem ter de 8 a 32 páginas.</li> <li>• Suas ilustrações são feitas através de xilogravuras;</li> <li>• Os principais assuntos abordados nestes livretos são as festas, a seca, a política, disputas, brigas, atos de heroísmo, morte de personalidades, entre outros temas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geralmente, são histórias infantis destinadas às crianças;</li> <li>• É um texto narrativo alegórico.</li> <li>• É um texto curto, escrito em prosa ou verso;</li> <li>• O número dos personagens são poucos, em que geralmente, são animais ou indivíduos imaginários.</li> <li>• A fábula tem como finalidade transmitir alguma lição de moral, ou seja, transmitir algum ensinamento.</li> </ul>

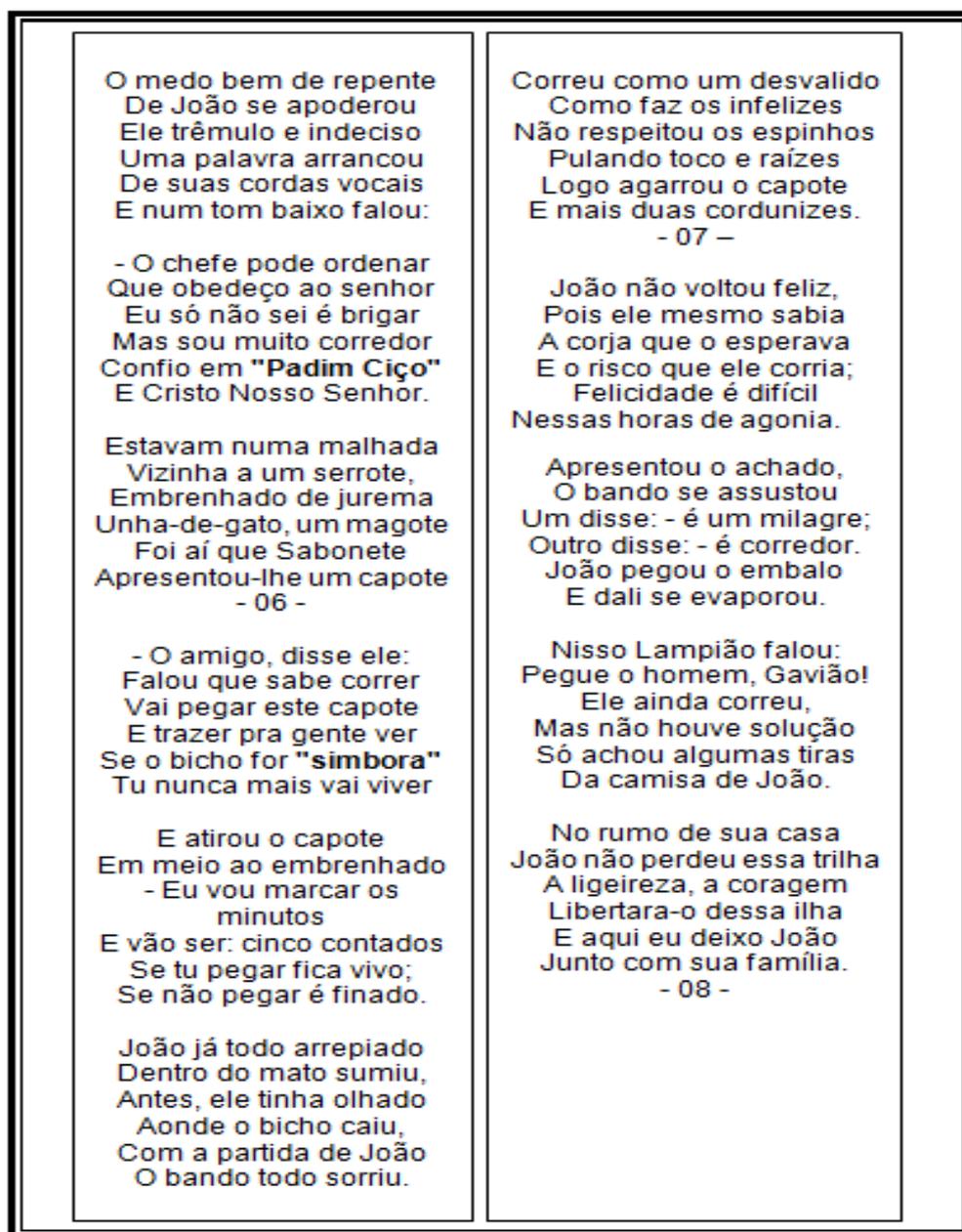
Fonte: Elaboração da autora

### 3º Etapa

Nesta etapa mostraremos o gênero base-cordel “Lampião, João Ligeiro e Ligeirinho”, desenvolvendo uma discussão aprofundada, com os alunos, sobre o conteúdo deste texto, personagens, lição de moral, etc.

Figura 7 – O Cordel: **Lampião, João Ligeiro e Ligeirinho**

<p>Todos sabem como foi A vida de Lampião Na história que nos contam Os mais velhos e o povão, Malfeitor e cangaceiro Que atuou no sertão.~</p> <p>Junto com outros do bando Era uma corja completa, Tudo isso foi contado Já nos livros dos poetas Bandidagem e conflitos Que aconteceram na época.</p> <p>Muitas foram as versões E as histórias contadas As brigas, as invasões, As lutas, as emboscadas Sem paixão nem invenção Pra mim, sobraram piadas.~</p> <p>Contarei umas histórias Tidas como engraçadas Encontros e desencontros Que a mim foram contadas Do bando de Lampião Que ocorreu nas estradas. - 01 ~</p> <p>No ano de vinte e sete O dia estava nublado A vinte e oito do mês De março feito o traslado Teve início essa história Lampião foi abordado.</p> <p>No Rio Grande do Norte O chefe estava acampado No sono do meio dia O homem foi perturbado Um mensageiro veloz Veio trazer-lhe um recado.</p> <p>Um capataz de seu Pedro Avisou a Lampião Que ele devia estar Na Fazenda Três Irmãos Para uma conversa urgente Com seu amigo Pedrão.