



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAJAZEIRAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

WELLINGTON GOMES DE SOUZA

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO E DOS MULTILETRAMENTOS**

**Cajazeiras – PB
2018**

WELLINGTON GOMES DE SOUZA

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO E DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dr. Hérica Paiva Pereira.

**Cajazeiras – PB
2018**

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

S729r Souza, Wellington Gomes de.
A retextualização de contos à luz do interacionismo sociodiscursivo e dos multiletramentos / Wellington Gomes de Souza. - Cajazeiras, 2018.
92f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Retextualização. 2. Multiletramentos. 3. Letramento. 4. Texto. 5. Conto. 6. Curta-metragem. 7. Interacionalismo Sociodiscursivo. 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)

WELLINGTON GOMES DE SOUZA

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO E DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: ___ / ___ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Dedico este trabalho a todos os meus professores, em reconhecimento à contribuição que me foi dada durante toda a minha caminhada!

Dedico, igualmente, aos meus familiares, pais, filhos, irmãos e, sobretudo, a minha esposa, Verinha, que é sempre uma grande parceira e incentivadora para as minhas conquistas!

Agradecimentos

A Deus, por tudo que Ele proporciona em minha vida e pela graça a mim concedida de chegar ao fim de mais um ciclo, fortalecido como pessoa e profissional!

À minha esposa, pelo apoio incondicional em todas as horas!

Aos meus colegas do Profletras, pelo compartilhar de ideias e pela riqueza de conhecimento oferecido durante todo o percurso do Profletras, nas discussões em sala de aula e em outros momentos de aprendizado.

A todos os professores do Profletras, grandes mediadores de conhecimento e de uma riqueza intelectual singular!

À Professora Dra. Hérica Paiva Pereira, grande orientadora, por toda a sua compreensão, paciência, sensibilidade e competência para subsidiar o desenvolvimento deste trabalho com riquíssimas sugestões, temperadas com simplicidade e carinho.

Às professoras Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFMG) e Clécida Maria Bezerra Bessa (UFERSA), por comporem a banca examinadora, o que as fizeram colaboradoras deste trabalho.

“Na natureza nada se cria, tudo se transforma”

Lavoisier

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho partiu do pensamento de que é importante os professores adotarem práticas pedagógicas que possam fortalecer a abordagem sobre texto em sala de aula. Assim, entendemos ser necessário transpor, didaticamente, ideias acerca dos processos de retextualização (MARCUSCHI, 2010), pautados pelos aspectos referentes ao letramento (KLEIMAN, 1995); (SOARES, 2014), (STREET, 2014), aos multiletramentos (ROJO, 2012) e ao ISD (BRONCKART, 2006), com vistas a promover momentos exitosos com gêneros textuais. Dessa forma, o objetivo a ser alcançado diz respeito à análise dos processos de retextualização, que são contribuintes para a prática docente no cotidiano escolar, mediante a retextualização de um conto para o gênero curta-metragem. A partir dela, podemos perceber como os professores podem desenvolver ações, com base no aporte teórico citado, e ampliar a visão dos estudantes em relação aos textos que são trabalhados em sala de aula, de acordo com o seu grau de letramento, entre outras questões referentes ao texto, visto como um produto social de linguagem. Nesse sentido, o que percebemos é que a abordagem textual, com o intuito de desenvolvermos a retextualização, foi importante para a concepção de uma nova visão do aluno a respeito do texto, além de contribuir para o trabalho docente. Vimos, ainda, nos multiletramentos, uma ferramenta motivadora para o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Palavras-chave: Retextualização. Multiletramentos. Interacionismo Sociodiscursivo. Conto. Curta-metragem.

RESUMEN

El desarrollo de este trabajo partió de la idea de que es importante los profesores adopten prácticas pedagógicas que puedan fortalecer el abordaje sobre texto en sala de clase. Así, entendemos ser necesario transponer, didácticamente, ideas acerca de los procesos de retextualização (MARCUSCHI, 2010), pautados por los aspectos referentes al letramento (KLEIMAN, 1995); (SOARES, 2014), (STREET, 2014), a los multiletramentos (ROJO, 2012) y al ISD (BRONCKART, 2006), con vistas a promover momentos exitosos con géneros textuales. De esta forma, el objetivo a ser alcanzado se refiere a la análisis de los procesos de retextualização que pueda contribuir a la práctica docente en el cotidiano escolar, mediante la retextualización de un cuento para el género cortometraje. A partir de ella, podemos percibir como los profesores pueden desarrollar acciones con base en el aporte teórico citado y ampliar la visión de los estudiantes en relación a los textos que son trabajados en sala de clase, en consonancia con su grado de letramento, entre otras cuestiones referentes al texto, visto como un producto social de lenguaje. En ese sentido, lo que percibimos es que el abordaje textual, con el objetivo de desarrollar la retextualização, fue importante para la concepción de una nueva visión del alumno acerca del texto, además de contribuir para el trabajo docente. Vimos, además, en los multiletramentos, una herramienta motivadora para el desarrollo cognitivo de los discentes.

Palabras-clave: Retextualización. Multiletramentos. Interacciones Sociodiscursivas. Cuento. Cortometraje.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 01 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	29
QUADRO 01 - Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	30

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
2. LINGUÍSTICA TEXTUAL, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA.....	18
2.1 Linguística Textual: texto, textualidade e intertextualidade	18
2.1.1 Retextualização.....	22
2.2 Interacionismo Sociodiscursivo	31
2.3 Letramento e Alfabetização.....	36
2.4 Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de Letramento	39
2.5 Letramentos e Multiletramentos	42
3 A ABORDAGEM INTERATIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA	49
3.1 O gênero conto.....	55
3.2 O gênero curta-metragem	57
4 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS PARA CURTA-METRAGEM: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL.....	60
4.1 Carta dirigida aos professores	61
4.2 O curta <i>O homem nu</i> : o nascedouro da proposta	63
4.3 Apresentação da proposta	65
4.4 Procedimentos metodológicos.....	68
4.4.1 Organização da proposta.....	69
4.4.1.1 Breve abordagem sobre contos e curtas: os pontos de contato dos gêneros	71
4.4.1.2 Retextualização: perspectivas didáticas em sala de aula	73
4.4.1.3 O <i>Imovie</i>	74
4.4.1.4 A proposta: passo a passo	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE 'A' – DIRECIONAMENTOS ACERCA DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO A SER DESENVOLVIDO E AS HIPÓTESES RELACIONADAS.....	89

INTRODUÇÃO

A abordagem que pretendemos desenvolver com este trabalho está relacionada às diversas possibilidades de exploração de textos em sala de aula que podem ser desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa. Isso se deve por entendermos que há a necessidade de irmos além de questões gramaticais, presas a aspectos de compreensão e estruturação textual, sem o vislumbre das situações comunicativas que são importantes nos mais variados ambientes discursivos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a pretensão é baseada nas teorias sociointeracionistas vigentes, que permitem o desenvolvimento de situações de aprendizagem com textos de modo eficaz. Assim, entendemos ser possível trabalhar diferentes momentos de leitura, de escrita e de oralidade, além de contemplarmos os diversos aspectos submersos à superfície textual.

Para isso, devemos ressaltar a necessidade de uma abordagem sobre texto para além da teoria do signo linguístico, pois esta não é suficiente no processo de ensino aprendizagem que almejamos, eficaz e significativo para o discente. Em outras palavras, é importante frisar que o estudo do texto deve ser visto de maneira funcionalista e ter seus aspectos interacionais considerados. Isso pode ser contemplado mediante o desenvolvimento de atividades com textos que busquem explorar as questões contextuais e discursivas dos enunciados.

Assim, as ideias sobre Letramento, Multiletramentos, Interacionismo Sociodiscursivo e Retextualização são de grande valia para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no tocante à leitura e à escrita. Da mesma forma, é importante a abordagem sobre a Linguística Textual, visto que ela contribui para uma visão ampla sobre o texto. Nessa esteira, podemos tratar da linguagem como prática social e contemplarmos a possibilidade de abordagem multimodal dos textos, a interação entre eles e as possibilidades de produção textual.

Por isso, podemos dizer que o conhecimento sobre esses aspectos teóricos pode contribuir para o desenvolvimento de atividades diferenciadas de linguagem, já que há a necessidade de desenvolvermos o trabalho com textos, em sala de aula, de modo eficaz e sob novas perspectivas para contemplarmos os anseios dos discentes em relação ao contato com textos, o que pode ser feito, por exemplo, com a apropriação sobre as ideias inerentes aos processos de retextualização.

É importante dizer que a abordagem sobre retextualização consiste, basicamente, em Marcuschi (2010), que discute sobre esses processos da fala para a escrita, além de outros trabalhos como o de Dell'Isola (2007), que trata da retextualização de gêneros escritos e Matêncio (2003), que observa essa prática no nível superior.

Ressaltamos, também, que a ideia de trabalharmos nessa perspectiva está relacionada ao fato de termos, geralmente, atividades de linguagem, desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar, que não são eficazes por serem centradas ora na escrita de um determinado gênero textual com o objetivo de fazer correção gramatical; ora na leitura explorada apenas para fins de resolução de exercícios limitadores do pensar sobre o texto.

É importante dizer que esse cenário apresentado é desafiador para o processo de aprendizagem dos discentes, pois sabemos que as dificuldades apresentadas por eles estão relacionadas à deficiência de leitura que os acompanha durante toda a vida escolar, além da ineficiência na produção de textos, inclusive os pertencentes aos gêneros textuais mais simples. Dessa forma, a limitação do trabalho com leitura e produção de textos contribui para a perpetuação do déficit de aprendizagem dos estudantes, visto que há uma restrição da abordagem que paira justamente sobre os gêneros com os quais os alunos não sabem lidar.

Diante disso, entendemos ser importante que os professores oportunizem aos alunos atividades diversificadas com textos, que possibilitem a percepção acerca do leque de situações comunicativas que podem ser criadas a partir de um gênero textual. É necessário, também, fazer os discentes perceberem a diversidade de ambientes discursivos nos quais os textos circulam para além do ambiente escolar, principalmente pelo caráter social de uso dos gêneros.

Portanto, justificamos que o trabalho com o desenvolvimento de processos de retextualização, associado ao aporte teórico correlato a esses processos, é de grande valia para os alunos trabalharem com textos de modo mais eficaz por se tratar de atividades que podem contribuir na compreensão de textos e no desenvolvimento da oralidade.

Enfatizamos, assim, que uma abordagem textual com vistas ao desenvolvimento dos processos de retextualização, à luz do ISD e pautada nas ideias sobre letramentos e multiletramentos, traz perspectivas diferentes em relação ao trabalho com textos em sala de aula. Por isso, a viabilização dessas teorias no

cenário de estudos de linguagem pode tornar efetivo o processo de ensino aprendizagem, no tocante aos aspectos textuais.

Diante disso, o nosso objetivo geral consiste em analisar o desenvolvimento dos processos de retextualização à luz do ISD e das ideias sobre letramentos e multiletramentos, no sentido de mostrar a professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Assaré/Ce a importância da retextualização como ferramenta eficaz para o trabalho com leitura e escrita.

Essa atividade consiste no desenvolvimento de processos de retextualização a partir de um gênero escrito para um gênero fílmico. Nesse sentido, teremos como texto-base um conto que será transformado em curta-metragem, isto é, o texto-alvo. Vale ressaltar, contudo, a possibilidade de realização de outros processos a partir de caminhos diferentes, a depender daquilo que é proposto em relação a um texto-base.

Objetivamos propor subsídios para o trabalho docente com esse material pedagógico, de forma a possibilitar o trabalho efetivo com textos, a partir da abordagem interpretativa de contos e transformação desse gênero em textos de outros domínios discursivos como o do cinema.

Da mesma forma, buscaremos discutir sobre a importância do trabalho interativo entre gêneros textuais para a inserção dos alunos nas variadas práticas sociais, destacando a abordagem com os gêneros conto e curta-metragem. Nessa esteira, há também a ideia de apresentar aos professores da rede municipal de Assaré/Ce as ideias sobre retextualização e as teorias afins aqui citadas, de forma a subsidiar a prática pedagógica desses docentes.

Objetivamos, também, apresentar o texto como elemento essencial na realização dessas atividades em sala de aula, no sentido de observar a aplicabilidade e a contemplação prática das ideias de retextualização, na criação de possibilidades de trabalho com gêneros textuais e na exploração de aspectos relativos à leitura, escrita e oralidade.

Nesse sentido, é importante, ainda, analisar como ocorrem os processos de retextualização em sala de aula, com o intuito de reconhecer a sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, associados às contribuições do ISD e dos multiletramentos.