</p>	<p>O portador conversou Almoçou, deitou, dormiu Depois selou o cavalo Deu obrigado e partiu O encontro ficou marcado Pra primeiro de abril. - 02 -</p> <p>O cangaço e o poder Representavam perigo, Questão de terra e dinheiro Só resolviam no tiro Quem não fosse um aliado Logo seria inimigo.</p> <p>O bando em suas andanças Nunca demonstrava medo Pretendia ir bem longe Por isso saíra sedo Queriam logo chegar Na fazenda de seu Pedro.</p> <p>Saíram de madrugada O sol não tinha nascido, Não foram pela estrada Pra não serem perseguidos, Como a noite era escura O chefe viu-se perdido.</p> <p>Andando desorientado Sem saber se ia ou vinha Meio atabalhados como Gente perdida caminha, Um deles olhou de lado Avistou uma casinha. - 03 -</p> <p>O chefe chegou na casa Bateu palmas com as mãos Saíram uma mulherzinha, Um menino, um anjão. Todos sem saber de nada Era a família de João.</p> <p>Lampião explicou tudo Ao dono daquele lar Que havia se perdido E não podia ficar Naquela situação Pedi pra ele ajudar.</p>	<p>Eu quero é lhe levar Disse o chefe com arrogo Pra prestar informação Não tome por desaforo Na minha situação Vale muito mais que ouro.</p> <p>Eu bem que queria ir, Mas, estou muito ocupado Vou dar milho as galinhas E botar ração pro gado Se não fosse esse imprevisto Eu estava do seu lado. - 04 -</p> <p>Neste sertão requemado Eu sou mesmo o maioral, A desculpa não convence Pois, pra mim não é legal Se não quiser ir por bem Aposto que vai por mal</p> <p>Pensando doutra maneira Quero dizer pra você, As galinha podem bem Passar dias sem comer E quanto ao gado, patrão, Eu não quero nem saber!</p> <p>Eu vou lhe acompanhar Com prazer e alegria Pra andar neste sertão, Seja de noite ou de dia, Eu não tenho um enfado, Vou ser sua companhia.</p> <p>Lampião fez um aceno Os cabras foram na frente Ele de chapéu quebrado, Fez um arzinho contente, Foi o último que saiu, Seguiu, sumiu de repente. - 05 -</p> <p>Quando chegou na divisa Paraíba - Ceará Lampião falou a João: Tu "tem" que se ausentar, Mas tem que passar no teste Para poder te salvar,</p>
--	--	---



Fonte: [http://projetocordel.com/Valentim\\_quaresma/ligeirinho.htm](http://projetocordel.com/Valentim_quaresma/ligeirinho.htm). Acesso em: 21. Set.2016.

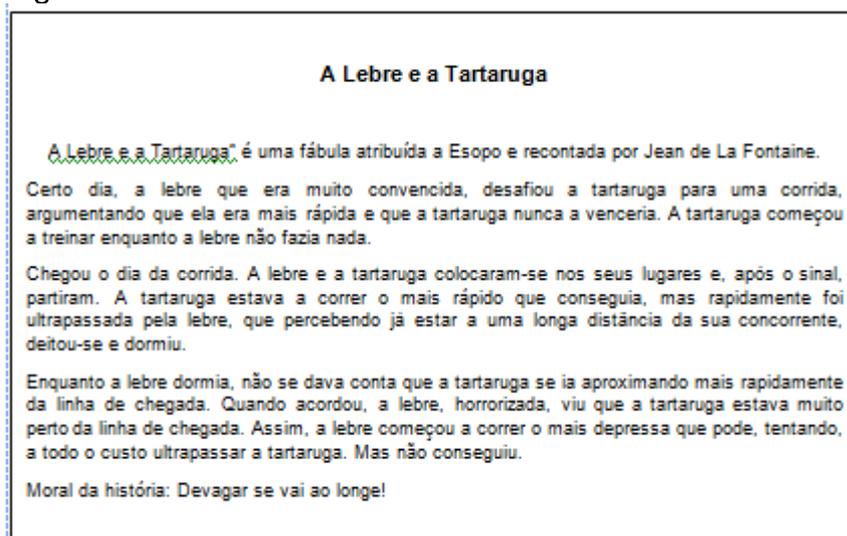
### QUESTIONÁRIO A SER DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS SOBRE O CORDEL APRESENTADO.

1. Qual é o gênero textual apresentado?
2. Quais são as características dessa narrativa?
3. Quem são os personagens?
4. De que se trata a história? Que lição este cordel nos traz?

#### 4º Etapa:

Nesta quarta etapa apresentaremos a fábula “A Lebre e a Tartaruga”, do autor Esopo (recontada por Jean de La Fontaine), como modelo de narrativa para que os alunos compreendam como ocorre o processo de escrita deste gênero.

Figura 8 – Fábula.



Fonte: <http://www.fabulasecontos.com/a-lebre-e-a-tartaruga>. Acesso em: 21. Set.2016.

#### **QUESTIONÁRIO A SER DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS SOBRE A FÁBULA APRESENTADA.**

1. Qual é o gênero textual apresentado?
2. Quais são as características dessa narrativa?
3. Quem são os personagens? Por que são representados por animais e não por pessoas?
4. De que se trata a história? Que lição esta fábula nos traz?

**5º Etapa:**

Nesta etapa trataremos a importância do processo de retextualização, ou seja, a transformação de um texto oral para um texto escrito. Vale salientar que consideramos o cordel, aqui apresentado, como gênero oral, dado as suas especificidades como, por exemplo, as marcas de oralidade presentes no texto e também, porque leremos e cantaremos o texto com os alunos.