Para fundamentar o nosso trabalho, temos as contribuições da Linguística Textual, a partir de (KOCH & FÁVERO, 1983) e MARCUSCHI (2012), que nos

auxiliam na transposição da barreira da língua enquanto sistema e permite o estudo do texto associado às práticas sociais de uso, além de levar em consideração outros aspectos que vão além da superfície textual. É possível, ainda, ancorados no ramo citado da Linguística, valermos-nos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, encabeçado por Jean Paul Bronckart (2006) o qual pode ser relacionado, por sua vez, às perspectivas do letramento de Magda Soares (2014) e Ângela Kleiman (1995) e aos multiletramentos apresentados por Roxane Rojo (2012), que consistem em abordagens de grande valia para o trabalho interativo com textos e para o desenvolvimento dos processos de retextualização dos quais Marcuschi (2010) trata.

Com isso, vemos que as ideias sobre Letramento de Soares (2014) e Kleiman (1995) são de suma importância para entendermos a necessidade de um trabalho com a linguagem que aponte para o viés social que a permeia e para a construção de uma cultura letrada. Da mesma forma, é necessário visitar os escritos de Street (2014), principalmente na defesa do letramento ideológico que nos mostra a abordagem sobre linguagem como um terreno muito mais vasto e que vai além da conquista da autonomia sobre ela.

No tocante ao caráter multimodal dos textos, poderemos nos valer das ideias de multiletramentos pautadas por Roxane Rojo (2012). Nessa perspectiva, o trabalho com produção textual pode ser desenvolvido com o uso de variados instrumentos de linguagem e explorar a multimodalidade discursiva que permeia os textos lidos por eles, além de fornecer subsídios para a exploração das diversas semioses que fazem parte do envoltório textual.

Essa abordagem é pautada numa complexidade de situações que podem ser vislumbradas pelo aluno-leitor e produtor de textos em seus variados contextos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma abordagem significativa com textos. Nesse sentido, há um pensar mais aguçado em relação ao texto e sobre aquilo que pretendemos com ele, assim como há também a possibilidade de formarmos um leque de situações que contribuem para o desenvolvimento dos processos de retextualização e que são de suma importância para o trabalho com produção, recepção e transformação de textos em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que esses processos possam ser mais bem desenvolvidos quando associados ao ISD, letramento e multiletramentos.

Vale dizer, assim, que é necessário dispor de ferramentas e procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de atividades com textos, de forma a

contemplar as necessidades dos alunos, em relação às habilidades de leitura, além de outros aspectos que envolvem esse processo, principalmente para os discentes das séries finais do Ensino Fundamental¹.

Por isso, o viés metodológico desta pesquisa diz respeito a um trabalho pautado numa abordagem qualitativa, visto que buscaremos discorrer sobre questões inerentes ao trabalho com leitura e escrita, a fim de observarmos como podemos transpor didaticamente os saberes acadêmicos em sala de aula, com vistas ao melhoramento do processo ensino aprendizagem, mediante a apresentação de uma perspectiva prática para isso.

A pesquisa apresenta caráter exploratório, pois é pautada no desbravamento de uma determinada situação inerente ao trabalho com leitura e escrita e objetiva, a partir de levantamento bibliográfico, apresentar ideias em prol do melhoramento da prática docente. Como procedimentos técnicos, adotaremos a pesquisa bibliográfica, sob a égide dos autores já citados até aqui. Além desse critério, buscaremos nos valer da pesquisa-ação, haja vista apontarmos ideias de trabalho para uma intervenção pedagógica, a fim de sanar as dificuldades em relação à leitura e à escrita de textos. Dessa forma, podemos dizer que o público-alvo são os professores do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Município de Assaré.

Passadas essas considerações iniciais, organizamos o nosso trabalho de forma que, no segundo capítulo, trataremos das ideias sobre Linguística Textual, além de fazer algumas considerações sobre texto, textualidade e intertextualidade, no sentido de prepararmos o caminho para a abordagem sobre retextualização, além de discorrermos sobre letramento, multiletramentos e seus desdobramentos. No terceiro capítulo, abordaremos questões inerentes aos gêneros textuais e também sobre o conto e o curta-metragem, visto que são os gêneros dos quais nos valeremos para a apresentação da proposta.

Por fim, apresentaremos, no quarto capítulo, uma proposta de intervenção pedagógica, pautada na fundamentação teórica abordada nesta pesquisa, com o intuito de apontar possibilidades para o desenvolvimento de processos de retextualização. Esta teve sua fonte inspiradora em uma experiência exitosa,

¹ É comum os alunos das séries finais do Ensino Fundamental terem menos contato com leitura e escrita. Janesca Ivanete Kuntzer Struecker apresenta algumas ideias sobre essa questão em **(Des)Gosto pela leitura: um comparativo entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**.

desenvolvida com nossos alunos de terceiro ano da EEFM Raimundo Moacir Alencar Mota, na cidade de Assaré/Ce, que se encontravam fora de faixa etária e com aprendizagem defasada.

A maioria desses discentes apresentava muita dificuldade para interpretar contos e escreverem determinados gêneros textuais, pois não possuíam habilidades de leitura e escrita para tais procedimentos. Foi então que desenvolvemos um projeto de leitura de contos para a produção de um curta-metragem que teve resultados positivos. Através dessa experiência, muitos alunos desenvolveram habilidades de leitura, compreensão de textos e oralidade, tornando-se protagonistas de seus trabalhos ao desenvolverem as cenas do filme e apresentarem o projeto à comunidade escolar.

Agora, ancorados nas ideias dos teóricos citados, consideramos que os desenvolvimentos de atividades, como as relatadas, possam oferecer subsídios para professores e alunos trabalharem com textos em sala de aula. Podemos dizer que, da mesma forma que os alunos do terceiro ano apresentavam dificuldades em relação à leitura e compreensão dos textos, os do Ensino Fundamental também possuem deficiências nesse sentido, o que nos faz pensar em novas perspectivas de trabalho com textos em sala de aula, amparados em novos conhecimentos e na conseqüentemente transformação da nossa prática pedagógica.

2. LINGUÍSTICA TEXTUAL, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

2.1 Linguística Textual: texto, textualidade e intertextualidade

A Linguística Textual surge na década de 1960, quando diversas lacunas inerentes aos fenômenos linguísticos demonstravam a necessidade de uma abordagem que fosse além da gramática da frase, sendo preciso considerar o contexto situacional na construção de enunciados e no seu entendimento, conforme nos aponta Koch e Fávero (1983).

Esse novo ramo da linguística aparece junto com a ideia de constituição de uma gramática textual, visto que apresenta como hipótese de trabalho a tomada “[...] como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.” (idem, p. 11).

Dessa forma, o surgimento dessa nova perspectiva de estudo sobre a língua ampliou as possibilidades de pesquisas linguísticas. Nas palavras de Marcuschi (2012), até a década de 1960, a abordagem sobre a língua era limitada ao estudo da frase, em seus aspectos morfológico, fonológico e frasal, sem a devida consideração dos aspectos semânticos e contextuais, que são de suma importância em diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, o advento da Linguística Textual foi importante para que se disseminasse uma visão diferente acerca dos estudos linguísticos. Assim, vislumbramos a possibilidade de lidar com a língua, para além da abordagem tradicional predominante até então e transpor os limites internos do texto e da frase.

Contudo, para a constituição de uma linguística de texto, era preciso entender o que seria texto, para além dos fatores cotextuais. De acordo com Antunes (2009), o texto envolve uma série de fatores convergentes ao seu processamento, possibilitando também o surgimento de aspectos relevantes a ele como coesão e coerência, além de permitir o entendimento de seus desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

De maneira geral, as ideias sobre a concepção de texto foram variadas ao longo dos estudos inerentes à Linguística Textual. Koch & Fávero (*op. cit.*) citam a

corrente de pensamento que entende haver uma inversão na orientação linguística a partir da noção de texto, haja vista postular o método descendente, isto é, do texto para a frase. Assim, o texto é visto como a unidade mais importante hierarquicamente e concebido, nesse sentido, como “uma sequência de signos verbais sistematicamente ordenados” (ibidem, p. 19).

Centrado nesse caráter sistemático, Hjelmslev (1975) *apud* Bentes & Rezende (2008) estabelece uma relação entre texto e língua, pois não há texto sem uma língua que fundamente as relações inerentes ao artefato textual. Com base nisso, podemos dizer que o texto depende do contato que se tem com a língua ou o uso que se faz dela.

As palavras das autoras confabulam com o que Marcuschi (2012) cita a respeito das alternativas básicas para definir o que é texto. De acordo com o autor, uma primeira alternativa para esta definição pode ser considerada a partir dos critérios imanentes ao sistema linguístico.

Assim, o texto teria as seguintes definições:

[...] “uma sequência coerente de sentenças”; “sequência de morfemas ou sentenças ligados de alguma forma no todo”; “sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta”; “sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes” [...] (MARCUSCHI, 2012, p. 23).

Ao apontar todas essas ideias para a definição de texto sob a égide do sistema linguístico e do caráter imanente da língua, o autor faz considerações acerca das limitações inerentes ao aspecto puramente linguístico que elas apresentam. Vale dizer que as noções apresentadas sobre texto nessa perspectiva não contemplam plenamente os aspectos relacionados à tessitura textual. É importante também ressaltar que ele não as nega, mas sinaliza para a ampliação da ótica textual.

Dessa forma, a segunda alternativa de definição de texto, citada pelo autor, estaria relacionada à observação de seu caráter comunicativo, que vai além dos elementos internos. Com isso, a Linguística Textual está centrada na “descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 26).

Nessa esteira, o linguista brasileiro ecoa as vozes de autores como Petöfi (1976) que define os fenômenos contextuais e cotextuais na implicatura do texto,

isto é, os elementos externos e internos, que são responsáveis pela organização textual; Van Dijk (1978), que estabelece uma relação entre a superfície textual e a estruturação semântica do texto; Schimidt (1978), que vê o texto como uma unidade comunicativa; e Halliday e Hasan (1976), com a ideia de que o texto é uma unidade de sentido e não gramatical.

Em síntese, o “[...] texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção” (*idem*, p. 30). Essa rede envolve tanto os aspectos imanentes ao sistema linguístico quanto aos elementos responsáveis pelo caráter comunicativo do texto.

Diante disso, podemos dizer que o pensamento que se concebe sobre texto, é considerado a partir do seu aspecto funcional. Apesar de todas essas condições até aqui citadas serem inerentes ao texto, é a sua função comunicativa que irá defini-lo como tal, diante de um determinado contexto, que possa envolver os aspectos cotextuais, contextuais e as relações que lhes são atribuídas.

Assim, o texto pode assumir várias naturezas, diante da sua textura e estrutura assumida num dado contexto situacional. Por isso, podemos dizer que “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, a inteligibilidade e a articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

A esses fatores que delegam ao texto tal status, é dada a denominação de textualidade. Numa dada situação comunicativa, é a presença desses elementos que conferem ao texto as características inerentes ao uso da língua como forma de atuar socialmente, de maneira dialógica e interativa, mediante a elaboração de textos, sejam orais ou escritos, nos diversos contextos comunicativos.

É importante ressaltar, ainda, que a produção de um determinado texto nem sempre contemplará todos os aspectos relacionados à construção da textualidade. Todavia, Beaugrande & Dressler (1981) *apud* Koch (2010) estabelecem padrões de textualidade, considerando o texto como um planejamento interativo. Nesse sentido, os autores discorrem sobre a intencionalidade e a aceitabilidade do texto como elementos essenciais para a concepção textual. Para eles, a intenção está relacionada ao propósito comunicativo imbuído na produção textual; e a aceitação diz respeito ao trabalho cooperativo do interlocutor em relação ao objetivo proposto no texto.

Além desses dois critérios citados pelos autores, há outros os quais podemos associar a essa ideia de textualidade expressa aqui. Koch (2010) cita Isenberg (1976) que nos apresenta a ideia de que há oito aspectos diferentes relacionados ao texto, a saber: legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semânticidade, referência à situação, intencionalidade, boa formação, boa composição e gramaticalidade.

Todos esses aspectos podem ser associados, ainda, à coesão e à coerência, à informatividade, à situacionalidade, à intertextualidade, que compõem os sete elementos da textualidade definidos por Beaugrande & Dressler (1981). Novamente voltando a esses autores, é importante considerar a observação feita por eles em relação a esses critérios.

Para eles, coesão e coerência são critérios orientados pelo texto; intenção e aceitação estão relacionadas aos aspectos psicológicos dos interlocutores; a informatividade é orientada pelo aspecto computacional; e, por fim, o aspecto sociodiscursivo orienta a situacionalidade e a aceitabilidade.

Essa observação está relacionada a aspectos centrais do texto: língua, cognição, processamento e sociedade (MARCUSCHI, 2008). Como já foi dito, é preciso o uso da língua para que haja a comunicação adequada em determinada contexto comunicativo, pois é ela que fundamenta a produção textual.

Podemos dizer que o grau de relevância do texto estará relacionado ao grau de relevância da informatividade contida nele. Da mesma forma, o seu sentido poderá ser aferido a partir das condições situacionais e da sua relação com outros textos.

É perceptível, também, que vários são os elementos que contribuem para a construção do texto e da sua textualidade. Contudo, não há a necessidade da presença de todos eles para que um texto seja um texto. Dessa forma, é possível conceber um texto coerente que não tenha elementos coesivos em seu interior. Assim, podemos dizer que esses critérios “não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 133).

Dentre os aspectos relacionados ao texto e a sua textualidade, uma faceta importante que ele apresenta diz respeito à capacidade de relacionar-se com elementos que lhes são externos. Outros textos fazem parte desses elementos e servem como referência para o posicionamento de um produto textual, no sentido de

promover diálogo, retomada, oposição que fazem dele um intertexto e caracteriza o que chamamos de intertextualidade (KOCH, 2010).

Assim, podemos dizer que a leitura e a escrita de textos são condicionadas a outros textos, consciente ou inconscientemente. Quando processamos uma informação textual mediante a leitura, estamos ativando conhecimentos a respeito de um assunto dado, adquiridos a partir de leitura de outros textos, sejam eles orais ou impressos.

Por isso, a intertextualidade, que ocorre em qualquer obra verbal, nos mostra a eminente relação entre textos, sejam literários ou não literários, verbais ou não verbais. Nesse sentido, vários autores nos dizem que a pureza dos textos consiste em uma ilusão, visto que a linguagem deve ser vista como um terreno de trocas incontroláveis e imprevisíveis.

Como podemos observar, a intertextualidade é um elemento que contempla vários aspectos inerentes à interação entre textos. Dada a sua natureza abrangente, é comum entre os estudiosos a promoção de classificações como as citadas até aqui. Koch (2010) distingue intertextualidade em sentido amplo de intertextualidade em sentido restrito, afirmando que a primeira está relacionada com a heterogeneidade discursiva, que diz respeito ao ordenamento de um dado discurso, vinculado a um discurso prévio. Nas palavras de Maingueneau (1976), citadas pela autora, “[...] um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição.” (*in* Koch, 2010, p. 60). Já a intertextualidade em sentido restrito diz respeito à relação direta de um texto com outro, mediante citações ou referências, por exemplo.

Todas essas considerações acerca do texto nos dão embasamento para falarmos sobre os processos de retextualização. Dessa forma, buscaremos discorrer sobre eles, a partir das ideias de Marcuschi (2010), que traz subsídios importantes para que isso ocorra, principalmente da fala para a escrita. Vale dizer, porém, que as ideias desse autor suscitam o pensamento sobre outras possibilidades de desenvolvimento desses processos.

2.1.1 Retextualização

Toda essa abordagem sobre texto possibilita-nos falar sobre retextualização. É necessário que partamos, *a priori*, das questões oriundas da textualização, para

compreendermos os processos de retextualização. De acordo com Matêncio (2003), “textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas” (MATÊNCIO, 2003, p. 04).

Para tal agenciamento, devemos partir do ponto de vista do interlocutor de um determinado texto, valendo-se da ideia de que a ativação da operação linguística se dá, inicialmente, no campo da leitura. Esse é o momento em que o sujeito depara-se com um conteúdo linguístico que estará situado num dado nível em relação ao seu conhecimento sobre aquilo que se apresenta na superfície textual, principalmente no que diz respeito aos elementos microtextuais.

Em outras palavras, podemos dizer que o conhecimento linguístico é responsável “[...] pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.” (KOCH, 2010, p. 32).

Essa tríade operacional que a autora nos apresenta é dividida em estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais. Contudo, possui outros tentáculos inerentes às estratégias de processamento textual. Apesar disso, para o nosso recorte temático, é válido atribuir atenção a esta última estratégia, visto que comunga com o ideário do interacionismo sociodiscursivo, do qual também falaremos. Ainda assim, é importante acentuar a necessidade das outras duas estratégias, pois são de suma importância para que não haja fracasso na interação verbal.

Nas palavras da autora, necessitamos da ativação de diversos conhecimentos para que a interação verbal seja plena, a saber: linguístico, enciclopédico, interacional, sendo que este último ainda engloba conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural².

Como podemos observar, o processo de textualização envolve uma miscelânea de fatores que serão responsáveis pela interação verbal e, conseqüentemente, pela plenitude no desenvolvimento das operações aqui citadas. Assim, haverá a possibilidade, de fato, para que se concretize a seguinte ideia sobre o processamento de texto:

² Conhecimento ilocucional: permite o reconhecimento do propósito comunicativo do produtor do texto. Conhecimento Comunicacional: está relacionado à quantidade de informação e aos procedimentos adotados para que o objetivo do produto textual seja alcançado. Conhecimento Metacomunicativo: consiste na compreensão do texto por parte do interlocutor, isto é, contempla o princípio da aceitabilidade textual. Conhecimento superestrutural: diz respeito à capacidade de identificação do gênero em uma dada situação de interação.

[...] o processamento textual implica a projeção e a identificação de significados e sentidos à informação, pode-se dizer que, ao processo um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva [...] (MATÊNCIO, 2003, p. 03).

Entendemos que é com o êxito no desenvolvimento dessas operações de textualização, que o sujeito pode suscitar uma prática de retextualização de maneira mais efetiva. O que Matêncio (2003)³ escreveu sobre esse tipo de atividade em nível acadêmico é válido e viável para o que se apresenta, hoje, em séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso porque os problemas apontados pela autora em trabalhos acadêmicos são oriundos de lacunas de aprendizagem da escrita nessas etapas anteriores de ensino.

Dessa forma, a abordagem dos gêneros textuais com a perspectiva do desenvolvimento de atividades de retextualização visa à possibilidade de criação de eventos de letramento que possam subsidiar o uso social da língua pelos alunos em seus mais diversos níveis de formalidade e nos mais variados ambientes discursivos. Assim, agenciados os recursos da textualização, conforme nos apontou Matêncio (*op. cit.*), retextualizar

[...] envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, 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 [...] (MATÊNCIO, 2003, p. 04)

Conforme mencionamos, é basilar que haja a compreensão do texto, o que se traduz na interação comunicativa, para que se possa projetar uma nova situação textual em que, a partir de um texto base, possamos produzir outras situações comunicativas, ampliando o repertório de possibilidades de produção textual.

Daí a importância de falarmos primeiro dos aspectos textuais que possibilitarão a atividade de retextualização. Ao considerarmos o trabalho desenvolvido em sala de aula sob essa vertente, é necessário que os discentes compreendam que o texto, pertencente a um determinado gênero textual, faz parte de um envoltório de situações que contribuirão para a atribuição de sentido (ou sentidos).

³ Maria de Lourdes Meirelles Matêncio escreveu artigo publicado nos ANAIS do III Congresso Internacional da ABRALIN, apresentando resultados sobre o projeto de pesquisa *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. No trabalho, verificou dificuldades dos alunos na elaboração de resumos e resenhas.

Vale dizer também que “[...] a realidade do gênero é a realidade do enquadrado, pelo sujeito, ao evento de interação no qual atua, que vai levá-lo a recuperar em sua memória esquemas cognitivos e a construir um modelo mental de representação da situação efetiva [...]” (idem, p. 03).

Em síntese, para que o trabalho de retextualização seja pleno, é necessário que os alunos, além de desenvolver as operações de processamento textual citadas nesta seção, tenham capacidade cognitiva para criar novas situações de interação. Isso significa dizer que a abordagem sobre gêneros textuais deve considerar a possibilidade de operação mental dos discentes para que possam registrar as leituras propostas.

Nesse sentido, a criação de novas situações de interação consiste num processo de descontextualização. Esse termo é utilizado por Bauman (2004) para dizer que:

[...] todo texto pressupõe de uma operação de descontextualização porque, ao retirar um trecho do discurso de seu contexto, tornando-o internamente coerente, procedemos de forma a objetivá-lo como uma unidade textual discreta, à qual podemos nos referir, e que podemos descrever, nomear, citar, exhibir, tratando-a como objeto. Para o autor, essa operação de descontextualização pressupõe necessariamente uma nova recontextualização, o que revela o potencial dos textos de serem (re)produzidos em outro contexto[...].” (BAUMAN, 2004, *apud* BENTES & REZENDE, 2008, p. 43).

Podemos dizer, então, que o desenvolvimento de processos de retextualização consiste em possibilidades de criar novos contextos comunicativos a partir de um dado texto gerador. Dessa forma, até mesmo uma determinada situação apresentada em um gênero pode suscitar a escrita de outro gênero, como poderemos ver nas atividades que serão propostas posteriormente.

É importante, contudo, ressaltar que não se quer prestigiar a escrita em detrimento da fala, mas sim apontar, ainda que timidamente, um caminho para um trabalho exitoso com essa ferramenta de textualização e retextualização, que se vale do código gráfico e é necessária para as práticas sociais nos mais diversos ambientes discursivos e é também um subsídio para a criação de eventos de letramento.

Por isso, devemos considerar alguns aspectos sobre o processo de retextualização que se fazem possíveis tanto de maneira oral como de maneira escrita. Para tanto, é importante nos pautarmos nas ideias organizadas por Marcuschi & Dionísio (2007): a análise da transposição dos aspectos textuais da fala

para a escrita; e a transposição de gêneros do discurso, a partir de um texto que pode suscitar uma gama de possibilidades de escrita e proporcionar um contato mais aguçado com esta faceta da linguagem.

Com a transposição das barreiras da dicotomia *langue* e *parole*, postulada por Ferdinand de Saussure (1916), limitada à ideia básica de conceito e imagem acústica, bem como da visão geral da língua enquanto sistema – também de acordo com as ideias do linguista franco-suíço, hoje temos a possibilidade de estudar os fenômenos linguísticos de maneira mais ampla, além de observar a complexidade da língua em seus aspectos contextuais e, os textos, não apenas com base nos elementos microtextuais e sintagmáticos, mas analisando todo o seu invólucro, quer sejam produções orais ou escritas.

É com base nessa visão funcionalista e na perspectiva sociointeracionista da língua que podemos analisar os aspectos relacionados à retextualização. Nesse contexto, encontramos um vasto terreno a ser explorado com o objetivo de desbravar as barreiras individuais de um constructo escrito, preso a um determinado gênero textual e à sua forma ou, no máximo, à sua função comunicativa. Aliás, Matêncio (2003) aponta para a necessidade de ser atualizar os gêneros textuais em prol da plenitude da atividade de retextualização. Ela diz que o

[...] aspecto que me parece mais produtivo nessa multiplicidade de abordagens do fenômeno é o de ter permitido que se avançasse no sentido de perceber o gênero como realidade sócio-cognitiva, o que, conseqüentemente, conduziu os trabalhos mais recentes a considerarem que o gênero, construído no seio das práticas discursivas, é uma realidade ao mesmo tempo coletiva e individual (MATÊNCIO, op. cit., p. 02).

Nessa perspectiva de gênero, podemos compreender o processo de retextualização, concebido a partir de um texto base ou texto gerador, como sendo parte de um determinado gênero que contempla uma função comunicativa. Também devemos levar em consideração os aspectos individuais e coletivos de concepção textual.

Em outras palavras, a retextualização deve respeitar as práticas comunicativas dos alunos, assim como ampliá-las, ressaltando que a amplitude desse processo se faz tanto na fala quanto na escrita. Os alunos podem retextualizar gêneros orais ou oralizar gêneros escritos, caminhando pelo terreno da retextualização.

Vale ressaltar, todavia, que ao analisarmos a relação entre fala e escrita no que concerne ao processo de ensino aprendizagem, é perceptível, nos bancos escolares, que fica em segundo plano a abordagem da fala, muitas vezes por ela ser considerada inferior à escrita, que é tratada com prestígio, pois é vinculada aos padrões gramaticais. Assim, podemos dizer que o trabalho com a escrita desenvolvido em sala de aula está enraizado profundamente ao domínio da norma culta da língua, aquela considerada de maior valor e superior a outras forma de uso linguístico.