Para isso, recordaremos as diferenças existentes entre os gêneros cordel e fábula como indicativos para a construção do novo texto. Neste caso, o cordel é o texto base-original que será retextualizado para a construção do novo texto que é o gênero fábula.

É importante destacar que, ao realizar o processo de retextualização, devemos preservar os aspectos principais do texto original-base, ou seja, o conteúdo e o sentido do texto não podem ser modificados, mas podem ser acrescentados, a partir dos conhecimentos prévios de nossos alunos. Portanto, é fundamental, neste momento, desenvolver as práticas de letramento, no que dizem respeito ao resgate da memória dos discentes.

A atividade de retextualização será organizada em dupla, possibilitando uma maior interação e troca de informações entre os alunos.

**6º Etapa:**

Depois de escritos os novos textos (gênero fábula), os alunos, em dupla, apresentarão os trabalhos realizados a toda a turma. Além disso, eles devem expor, através de cartazes, a produção escrita.

**7º Etapa:**

Para concluir a nossa proposta, pediremos que os alunos façam uma reescrita de seus textos, observando, não somente as normas gramaticais, mas também a construção de sentido do texto. É importante ressaltar, que o momento da

apresentação entre os colegas, possibilitou uma reflexão acerca do que eles produziram.

Após a reescrita da fábula, avaliaremos se houve progresso ou não nas produções textuais de nossos alunos, para poder entender como proceder as próximas etapas de desenvolvimento da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos entender a importância do processo de retextualização na perspectiva das práticas do letramento, como processo de ensino e aprendizagem na construção de novos textos, através dos gêneros textuais orais ou escritos. Neste sentido, constatamos que o trabalho com a retextualização é de suma importância, já que contribui para que o aluno compreenda os textos com mais eficiência e os produza de forma contextualizada e criativa.

Outro fator relevante nesta pesquisa foi o estudo sobre as práticas sociais de letramento, que devem ser trazidas para o contexto escolar, desenvolvendo assim um diálogo contínuo entre os novos conhecimentos que o aluno deve adquirir com seus conhecimentos de mundo. Isso implica trabalhar a leitura e escrita nas práticas sociais em que os alunos estão inseridos, considerando a situação cultural e social, atendendo às necessidades e exigências da sociedade.

Não obstante, o processo de retextualização envolve uma complexidade no modo de trabalhar, porque envolve não somente a escrita de um novo texto, mas também o domínio de cada gênero, que deve ser estudado, pudemos verificar que é possível trabalhá-lo, em sala de aula, com resultados satisfatórios.

A proposta de intervenção pedagógica, é direcionada aos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, para ser trabalhada com a retextualização do gênero fábula, a partir do gênero cordel, evidentemente possibilita desenvolver atividades, em que nossos alunos possam aprofundar os conhecimentos sobre os gêneros textuais, como suporte para a construção de novos textos, como também o desenvolvimento da compreensão e interpretação dos textos. Além disso, oferece possibilidades do discente trazer para seu texto seus conhecimentos e valores, característicos da sociedade em que ele vive.

A escolha dos gêneros trabalhados na proposta, cordel e fábula, são narrativas muito próximas à vida de nossos alunos e, portanto, atraentes para um trabalho com a leitura e escrita.

Enfim, concluímos que a retextualização e as práticas do letramento estão presentes constantemente no nosso dia a dia. Por isso, consideramos ser este um trabalho atual, estimulante e de extrema importância para o conhecimento dos diferentes textos encontrados nas esferas sociais. Portanto, é uma pesquisa que está

direcionada, a todos os professores, não só da Língua Portuguesa, mas também àqueles que trabalham com a leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. Letramento e Leitura da Literatura. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

**A Lebre e a Tartaruga/ Fábulas e Contos**. Disponível em:  
<<http://www.fabulasecontos.com/a-lebre-e-a-tartaruga>>. Acesso em: 21 set. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos. **Fábulas Fabulosas**. In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: —. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et al. **Estudos em literatura popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004. p. 663.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSELER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta Deysiane; Silva, Adriana da. **A retextualização como recurso didático para a produção textual**. Disponível

em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/13174/14307>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

**Blog Educação Musical Infantil por Mirian Miranda.** Disponível em: <<http://mirexmusica.blogspot.com.br>>. Acesso em: 28 set. 2016.