Nesse sentido, a abordagem da escrita com vistas à correção gramatical, converge para uma noção pautada apenas no seu aspecto tecnológico. Por isso, é comum grande parte dos alunos apresentarem o domínio das noções formais de escrita, mas não conseguirem produzir um texto que se faça necessário em uma dada situação discursiva.

É importante ressaltar que, apesar de termos que obedecer a padrões de formalidade em relação à escrita, dependendo de um determinado contexto, há diversas situações em que existe a possibilidade de fuga em relação a esses padrões. Da mesma forma, ocorre com a fala, pois há contextos comunicativos que exigem uma postura no tocante ao discurso falado assim como ocorre no discurso escrito, mas também há as mais diversas situações em que os níveis de formalidade diferem, caminhando pela informalidade. Isso está relacionado ao caráter social da língua, seja oral ou escrita e aos contextos nos quais ela é produzida. Por isso, a

[...] formalidade ou informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 25).

Em relação à escrita concebida na escola, é importante que se tenha a consciência de que ela deve estar pautada nas diferentes situações sociais nas quais os alunos estão inseridos em seu cotidiano. Por isso, a abordagem sobre a retextualização visa à abrangência de possibilidades dos usos sociais da língua pelos discentes. Em outras palavras, esses usos não devem estar centrados ou convergindo para o aspecto formal da escrita enquanto ferramenta tecnológica de transmissão de mensagens, muitas vezes descontextualizadas das práticas sociais.

Em suma, é importante fixar a ideia de que o trabalho com retextualização vai muito além do simples treino acerca de diversos gêneros textuais e suas possibilidades de escrita. É necessário entender o caráter heterogêneo vinculado à língua, principalmente por ter seu uso amparado por aspectos sócio-históricos. Dessa forma, devemos “ter uma noção de texto adequada, tal como os diversos estudos pontuam ao tomarem o texto como um evento discursivo, e não como uma simples unidade linguística que não seria mais do que uma frase estendida.” (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 29).

Portanto, é necessário que entendamos que a abordagem dualista em relação à fala e à escrita consiste num universo incompleto a respeito dos aspectos relacionados ao uso da língua, sendo importante ultrapassar essa barreira, observando as possibilidades de uso social. Segundo Marcuschi (2007, p.32), “quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já, quando falamos em *oralidade* e *letramento*, referimo-nos às *práticas sociais* ou práticas discursivas nas duas modalidades [...]”.

Com base na fala do autor, podemos nos remeter ao trabalho com escrita desenvolvido de maneira geral na escola, que se relaciona, na maioria das vezes, com os aspectos formais da língua, apenas do ponto de vista linguístico, o que dicotomiza o ensino da língua. A outra face dessa moeda, que seria a inserção dos alunos em práticas de letramento, geralmente não é mostrada, pois a mera instrumentalização da língua, gráfica ou fônica, não contempla fala e escrita como sendo ferramentas propícias a serem utilizadas em eventos de letramento.

Podemos dizer, então, que há uma face do estudo da língua sumariamente importante, mas que não é efetivo por si só. Essa face é composta por fala e escrita que, em seus aspectos linguísticos, microtextuais e organizacionais, apresentam contribuições para a produção e processamento de textos. Do outro lado, há a oralidade e o letramento como molas propulsoras da língua em suas práticas discursivas em situações efetivas de letramento que devem ser consideradas nos bancos escolares, visto que o universo textual no qual os alunos estão inseridos vai muito além dos muros das escolas e do chão da sala de aula.

Nesse sentido, podemos nos valer das ideias de Marcuschi (2010) que afirma que as diferenças entre fala e escrita estão inseridas num *continuum* de práticas sociais de produção de texto. Portanto, fala e escrita não são tecnologias de comunicação polarizadas, nem possuem uma relação dicotômica. Assim, podemos

perceber, no gráfico abaixo, os pontos de contato entre fala e escrita, no que diz respeito aos aspectos formal e informal de uma e de outra:

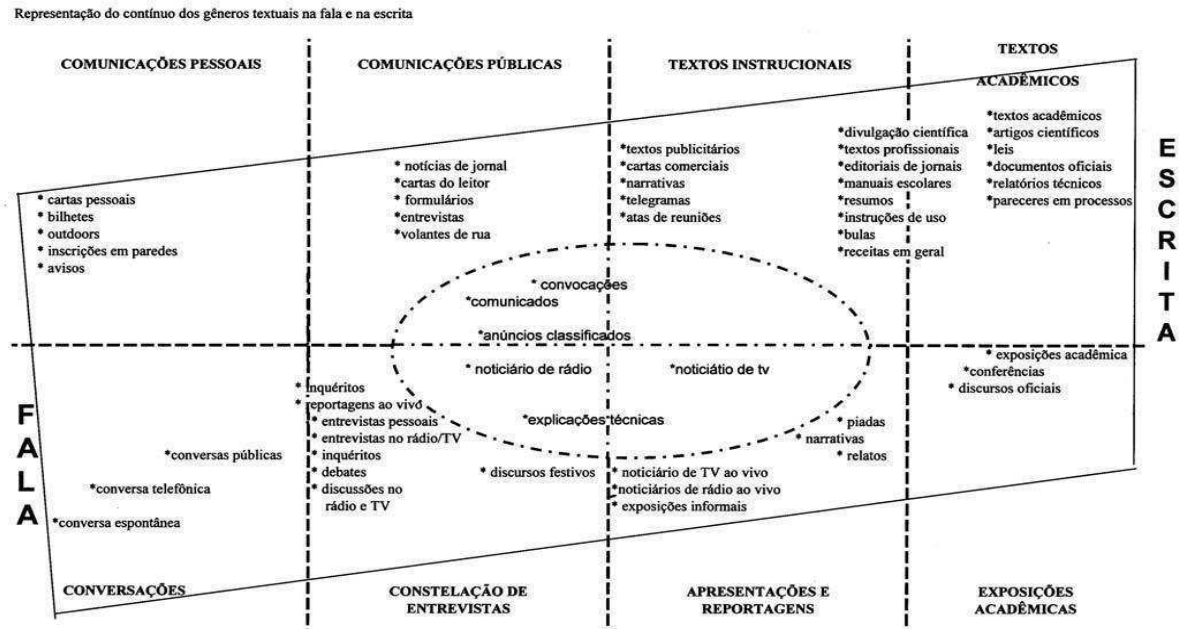
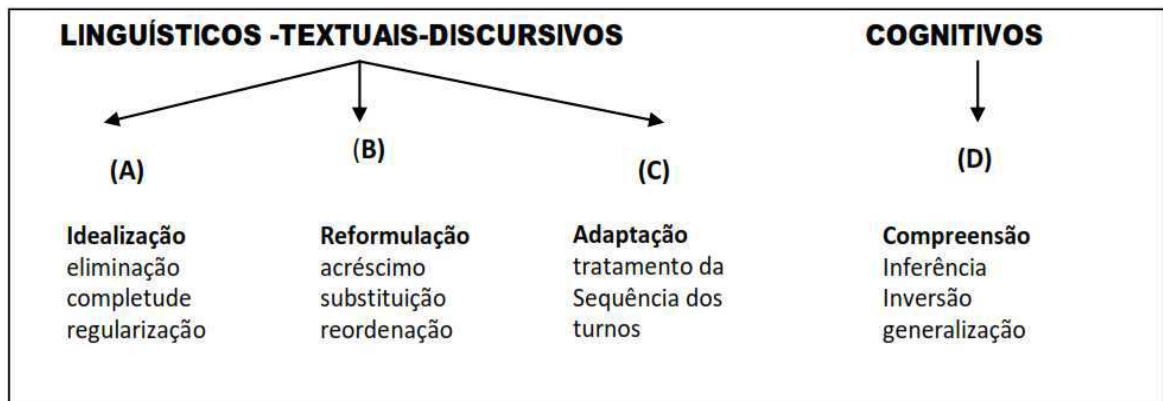


Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

Diante das situações comunicativas elencadas no gráfico apresentado pelo autor, podemos perceber as variações inerentes tanto à fala como à escrita. Por isso, ele considera um equívoco tratar as duas modalidades como distintas do ponto de vista de invariabilidade. É preciso, pois, observarmos o uso da língua em determinados contextos para percebermos, por exemplo, o grau de formalidade que permeia determinado texto em uma situação comunicativa, ou o contrário, quando a comunicação ocorre com uma função social cuja formalidade pode ser dispensada.

Nesse contexto, outra informação importante apresentada pelo autor para nossa abordagem, diz respeito ao quadro que trata dos aspectos envolvidos nos processos de retextualização:



Quadro 1 Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Como podemos observar, o aspecto cognitivo é posto como um matiz derradeiro dos processos de retextualização que seguem da fala para a escrita. Nesse sentido, entendemos que as operações realizadas nos conjuntos (A, B, C,) contribuem e fazem parte da compreensão, isto é, do conjunto (D). Vale dizer que o autor afirma que o processo de compreensão é premissa para que a transformação seja efetiva. Em outras palavras, é necessário o trabalho com a interpretação para que possamos desenvolver processos de retextualização exitosos.

A partir da análise do quadro, acreditamos que os processos de retextualização, os quais pleiteamos desenvolver, podem seguir uma ordem diferente, visto que tem um texto escrito como base. Dessa forma, as operações linguísticas, textuais e discursivas estarão pautadas em uma primeira operação, a de compreensão do texto lido para o fim em questão. Isso se deve ao fato de que, para o desenvolvimento das etapas de retextualização, necessitamos de uma interpretação prévia que subsidie os referidos processos.

Contudo, é importante ressaltar que essa primeira operação é intrínseca às demais, pois a exploração dos aspectos cognitivos inerentes a um determinado texto toma como base as outras três operações. Dessa forma, a ativação da leitura de mundo dos alunos, a identificação de determinadas pistas textuais em prol da compreensão e interpretação, entre outros aspectos, subsidiarão a idealização, a reformulação e a adaptação do texto que será fruto da retextualização.

Com o intuito de oferecer condições para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, a fim de promover eventos de letramento eficazes, podemos conceber a retextualização como ferramenta de suma importância. Isso pode ser dito, porque ela contempla o interacionismo sociodiscursivo que deve haver entre o texto e seus

sentidos e as possibilidades oriundas da atribuição de significados desveladas pelos alunos em relação ao conteúdo linguístico com o qual eles se deparam numa superfície textual.

2.2 Interacionismo Sociodiscursivo

As abordagens sobre linguagem, dentre outras possibilidades, contribuem para o desenvolvimento humano. Por isso, elas têm como objetivo a constituição de práticas sociais, visto que estão relacionadas à interação entre pessoas, por meio de palavras, imagens e outros recursos languageiros que permeiam as ações comunicativas dos indivíduos.

Conforme observamos até aqui, o trabalho com a linguagem, bem como a interação através de textos, deve levar em consideração situações que vão além da natureza do signo linguístico, pois há diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento da escrita e para a aquisição da competência leitora dos alunos.

Assim, o ISD, aliado às práticas de letramento, e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, consiste numa abordagem importante e viável para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao uso da linguagem no cotidiano dos alunos e para a eficácia dos processos de retextualização.

Há dessa forma, a possibilidade de trabalharmos com a linguagem de maneira interativa e a fim de contemplar as práticas sociais de uso da língua, mediante a abordagem de uma diversidade de textos que estão relacionados a essas práticas. Através do ISD, podemos propor uma prática diversificada e, sobretudo, abrangente em relação aos artefatos textuais presentes no cotidiano dos estudantes.

Baltar *et al* (2006), por exemplo, afirmam que o quadro teórico proposto por Bronckart (1999) está relacionado a um trabalho de ensinagem de textos que caminha por vários aspectos da língua. Dessa forma, contemplamos a dimensão cotextual que se apresenta a serviço da textualização, além de contemplarmos a dimensão contextual, no sentido de considerarmos os ambientes discursivos, os suportes textuais das ações de linguagem, bem como os aspectos interativos dos interlocutores e a funcionalidade dos gêneros textuais em seus ambientes discursivos.

Nas palavras de Cristovão & Nascimento (2011), o ISD parte da relação entre as ações de linguagem e o contexto social. É a partir dessa relação que se concretizam os textos e o ISD propõe uma análise das ações semiotizadas, levando em consideração o mundo social e o caráter intertextual dessas ações, seguindo-se de uma análise da arquitetura interna dos textos, isto é, do papel dos elementos da língua.

Ao abordar as condições de produção de um novo texto, mais especificamente no que se refere à arquitetura textual, Bronckart (2006) distingue três níveis estruturais que nos permitem observar os aspectos contextuais e cotextuais presentes na concepção de uma ação de linguagem. É o caso dos elementos inerentes à infraestrutura do texto, como os tipos de discurso; os elementos referentes à coerência temática, como os conectivos; e coerência pragmática, que se refere ao engajamento enunciativo.

De acordo com o autor, a construção do quadro teórico do ISD surgiu da preocupação acerca do alinhamento entre os critérios teóricos e práticos relacionados ao trabalho do professor em sala de aula. Assim, o projeto do ISD é iniciado com a criação de sequências didáticas e a elaboração de um modelo teórico que embasasse essa prática de ensino. Em seguida, buscou-se o aperfeiçoamento desse modelo teórico, no sentido de situar as características inerentes às atividades de linguagem no quadro dos problemas de desenvolvimento humano.

Ressaltemos, nesse sentido, a ideia que endossa o trabalho com ISD que tem por objetivo demonstrar

[...] que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Por isso, as práticas de linguagem com base no ISD podem ser desenvolvidas mediante a eleição de um texto, que seria um prototexto, com o intuito de construir um conjunto de textos – arquiteyto, levando em consideração os saberes dos alunos, a fim de despertar para a ação em relação às situações comunicativas que estão ligadas aos textos à sua volta.

No contexto escolar, portanto, trabalhar na perspectiva do ISD possibilita a percepção de várias situações comunicativas que são oriundas de um determinado texto. Dessa forma, temos associada a ele a ideia acerca de retextualização, pois

pensar no Interacionismo Sociodiscursivo é pensar em práticas de metamorfose textual e releitura, seja da escrita para a escrita, da fala para a escrita, além de outros caminhos de transformação, sob a ótica da multitemiose.

Devemos considerar também que a abordagem de diversos gêneros contribui para o trabalho do professor, no sentido de quebrar o paradigma inerente ao trabalho da redação escolar que, na maioria das vezes, é feito de maneira limitada ao ambiente discursivo da escola, ou para fins de um exame seletivo qualquer ou, ainda, para contemplar a pretensão de estudar a estrutura da língua e os aspectos prescritivos da gramática (BALTAR *et al*, 2006).

É importante ressaltar que as ideias sobre ISD estão relacionadas ao interacionismo psicológico e social, principalmente por conta dos estudos de Jean Paul Bronckart sobre as ideias de Vygostky (1985), no que diz respeito ao interacionismo social e as de Piaget (1970), no tocante ao construtivismo, o qual foi denominado de interacionismo lógico.

Com base nessa análise das posturas construtivista piagetiana e sociointeracionista vygotskiana, Bronckart propõe o ISD como um processo imerso nas abordagens psicossociais, contudo, há um caminhar da cognição individual em direção à interação social que deixa o autor mais próximo das ideias de Vygostky. Cristovão & Nascimento (2011) falam dessa filiação de Bronckart ao interacionismo, pois, para ele, “[...] aquilo que os linguistas e psicólogos têm para observar (*corpus*) são as unidades linguísticas que funcionam em interação com o contexto extralinguístico.” (idem, 2011, p. 36).

Podemos dizer, dessa forma, que o ISD faz parte de um conjunto maior de interações e práticas significantes, que é o interacionismo social. Isso se deve ao fato de que as práticas de linguagem são práticas sociais e a sua interação depende das formações sociais que permeiam o agir comunicacional dos indivíduos. Nesse sentido, há um conjunto de fatores que podem ser identificados como sendo propriedades das atividades de linguagem.

De acordo com Bronckart (*op. cit.*) um primeiro conjunto dessas atividades seria constituído por diferentes atividades humanas, elaboradas e organizadas pelas formações sociais; outro conjunto consiste em atividades de linguagem que se realizam, de um lado, sob formas textuais, como unidades semióticas e contextualizadas que se adaptam aos diversos tipos de interação humana, caracterizando os gêneros textuais e formando o arquiteito de uma dada

comunidade. Por outro lado, esse conjunto de atividades de linguagem diz respeito aos elementos estruturais da língua, isto é, o signo linguístico em seu aspecto dicotômico e os seus valores, que são construídos de acordo com as convenções sociais. Enfim, um terceiro conjunto que contempla essa construção histórica da língua está relacionado à constituição de mundos formais do conhecimento, o que está pautado na possibilidade de reorganização do material linguístico, tendo em vista a condição de desvinculação do signo linguístico da sua condição estável.

Com base nos estudos sobre Vygotsky, o autor sustenta a ideia de que a ação significativa promovida pela linguagem decorre da ação humana pautada pelo viés sociológico, isto é, das formações sociais que definem o contexto e estabelecem a interdependência entre ações e formações sociais; por outro lado, sob o viés psicológico, há a necessidade de se fazer um recorte da ação realizada em contexto de formações social, tendo em vista que ela é produzida por um agente singular.

Em outros termos, é preciso compreender que uma ação significativa de linguagem é, *a priori*, uma ação coletiva, visto que é pautada por um contexto de formação social, ou seja, pertence à Sociologia; entretanto, consiste numa ação produzida por um sujeito particular, que se insere, assim, no campo da Psicologia.

Essa ação significativa pode ser considerada também uma atividade passível de transformação, dada a sua dimensão social, pois embora seja produzida por um agente específico, é no ambiente social que ela se processa e está propensa a várias impressões, tendo em vista o contexto na qual ela esteja inserida.

Nesse sentido, a interpretação da ação significativa consiste na percepção de seu aspecto dual, pois há, socialmente, uma interpretação relacionada ao fato de que os outros “avaliam a ação de um agente, imputando-lhe motivos, intenções e responsabilidades. E há uma interpretação individual de outro lado, tendo em vista que o agente se atribui responsabilidades, intenções e razões.” (BRONCKART, 2006, p. 70).

Podemos dizer, então, que a construção do ISD consiste na realização por um determinado agente de uma ação significativa, num viés psicológico, que leva também em consideração o seu caráter social, inerente ao viés sociológico. Logo, essa ação é promovida por um agir comunicacional, isto é, um agir de linguagem que é responsável pela significação proposta por uma determinada ação.

Bronckart (*op. cit.*) nos mostra que esses aspectos estão relacionados às condições de produção de um novo texto, pois para tal ação teremos a presença de ações de linguagem, composta por parâmetros objetivos como emissor, espaço e tempo; parâmetros sociosubjetivos como quadro social de interação, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivo. Teremos também as condições relativas a diferenças objetivas, classificações explícitas, além das nuances inerentes ao conteúdo, formas de interação e valor atribuído ao texto. Diante disso, chegaremos a um texto empírico ou exemplar de gênero.

Em outras palavras, é essa complexidade de fatores que norteia a ideia do ISD. Na verdade, quando o aluno se depara com um determinado gênero, podemos dizer que há um vasto terreno a ser explorado se levarmos em consideração o conhecimento do discente sobre aquela ação significativa, oriunda de um agir comunicacional que, por sua vez, é promovido a partir de uma ação de linguagem, presente numa determinada arquitetura textual.

Uma visão de texto sob essa perspectiva amplia, certamente, as possibilidades de o aluno perceber a complexidade da ação significativa que há para além da superfície textual de um determinado gênero. Entendemos que é nesse sentido que as ações de linguagem contribuem para o desenvolvimento humano.

É importante ressaltar, todavia, que a abordagem pontuada por Bronckart com base no interacionismo social de Vygotsky, vale-se também de outras ideias sobre essa vertente. Isso se deve ao fato de que, no início do século XX, vários autores deram contribuições para a concepção dessa posição interacionista. Para Bronckart, Volochinov (1929) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, apresenta de forma precisa esse interacionismo inicial, com vistas à constituição do pensamento consciente humano, a partir das atividades de linguagem.

De acordo com Bronckart (*op. cit.*) a teoria de Volochinov está fundamentada em três princípios: “1) toda produção ideológica é de natureza semiótica [...]; 2) os signos são produto da interação social e são condicionados por essa interação [...] 3) todo discurso apresenta um caráter social, semiótico e dialógico”. (idem, p. 127). Nesse sentido, podemos dizer que o ISD explora a natureza semiótica presente nos textos, além do caráter interativo e dialógico que permeiam um determinado gênero textual.

Por isso, podemos ressaltar que a construção de situações de aprendizagem com base no ISD pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de

retextualização em sala de aula. Dessa forma, podemos dizer que se o aluno percebe a ação de linguagem proposta em um determinado gênero como uma ação significativa para além da superfície textual, certamente ele terá condições de ampliar a sua competência comunicativa.

Vale dizer, ainda, que podemos relacionar as ideias sobre letramento ao quadro teórico do ISD, visto que o viés sociológico da ação significativa explanada, aqui, une-se ao fato de que o letramento trata das possibilidades de uso da linguagem em diversos ambientes discursivos, numa dimensão crítica e social, pautada na leitura de mundo dos alunos.

Diante disso, é importante dizer que, quando falamos em letramento, referimo-nos à capacidade de uso da linguagem de modo produtivo, percebendo as várias possibilidades de agir comunicacional, que vão além do mero domínio da tecnologia escrita, algo que é relacionado ao desenvolvimento da alfabetização (MARCUSCHI 2010). Nesse sentido, discorreremos sobre letramento e alfabetização, para fazermos algumas considerações que julgamos importantes, na distinção desses dois processos que, embora distintos, estão intrinsecamente ligados.

2.3 Letramento e Alfabetização

No Brasil, nomes como Magda Soares e Ângela Kleiman são ícones nos estudos sobre essa perspectiva de língua enquanto prática social, que é como podemos chamar, de maneira concisa, o letramento.

Entretanto, essas autoras afirmam que foi Mary Kato (1986) quem primeiro mencionou esse termo na literatura brasileira sobre letramento⁴. Hoje, há várias ramificações oriundas dessa ideia, como os multiletramentos e o letramento digital, que aparecem nos escritos de Roxane Rojo (2012). Também não podemos deixar de citar Street (2014), autor inglês que é referência para a abordagem deste assunto, principalmente por tocar num ponto nevrálgico, que é a diferença de perspectiva entre o que ele chama de letramento autônomo e letramento ideológico, dos quais falaremos mais adiante.

⁴ As autoras em questão fazem menção ao livro de Mary Kato **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, Editora Ática, 1986, para afirmarem isso.

A ideia de letramento é relativamente recente. No Brasil, foi a partir da década de 1980 que se suscitou esse conceito e ele, ainda hoje, é um tanto quanto confuso. A confusão ocorre porque há várias concepções sobre o letramento, considerando-o como um elemento substitutivo da alfabetização, ou uma metodologia que contribui para este processo de aquisição da tecnologia escrita, uma mera habilidade adquirida pelos alunos ou, até mesmo, como se ele fosse a própria alfabetização⁵.

Por isso, antes de falarmos propriamente de letramento e de suas ramificações, é importante ressaltar que esse conceito surgiu em meio a processos de ensino aprendizagem, no seio escolar, já perpetuados.

Entre esses processos, temos a alfabetização, considerada como suficiente, até pouco tempo, para o indivíduo que precisava ter acesso ao código escrito em seus primeiros anos de estudo para aprender a ler e a escrever ou, de maneira mais específica, codificar e decodificar palavras, sentenças e textos. Contrapondo-se a essa ideia, podemos dizer que “[...] *Letramento* é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua[...].” (MARCUSCHI, 2007, p. 35).

Podemos dizer, por conta desses aspectos, que a abstração sobre a conceituação de letramento é confusa, conforme falamos anteriormente, porque ela ora é misturada com a ideia de alfabetização, ora é dissociada dela. Assim, há quase sempre o empenho em explicar a diferença entre letramento e alfabetização, o que culmina na criação de uma dicotomia desnecessária, visto que os dois processos caminham juntos.

A análise desses dois conceitos e a sua interpretação equivocada levantou a ideia de que letramento seria um elemento substitutivo de alfabetização ou que viesse a corrigir os problemas relacionados a esse processo. Isso porque se constatou que a alfabetização por si só não consistia em condição suficiente para que os alunos pudessem participar dos eventos de letramento dos quais eles fazem parte no seu cotidiano social. Assim, o processo de ensino aprendizagem sob a égide do letramento seria a forma adequada para o trabalho com a língua.

Nesse sentido, a escola, considerada como uma importante agência de letramento, busca efetivar o trabalho nessa perspectiva, de forma a corrigir apenas

⁵ Cf. todas essas ideias sobre Letramento na seção *O que não é letramento* em: KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

os problemas relacionados à aquisição da tecnologia escrita, não considerando as práticas de letramento do aluno, pois há a ideia de que ele é letrado apenas quando está alfabetizado.