**Blog da Saúde. Bula é essencial para orientar o consumidor sobre uso seguro de remédios.** Disponível em: <<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/35211-bula-e-essencial-para-orientar-o-consumidor-sobre-uso-seguro-de-remedios>>. Acesso em 28 set.2016.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros dos discursos na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRAL, Escola Estadual Dom. **Projetos de Língua portuguesa.** Disponível em: <<http://blogdodomcabral.blogspot.com.br>>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARDOSO, Maria Goreti Rufino de Souza. **Ensino e Aprendizagem de inglês a partir dos gêneros anúncio de emprego e curriculum vitae: Percepções dos alunos e transformações na aprendizagem.** Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté. 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASTRO, Mayelli Caldas de. **Reflexão da Tradução sob a Perspectiva da Retextualização.** Revista Percursos Linguísticos, *periodicos.ufes.br* › Capa › v. 2, n. 4 (2012) › Castro.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil teoria análise- didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas: símbolos- mitos-arquétipos.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLAÇO, Silvana Faccin. **Práticas pedagógicas de Letramento: uma visão ideológica.** Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>>. Acesso em: 23 de jul. 2016.

COSTA, Marilene Meira da. **Oralidade-Escrita no Gênero Poético Cordel-Ensinando, aconselhando e transmitindo informações através do gênero textual o Cordel.** Rio de Janeiro, v. XIX, n.3, CIFEFIL, 2015. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/012.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/012.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

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

DIÉGUES JR, Manuel. **Literatura de cordel.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. **Trabalhando com gêneros do discurso: narrar fábula.** São Paulo: FTD, 2001.

GRANDO, Katlen Bohm. **O Letramento a partir de uma perspectiva teórica: Origem do termo, conceituação e relações com a escolarização.** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 01 set. 2016.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social.** Disponível em: <<http://www.facsoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LINHARES, Thelma Regina Siqueira. **A história da Literatura de Cordel.** Disponível em: <<http://www.camarabrasileira.com/cordel101.htm>>. Acesso em: 28 de ago. 2016.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. (Org.). **Produção de Texto Escrito na Escola a Partir de Gêneros Discursivos.** In: SILVA, E. R. da (org.) **Texto & Ensino.** Taubaté: Cabral, 2002.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Priscila. **Estudo prático.** Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/literatura-de-cordel/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

NETO, Valentim Martins Q. **Literatura de Cordel**. Disponível em:  
<[http://projetocordel.com.br/valentim\\_quaresma/ligeirinho.htm](http://projetocordel.com.br/valentim_quaresma/ligeirinho.htm)>. Acesso em: 21 set. 2016.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues, (coordenação). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

**Significado de Xilogravura**. Disponível em:  
<http://www.significados.com.br/xilogravura/> . Acesso em: 01 set. 2016.

SILVA, Debora. **Estudo prático**. Disponível em:  
<<http://www.estudopratico.com.br/fabula/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é letramento**. Disponível em:  
<<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu. 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda cordel na sala de aula**. 2. ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

VENTURIM, Suellen Silva. **A noção do ponto de vista e o processo de retextualização do Conto “O Peru de Natal”**. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_3/226.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/226.pdf)>. Disponível em: 24 ago. 2016.

VICTTOR, J.; SCHUABB, Paula. **Academia Brasileira de Literatura de Cordel**. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/ocordel.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=cDv2EtS\\_drw](https://www.youtube.com/watch?v=cDv2EtS_drw)>. Acesso em: 28 set.2016.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=E2ZzTXlrUzc>>. Acesso em 28 set.2016.