Em outras palavras, passa despercebido o fato de a criança, muitas vezes, ingressar no universo escolar com um determinado grau de letramento, mesmo não sendo alfabetizada. Os fenômenos de letramento, externos à escola, acontecem porque os estudantes estão inseridos em outras agências de letramento, como família, grupo de amigos, igreja, que possuem seu *modus operandi* em relação ao uso da língua enquanto um sistema social.

Em suma, podemos dizer que, embora haja a preocupação em relação à alfabetização, as políticas educacionais não levam em consideração as questões que envolvem as primícias do letramento, situadas nessas outras agências. Assim, Street (2014, p. 36) diz que as “campanhas de alfabetização, no entanto, têm em geral desprezado esses letramentos locais e partido do pressuposto de que os públicos-alvo são ‘analfabetos’ que mal começam a rabiscar”.

É importante que se tenha clara a definição dos conceitos de letramento e alfabetização, para que se entenda a relação complementar que venha a existir entre esses dois processos e a diferença que há entre eles. Para tanto, podemos nos valer do termo letramento, oriundo da palavra inglesa *literacy* que

[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, que para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] (SOARES, 2014, p. 17).

Deve ser dada ênfase às conseqüências citadas por Magda Soares (2014) em relação à condição de letramento adquirida pelos indivíduos, pois elas serão responsáveis pela participação efetiva nos eventos de letramento nos quais eles estão inseridos no cotidiano e nessas outras agências de letramento citadas, que são diferentes da escola.

A autora diz que o conceito de alfabetização está relacionado à aquisição da tecnologia escrita, da capacidade de ler e escrever ou da habilidade de decodificar e codificar palavras ou textos de pequena extensão, como um bilhete. Ela nos apresenta também a ideia de que as considerações acerca do que é ser alfabetizado variam, sendo que situações comunicativas que eram tidas como suficientes para

dizer que um indivíduo estava alfabetizado em uma determinada época, passaram a ser insuficientes em outra.

O entendimento que se pode ter em relação a esses dois conceitos é o de que o letramento pode ser considerado uma extensão do processo de alfabetização. Entretanto, vale ressaltar que o letramento não depende da alfabetização, visto que há situações em que o indivíduo pode possuir um nível de letramento sem que, para isso, tenha tido acesso à escola e ao processo de aquisição da tecnologia escrita. Principalmente, hoje, numa era em que o acesso à tecnologia é frenético, as crianças ingressam no universo escolar com uma leitura de mundo e, conseqüentemente, uma condição de letramento razoável.

2.4 Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de Letramento

A abordagem sobre letramento, conforme mencionamos na seção anterior está ligada, geralmente, aos aspectos relacionados ao processo de alfabetização. É comum entendermos o letramento como um método que visa ao aprimoramento da alfabetização, principalmente no que diz respeito às habilidades de codificar e decodificar. Mesmo entendendo que o trabalho com letramento não objetiva somente esses aspectos, pois contempla questões de natureza histórica, social e cultural, a escola ainda conduz esse trabalho de uma maneira insuficiente.

Isso ocorre porque há pensamento de que o trabalho com a escrita, por exemplo, se resume aos aspectos meramente gramaticais. Dessa forma, há a ideia de que a aquisição dos elementos micro-textuais é suficiente para o domínio da língua. Não se leva em consideração, portanto, os aspectos relacionados à interação, bem como situações de intertextualidade e o contexto. Essa perspectiva de trabalho está pautada pelo modelo autônomo de letramento. De acordo com Kleiman (1995), a autonomia desse modelo está relacionada à escrita, que seria “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Ao que a autora diz, podemos relacionar à fala de Travaglia (2009), quando cita o enunciado “A porta está aberta” num trecho de *Gramática e Interação*, observando que essa sentença pode adquirir variados sentidos de acordo com a situação comunicativa na qual ela se apresenta. Em outras palavras, podemos

perceber que o modelo autônomo torna-se insuficiente para o trabalho com a língua ao centrar-se apenas num determinado aspecto dela.

O que se tem, em relação ao modelo autônomo de letramento, são dicotomias responsáveis pela divisão (ou classificação) entre pessoas letradas e não letradas, que dominam ou não a escrita.

O modelo de letramento autônomo está relacionado com a condição que o educando adquire em relação à língua, no sentido de ter condições de lidar com os mais variados gêneros textuais ou situações comunicativas. Mas isso ocorre numa perspectiva ainda voltada para o melhoramento das práticas pedagógicas que buscam efetivar a aquisição da tecnologia escrita por parte dos alunos. Assim, esse modelo de letramento está centrado na tentativa de correção das taxas de analfabetismo.

Especialmente na educação brasileira, isso se deve ao fato de que o advento de letramento é contemporâneo às discussões sobre como corrigir os índices de analfabetismo no país, diferentemente do que acontecia em outros países, onde essas taxas eram muito menores.

Por isso, a proposta de letramento consiste num viés de solução plausível para ser instalado nos bancos escolares. Consideramos ainda que o letramento pode contribuir para que os alunos dominem a tecnologia escrita e, conseqüentemente, tenham condições igualitárias com outros indivíduos que dominam a língua, no sentido de colocarem-se como sujeitos de uma sociedade excludente, do ponto de vista linguístico.

Contudo, o que Street (2014) nos mostra, por meio de seus escritos sobre letramento ideológico, é que há algo que vai além das questões meramente formais no tocante à aquisição da língua e de seu uso nas diversos contextos comunicativos. Nessa perspectiva ideológica, ele aponta várias questões que são passíveis de análise a respeito dos diversos elementos que contribuem para o evento letramento. Nesse sentido, há a ideia de que as práticas de letramento das quais os alunos participam são diversas e muito distintas umas das outras, tendo em vista as diferenças sociais, culturais, econômicas, etnográficas, entre outras, que são citadas pelo autor em questão.

Remetendo esses dois modelos de letramento, autônomo e ideológico, a um quadro de análise dos eventos de letramento que ocorrem na escola, podemos perceber que o primeiro é predominante, haja vista não termos uma ideia clara sobre

essa diferença, nem levarmos em consideração os aspectos citados que se relacionam com o letramento ideológico.

Dessa forma, podemos fazer indagações sobre o que poderia ser feito no universo escolar para que o modelo ideológico de letramento, apontado por Street (2014) como mais adequado em relação ao modelo autônomo, ideia essa corroborada por Soares (2014), Kleiman (1995) e Rojo (2012), por exemplo, fosse contemplado nas metodologias desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

Mesmo sabendo que há uma complexidade de fatores que concorrem para que haja a dificuldade com o trabalho na perspectiva do letramento ideológico, é importante ressaltar que centrar as práticas no modelo autônomo consiste na perpetuação de situações de aprendizagem excludentes, porque os sujeitos que não adquirem a autonomia de letramento não participam de práticas sociais letradas.

Igualmente, os aspectos inerentes ao letramento autônomo estão relacionados à visão preconceituosa que se tem em relação àqueles que não dominam a língua sob o aspecto formal. Constatamos essa afirmação com base nos escritos organizados por Kleiman (1995), nos quais podemos encontrar várias situações que expõem a ignorância que se instala quando se separa fala e escrita e os seus aspectos formais e informais.

Nessa esteira, a escola quase em sua totalidade, faz valer essas distinções e o *apartheid* em relação aos alunos que dominam ou não a língua ou, mais especificamente, a classificação ou a supremacia dos que sabem em relação aos que não sabem.

Por isso, é importante pensarmos nas maneiras como trabalhar sob a égide do letramento ideológico, com o objetivo de fomentar e aprimorar as práticas discursivas dos alunos nos mais diversos eventos comunicativos, levando em consideração as questões citadas por Street. É importante ressaltar, contudo, que apenas o entendimento sobre as questões diversas que permeiam o aluno enquanto sujeito, seja na escola, família ou quaisquer outros meios sociais, não será suficiente para que ele angarie êxito no que diz respeito às práticas comunicativas às quais são necessárias nos diversos ambientes discursivos.

Ainda assim, é necessário o direcionamento de práticas pedagógicas para que se contemple o letramento ideológico, que consiste num meio propício ao trabalho com leitura, oralidade e escrita. Nesse sentido, podemos dizer que deve haver a transformação na abordagem textual que se faz em sala de aula, pois esta é

centrada na exploração de elementos relacionados apenas aos aspectos de natureza linguística, em análise e disseminação de conceitos que pouco contribuem para o uso social da língua.

Enfim, seria de bom grado vislumbrar o trabalho com textos observando os seus elementos constitutivos que vão além da superfície textual, na tentativa de aproximação deles com o seu leitor, no caso o aluno. Em outras palavras, é importante percebermos as possibilidades de abordagem textual e o seu caráter interativo para com outros elementos que não os meramente linguísticos.

Certamente, o letramento ideológico possibilita-nos essa abordagem interativa e mais abrangente. Todavia, é preciso pensarmos na exequibilidade desse trabalho em sala de aula. Por isso, entendemos que a abordagem interativa, pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo, seja de bom grado para a contemplação desse modelo de letramento em sala de aula.

2.5 Letramentos e Multiletramentos

O conceito de letramento surgiu de maneira diversa na literatura mundial. No Brasil, ele surge relacionado à alfabetização. Soares (2014) diz que houve

[...] a mudança de considerar o acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o termo letramento ao lado do termo alfabetização. (SOARES, 2014, p. 21).

Em alguns países, o letramento já se relacionava ao fato de que as pessoas eram alfabetizadas, mas não possuíam condições de fazer uso da língua em determinadas situações comunicativas; já em outros, como é o caso do Brasil, esse conceito mistura-se à ideia de alfabetização.

Contudo, um primeiro ponto a ser citado em relação a essa mescla entre letramento e alfabetização é o fato de que o primeiro processo não depende do segundo. Isso ocorre porque o processo de alfabetização está centrado, *stricto sensu*, na aquisição da tecnologia escrita, enquanto o letramento é, por assim dizer, mais abrangente e contempla situações comunicativas que envolvem, além de textos escritos, os aspectos orais da língua.

Por isso é que se pode dizer “que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Ainda que saíamos dessa perspectiva de letramento enquanto ferramenta de alfabetização, muitas vezes há o entendimento de que esse processo seja uma espécie de circuito fechado, que funciona por si só e, sendo assim, não contempla a natureza social e as especificidades dos letramentos ou das práticas de letramento. Por isso, Street (2014) descreve essas práticas como se fossem o desenvolvimento dos eventos de letramento. Nesse sentido, o autor distingue práticas e eventos de letramento, pois para ele o

[...] conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 19).

Essa abordagem relaciona-se com o que o autor escreve para diferenciar as ideias de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. Assim, podemos dizer que os eventos de letramento vinculam-se, o mais das vezes, ao modelo autônomo e as práticas de letramento ao modelo ideológico.

Nessa linha de pensamento, Marcuschi & Paiva (2007) dispõem sobre eventos e práticas de letramentos. Com base em Street, dizem o seguinte:

[...] Os eventos de letramento são atos comunicativos mediados por textos escritos. Assim, como os *eventos orais* são atos comunicativos mediados e transmitidos por textos falados [...] As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita, como lembra Street (1995, p. 133)...” (MARCUSCHI, 2007, p. 50).

Em Kleiman (1995), temos algumas considerações sobre esses dois modelos de letramento. Referenciada por Street, a autora diz sobre o modelo autônomo que ele se pauta na existência de “apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 1995, p.20).

Também com base na ideia do autor inglês, é que ela introduz a ideia sobre letramento ideológico, apontando para o fato de que as práticas de letramento são determinadas socialmente e pela questão cultural e que, por isso, os significados

específicos assumidos pela escrita são dependentes dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN *op. cit.*).

Mesmo os autores considerando o modelo autônomo como equivocado, sabemos que ele é o que prevalece no âmbito escolar. Essa prevalência está relacionada a vários fatores, principalmente pela dimensão individual do letramento proposto por Soares (2014), no sentido de que basta o indivíduo adquirir habilidades de leitura e escrita para estar apto ao contato com a língua em determinados contextos sociais. Na verdade, esse modelo autônomo, pensando numa dimensão individual, caminha para a perpetuação do letramento dominante (STREET, 2014).

Contudo, é importante ressaltar o pensamento de Street, ecoado por Magda Soares, quando a autora cita que ele “afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.” (SOARES, 2014, p. 75).

Todavia, o que vemos, predominantemente, é a visão de letramento como algo autônomo, capaz de resolver os problemas relacionados à alfabetização. Inclusive as políticas educacionais que chamam a atenção para o letramento apontam para isso, visto que os analfabetos “careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento causaria (por si só, ‘autonomamente’) ‘grandes impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29). Isso fortalece a dicotomia *letrados* e *não letrados*, e promove ainda mais o estereótipo de que a ascensão social tem como pré-requisito o grau de letramento do indivíduo.

É contumaz, portanto, a necessidade de entendermos a importância do contexto social para o desenvolvimento de ações que visem ao êxito das práticas de letramento. Quando Street discorre sobre a importância de trazer o letramento para a agenda política, o autor aponta para a necessidade de transformação, pois ele afirma que “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (idem, p. 31).

Por isso, é preciso que as metodologias que objetivam o êxito no ensino da língua, levem em consideração as nuances relacionadas às práticas de letramento. É importante que se vislumbre, nessas práticas, os aspectos reais de uso da língua e os contextos que as envolvem. Dessa forma, é importante também o

discernimento sobre as especificidades que permeiam a alfabetização e o letramento. Sobre este último processo, é necessário termos a consciência para sua abordagem na perspectiva ideológica.

Nesse sentido, diante das demandas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da educação básica, temos nas práticas de letramento uma grande possibilidade de promover ações que contemplem os avanços necessários para o uso da linguagem no meio social.

A importância das práticas de letramento em sala de aula pode ser observada, principalmente, pela condição que se constrói na percepção da leitura e da escrita. Há, nesse sentido, a possibilidade de um trabalho mais significativo em relação à linguagem, contemplando seu uso social e os contextos de produção relacionados ao cotidiano dos alunos.

Com base em Soares (op. cit.), é necessário observarmos que a leitura, em sua dimensão individual do letramento, é vista tanto sob o ponto de vista tecnológico, como pelo seu caráter interpretativo. Da mesma forma, a escrita é considerada como a capacidade de aplicar habilidades para a produção de variados textos, dos mais simples aos mais complexos.

Analisando o que se expõe sobre a dimensão individual do letramento, podemos dizer que há uma possibilidade diferenciada em relação à abordagem da leitura e da escrita. Mesmo nessa dimensão, o letramento promove uma nova perspectiva para o ensino de textos. Ou seja, a visão da leitura além do seu caráter tecnológico e da escrita como sendo um campo de várias possibilidades textuais, mostra novos horizontes em relação ao trabalho com textos em sala de aula.

Levando em consideração a dimensão social do letramento, podemos observar que ele vai além da outra dimensão, visto que está relacionado ao uso das habilidades de leitura e de escrita em práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, Soares (2014) cita duas interpretações acerca dessa vertente de letramento: uma dita fraca; outra, forte.

A chamada versão fraca de letramento diz respeito ao seu caráter funcional, pois a partir da aquisição de determinadas habilidades, o sujeito pode inserir-se de maneira adequada em determinado contexto social, no qual fará uso da linguagem com aptidão às exigências sociais de um dado grupo.

A importância desse aspecto da dimensão social do letramento está no fato de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que, comumente, os

alunos não possuem quando concluem determinados estágios da educação básica. Dessa forma, podemos dizer que o letramento promove o progresso dos discentes e contribui para o desenvolvimento cognitivo, profissional, cidadão, conforme nos aponta a autora.

Por outro lado, a versão considerada forte da dimensão social do letramento é apresentada como algo que vai além do aspecto funcional do letramento. Para os autores que defendem essa vertente, o letramento tem o poder transformador das práticas socialmente construídas no âmbito da leitura e da escrita e não diz respeito apenas ao domínio das habilidades dessas tecnologias.

Em outras palavras, a condição de letramento adquirida a partir dessa perspectiva da dimensão social, promove ao indivíduo a condição de sujeito capaz de modificar um quadro de injustiças inerentes às relações sociais. Enquanto na versão fraca da dimensão social do letramento o indivíduo é levado a uma passividade, no sentido de angariar condições de inserir-se adequadamente nos papéis sociais que são oferecidos dentro de uma hierarquia, na versão forte há a ideia de que o letramento só é desejável quando sua ocorrência se dá de maneira justa e igualitária (SOARES, 2014).

Em suma, o conceito de letramento diz respeito às práticas sociais de uso da linguagem e que, em sala de aula, nem sempre as atividades contemplam as demandas de leitura e escrita na perspectiva de letramento. Por isso, é importante levar em consideração, também, a perspectiva de texto *lato sensu* que também é atendida pelas práticas de letramento em sala de aula, pois o estudo textual sai da imanência da língua e é explorado sob a ótica de várias possibilidades, que vão além da análise de frases e dos aspectos pautados apenas no código linguístico.

Trabalhar o letramento em sala de aula é de suma importância porque permite aos alunos perceberem a linguagem como algo vivo que se faz presente em várias situações comunicativas no meio social onde eles vivem.

Aliado ao trabalho com o letramento em sala de aula é importante tratar também das ideias relacionadas aos multiletramentos, pois vivemos numa constante transformação tecnológica, que deve ser refletida no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar.

Em Rojo (2012) podemos ver que a ideia sobre multiletramentos surge relacionada às ideias sobre a multiplicidade de culturas, permitindo várias visões acerca das produções inerentes às culturas letradas e suas produções que circulam

socialmente. Da mesma forma, a abordagem sobre multiletramentos relaciona-se também com a multiplicidade de linguagens que são essência dos textos, os quais são produzidos sob vários modos e várias semioses.

Vale dizer também que as diversas demandas inerentes às práticas de letramento são responsáveis pela necessidade de novas formas de concebermos um texto, utilizando as mais variadas ferramentas. Nessa esteira, as novas mídias que contemplam os multiletramentos, possibilitam o surgimento de novos textos e, conseqüentemente novos letramentos, o que converge para, nas palavras de Rojo (*idem*), a construção de hipertextos e hiperímias.

O conceito de multiletramentos é muito abrangente, visto que envolve vários fatores que estão relacionados à dinamicidade das práticas de linguagem, como os diversos suportes textuais, as midiáticos, além de valer-se de várias ferramentas de produção textual. Por isso, é importante pensá-lo no sentido de

[...] contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar, ou seja, que considerem o âmbito do trabalho (diversidade produtiva), o âmbito da cidadania (pluralismo cívico) e o âmbito da vida social, levando em conta, neste último caso, as identidades multifacetadas presentes em contexto escolar. (TANZI NETO *et al*, 2013, p. 136).

De acordo com esse pensamento, não podemos considerar apenas os aspectos relacionados ao trabalho com textos em sala de aula, com vista à produção do gênero redação escolar, por exemplo. Outro ponto importante, nesse sentido, é levar em consideração as possibilidades de escrita que contemplem essa tríade de aspectos citadas acima.

A abordagem midiática dos conteúdos na escola é, certamente, uma maneira de fazer com que os alunos tenham mais empenho em relação ao processo educacional, visto que eles vivem permeados por situações que envolvem a tecnologia, o que não pode ser diferente nas situações de aprendizagem.

Há uma série de fatores que estão relacionados ao trabalho com as tecnologias em sala de aula e, conseqüentemente, com os multiletramentos. A abordagem nessa perspectiva

[...] 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, 2012, p. 08).

Como podemos observar, o trabalho com multiletramentos está relacionado com a aproximação das situações de aprendizagem à realidade dos discentes. Essa abordagem contribui para o protagonismo do alunado em relação aos eventos de letramento que são desenvolvidos em seus ambientes discursivos. Da mesma forma, há a possibilidade dos estudantes em participar de outros eventos de letramento, ampliando o seu repertório de textos e inserindo-os de maneira plena numa cultura letrada.

Em suma, podemos dizer que, com base nas perspectivas sobre os multiletramentos, temos condições de desenvolver um trabalho interativo entre gêneros textuais e considerar suas relações intertextuais, bem como contemplar o desenvolvimento dos processos de retextualização.

3 A ABORDAGEM INTERATIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Segundo Marcuschi (2008), a abordagem sobre gêneros textuais é complexa e perdura há muito tempo. Aristóteles, por exemplo, já apresentava uma estruturação sistemática acerca de gênero e discurso de grande valia outrora, principalmente na tradição estrutural para a distinção de gêneros literários como epopeia, tragédia e comédia na Idade Média.

Hoje, contudo, a abordagem sobre gêneros textuais não se limita ao campo da literatura, visto que várias correntes de estudo, principalmente nas perspectivas discursivas, concentram esforços no sentido de defender teorias acerca do tratamento de gêneros e sua conceituação. Diante das várias possibilidades de abordagem, podemos dizer, então que os gêneros textuais são formas de ação social provenientes de textos materializados em situações comunicativas cotidianas, de acordo com o que Marcuschi (*op. cit.*) aponta.

Nesse sentido, há muitas discussões sobre a nomenclatura relacionada aos gêneros textuais e aos gêneros do discurso. A conceituação proposta para essas duas perspectivas ora se mesclam, ora são vistas como dicotômicas, a depender do direcionamento teórico escolhido para a abordagem sobre tais gêneros.

Bezerra (2017) procura traçar um caminho que aponte para a ideia de que os gêneros são tanto discursivos quanto textuais, sendo que não podemos, dessa forma, tratá-los de maneira polarizada. Assim, o pesquisador diz que “o conceito de gênero é tomado como uma categoria mediadora entre o texto e o discurso, capaz de colocar em xeque velhas concepções dicotômicas como a que trata o texto como mera *materialização* de um discurso conseqüentemente *imaterial*”. (BEZERRA, 2017, p. 12).

Há, nesse sentido, alguns pontos a serem observados no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula. A primeira questão trata da abordagem a respeito da forma e da função comunicativa dos textos que são trabalhados com os alunos. Muitas vezes, a condução didático-pedagógica do estudo dos gêneros em sala de aula é centrada na forma de determinado gênero, sem levar em consideração aspectos inerentes à sua função comunicativa. Quando trabalhamos o gênero carta, por exemplo, é comum que os aspectos explorados

sejam relacionados à estruturação desse gênero sem a observância do aspecto proposicional do texto em questão.

Por isso, é importante levar em consideração que a categoria de gênero não deve ser restrita apenas aos aspectos formais da língua, sendo que há uma série de fatores que devem ser observados. É nesse sentido que “[...] a categoria de gênero permite evitar vários tipos de reducionismos, tais como a *redução sociológica* de ver o discurso sem considerar a fala que o autoriza; ou a *redução linguística* de ver as palavras sem considerar seu entorno enunciativo”. (MAINGUENEAU, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 21).

Outro fator relacionado a esse estudo é a pouca interatividade que há entre os gêneros textuais. Há, quase sempre, a tentativa de demonstrar aos alunos a pureza dos gêneros, como se existissem compartimentos textuais em que cada gênero fosse guardado com suas características específicas.

Além disso, temos um estudo de texto que serve, muitas vezes, como pretexto para o estudo dos aspectos gramaticais da língua. Dessa forma, não é considerado o caráter social e discursivo do texto, visto que a sua análise é resumida aos elementos cotextuais e na observação da sua dimensão linguística.

Em contraponto a esses aspectos, é importante destacar algumas questões que envolvem a concepção de gênero, colocado por Marcuschi (2011) como uma categoria fluida que compõe, por meio da linguagem, formas culturais e cognitivas de ação social que, por sua vez, reflete em entidades dinâmicas. Diante disso, precisamos entender que a discussão sobre gênero deve levar em consideração alguns aspectos como, por exemplo, o fato de ele ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, entre outros, que o fazem uma entidade bastante complexa.

Acrescentemos, também, a ideia de gênero como um composto de formações interativas, multimodalizadas e que possuem certa flexibilidade em meio à organização social onde ele é estabelecido e consiste em um produto de sentidos (MARCUSCHI, *idem*). Dessa forma, é importante ressaltar a flexibilidade do gênero no sentido de criar o que chamamos de efeito de genericidade, ou seja, a condição dos gêneros contemplarem os aspectos que fazem parte da sua constituição dentro da estrutura comunicativa social. De modo elucidativo, (KRESS, 2003 *apud* MARCUSCHI, *ibidem*) diz que os gêneros apresentam uma mobilidade que converge para um processo de hibridização, no sentido de nos mostrar que, dada a

dinamicidade do funcionamento da língua, os textos são renovados ao longo do processo comunicativo e mesclados com outros de forma natural e corriqueira.

Entretanto, essa flexibilidade de gêneros ocorrerá de forma dependente do grau de letramento dos indivíduos. Quanto mais baixo for o grau de letramento, menor será a capacidade do gênero de ser flexível. Em outras palavras, as pessoas com baixo grau de letramento permanecem apenas como consumidoras de gêneros, principalmente os gêneros minimalistas do ambiente discursivo corriqueiro e paradigmático. É o que Marcuschi (*op. cit.*) diz quando trata da circulação de gêneros e práticas de escrita, pois há uma relação entre os gêneros de circulação social e as práticas de letramento desenvolvidas no cotidiano, a partir de determinados contextos comunicativos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

No tocante ao aspecto formal dos gêneros textuais, podemos associar os elementos relacionados às regularidades linguísticas citadas por Travaglia (2009) que, segundo ele, constituem uma série de mecanismos que são construídos de modo sócio-histórico e de modo ideológico e que contribuem para a significação do conteúdo enunciado em um dado texto. Essas regularidades linguísticas contribuem para o entendimento dos gêneros textuais, no sentido de oferecer pistas para a produção do efeito de sentido do texto.

Para Travaglia (*op. cit.*), essas regularidades linguísticas são válidas para a observância de marcas textuais que contribuem para a construção dos efeitos de sentido do texto e para analisarmos pressupostos e subentendidos⁶ que permeiam a superfície textual. Desse modo, é com o trabalho de análise de determinadas marcas textuais que podemos pressupor algumas informações no texto, perceber a função comunicativa presente nele, entre outros aspectos textuais. Assim, por exemplo, uma marca de desinência de uma palavra, o modo verbal empregado em determinados contextos comunicativos, além de outras questões, nesse sentido, são importantes para o desenvolvimento de situações de aprendizagem eficazes com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Portanto, se a abordagem formal dos gêneros fosse plena, no sentido de oferecer aos alunos subsídios para o trabalho de interpretação desses textos, isso contribuiria para o entendimento da função comunicativa dos gêneros textuais de

⁶ Pressupostos: Ideias retiradas do texto com base em marcas textuais como verbos, advérbios, adjetivos etc. Subentendidos: Hipóteses levantadas a partir das informações presentes na superfície textual.

maneira geral. Nesse sentido, é importante reiterar a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes para que eles possam perceber os recursos linguísticos do texto, o seu funcionamento em determinados contextos, além de promover uma abordagem de texto que não paire apenas na recepção e sim na produção de artefatos textuais. Dessa forma, contribuiremos, também, para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, que diz respeito ao domínio da competência linguística e textual e que contribui para a produção, compreensão e transformação de textos.

Vale salientar, ainda, que o estudo sobre gêneros textuais é muito complexo e envolve várias áreas de conhecimento que vão além dos aspectos formais da língua. Como bem explica Marcuschi (2008):

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder as questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o estudo sobre gêneros deve ir além dos aspectos formais do texto e observar as questões contextuais que envolvem determinada produção textual, pois o texto deve ser encarado como uma prática social que possui funções comunicativas diversas, dentro dos mais variados ambientes discursivos.

Para isso, a abordagem interativa de gêneros textuais deve estar pautada na ideia de que há várias possibilidades de trabalho com textos em sala de aula. Essas possibilidades estão relacionadas às diversas atividades de linguagem que são praticadas pelos falantes, produzindo textos de acordo com sua prática social e baseados nos conhecimentos culturalmente construídos que, portanto, são constitutivos de suas experiências comunicativas.

Diante disso, Baltar *et al* (2006) afirmam que os textos são classificados em gêneros textuais por conta de suas características estruturais e funcionais e por promover interação verbal nos diferentes ambientes discursivos da sociedade. Portanto, é importante ressaltar que esses gêneros estão sempre suscetíveis a modificações, de acordo com o contexto sócio comunicativo e de produção em que se encontra o sujeito falante.

A partir dessa interação verbal humana, há a criação de um arquitexto, que diz respeito ao conjunto geral de textos, construído historicamente. Da mesma forma, há a mobilização desse arquitexto diante das constantes transformações tecnológicas da sociedade, o que o faz dinâmico e em constante renovação.

Vale ressaltar que, no âmbito escolar, muitas vezes, essa abordagem interativa dos gêneros textuais não é observada na ótica da retextualização. Isso porque, geralmente, o estudo dos gêneros é restrito a determinadas necessidades da escola, como por exemplo, preparar o aluno para o ENEM através de direcionamentos didáticos que visam ao domínio apenas do gênero textual dissertativo-argumentativo.

É importante, portanto, que a escola promova momentos em que os alunos tenham contato com diversos gêneros, principalmente aqueles fazem parte de ambientes discursivos nos quais os estudantes interagem socialmente. Há várias atividades de linguagem que são desenvolvidas pelos discentes em seu contexto social que, muitas vezes, são desprezadas pelas atividades escolares pautadas na abordagem formal de um gênero textual que nem sempre condiz com a realidade cultural do alunado.

Por isso, é necessário ressaltar a ideia de que o trabalho com gêneros textuais deve levar em consideração questões que vão muito além do conteúdo linguístico. Assim, podemos dizer que os gêneros textuais

[...] abrangem normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que referem a troca efetivada pela linguagem. Daí que *conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural.* (ANTUNES, 2009, p. 54).

Nesse sentido, a escola é a grande responsável pelo acesso dos alunos aos diversos gêneros e nos variados domínios discursivos, além de positivar o conhecimento de textos que eles dominam, de acordo com sua cultura e conhecimento de mundo.

Em outras palavras, podemos dizer que é preciso a escola fazer valer momentos em que se desenvolvam atividades de letramento, mediante o trabalho com gêneros, enfocando a sua função social. A partir dessa abordagem interativa, podemos contemplar a dimensão social do letramento que, para Soares (2014), é uma faceta de suma importância, visto que as práticas de linguagem são, sobretudo, práticas sociais.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar que a abordagem interativa de gêneros textuais, em sala de aula, pode ser realizada com base no desenvolvimento dos processos de retextualização, a partir da exploração de um determinado gênero, o que possibilita a construção de outros textos.

Nessa esteira, podemos retomar Bezerra (2017) que apresenta alguns conceitos que tratam de diferentes perspectivas de análise de gêneros, ao considerá-los como conjunto, sistema, de caráter hierárquico, compondo cadeias e redes de gêneros, além de repertório de textos, entre outros aspectos. Diante disso, destacamos a ideia de cadeia de gêneros por ela estar relacionada com a nossa proposta de trabalho com o aspecto interativo de gêneros e a abordagem com vistas à produção de processos de retextualização com base num texto gerador.

O autor apresenta um exemplo de como essa cadeia de gênero se estabelece nas situações comunicativas que ocorrem no nosso dia a dia:

Um exemplo disso seria a participação em um evento acadêmico, desencadeada por uma chamada de trabalhos, que dará origem a diversos outros gêneros, como a ficha de inscrição, o resumo, o boleto de pagamento, a carta de aceite, a apresentação em PowerPoint, a apresentação oral e o trabalho completo escrito na forma de artigo [...] (BEZERRA, 2017, p. 54).

Essa cadeia de gêneros relaciona-se com o que Baltar *et al* (2006) chama de circuito de gênero, visto que, a partir de um texto gerador, podemos criar uma diversidade de textos que podem pertencer a vários domínios discursivos e circular em vários ambientes. Esse processo de criação é feito a partir dos eventos de retextualização e consiste no interacionismo sociodiscursivo, pois tudo isso é feito com base na prática social da linguagem.

Assim, entendemos que podemos promover a interação entre contos e curta-metragem, desenvolvendo processos de retextualização e valendo-nos das ideias sobre multiletramentos para a transformação de um gênero textual em um gênero fílmico. Isso seria um exemplo de trabalho interativo com gêneros que pertencem a domínios discursivos diferentes, além de consistir numa atividade viável no seio escolar.

Vale dizer que há várias possibilidades de retextualização ao considerarmos um determinado texto, como já apontamos anteriormente. Contudo, a nossa proposta de intervenção estará pautada, basicamente, na retextualização de contos para o gênero curta-metragem.

3.1 O gênero conto

O gênero conto pertence à tipologia narrativa e caracteriza-se por possuir uma natureza curta e apresentar poucos personagens. Portanto, consiste em um texto atrativo para a leitura e a compreensão, bem como para o desenvolvimento das estratégias de retextualização, constantes na nossa proposta de atividade.

O conto é inerente à convivência humana, pois desde sempre as pessoas reúnem-se para ouvir e contar histórias das mais diversas possíveis, nos mais variados contextos. Nesse sentido, Gotlib (1987, p. 05) afirma que “[...] em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam idéias e... contam casos.”.

Esse caráter primitivo do conto também é apresentado por Spalding (2008) *apud* Musialak & Kobaszkiewicz (2013) ao tratar da história do gênero conto. Assim é dito que:

De longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Bocaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve enquanto gênero a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe. (SPALDING, 2008 *apud* MUSIALAK & KOBASZKIEWICZ, 2013, p. 09).

Fica claro, então, que a origem do conto é bastante remota, de forma que não podemos marcar temporalmente o seu início. Referenciados por Gotlib (*idem*), o que podemos dizer é que a história dos contos começa em tempos ainda não marcados pela escrita e que, durante o seu percurso histórico, esse gênero passou por fases de evolução, durante os séculos, até chegarmos a questões discursivas de natureza literária sobre esse tipo de narrativa.

Nesse sentido, é importante observar que embora o conto pertença a um conjunto maior, que é a tipologia narrativa, há especificidades inerentes a esse gênero que o difere de outros, como romance, crônica e novela. Apesar das discussões acerca de suas características e da tentativa de construção de uma teoria específica para o conto, sabemos que, de maneira geral, ele consiste numa

narrativa curta, com poucos personagens e com um enredo contendo partes que lhes são peculiares: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Assim, podemos dizer que esses elementos do conto compõem a sua estrutura e são de suma importância para a construção do enredo da narrativa e para cativar o leitor acerca da temática apresentada. Diante disso, vale dizer que a situação inicial consiste na apresentação de elementos que desencadeiam a história, isto é, temos nessa parte a premissa para os fatos que serão arrolados ao longo da narrativa.

O conflito diz respeito, muitas vezes, a um aspecto incoerente em relação àquilo que se propôs na situação inicial. Para o leitor, há uma expectativa pautada em determinados paradigmas que direcionam o seu pensamento para o desenrolar politicamente correto de uma ação, algo que não ocorre nas próximas linhas do conto. Dessa forma, podemos dizer que o conflito está relacionado a uma quebra de padrões sociais que fazem parte da leitura de mundo do leitor.

O clímax do conto está relacionado com a tensão que é estabelecida na narrativa diante da situação conflituosa apresentada. Em outras palavras, consiste no encaminhamento para a conclusão do conflito, o que é feito de maneira dinâmica e tensional, e encaminha o leitor a fazer conjecturas sobre o desfecho da narrativa.

O desfecho, por sua vez, apresenta a situação final, ou seja, a conclusão da questão inicial apresentada, pautada em um determinado conflito e dinamizada em um dado momento do enredo. Essa finalização, geralmente, apresenta algo que não condiz com as previsões feitas outrora, pois ela tende a ser surpreendente, fugindo às expectativas criadas pelo leitor.

Além dessas questões inerentes à estrutura do conto, Gotlib (*op. cit.*), ao analisa-lo enquanto uma narrativa, afirma que há três acepções possíveis da palavra conto: relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento falso; fábula que se conta às crianças para diverti-las. Essas três acepções giram em torno da ideia de narrativa, isto é, na contação de acontecimentos que se sucedem e contemplam uma determinada ação. Com isso, podemos perceber que, no conto, não há o compromisso com a realidade, mas é preciso levar em consideração as fronteiras entre o real e o fictício, embora elas não sejam precisas.

Dessa forma, podemos dizer que a contação de história faz parte da vida do educando desde os seus primórdios, pois ele é agraciado com histórias contadas por familiares já na sua primeira infância.

Já no contexto escolar, esse gênero é trabalhado com frequência, pois desde as séries iniciais do ensino fundamental, os alunos lidam com a leitura de contos fantásticos, maravilhosos, de aventura, entre outros. Portanto, consideramos o conto como um gênero de grande valia para o trabalho em sala de aula e um instrumento oportuno para o desenvolvimento dos processos de retextualização.

3.2 O gênero curta-metragem

O curta-metragem é um gênero fílmico que tem como principal característica ser de curta duração, além de ter dado uma grande contribuição para as produções cinematográficas as quais vemos hoje. Essa caracterização dos curtas, porém, deveu-se a limitações técnicas de outrora e não propriamente à sua extensão, pois era a única forma possível de produção cinematográfica quando da sua origem, tendo em vista o caráter embrionário à época em que a sétima arte aparecera para nós (ALCÂNTARA, 2014).

Nesse contexto, ressaltamos que, à época da origem do curta-metragem, vivíamos em um mundo que não era globalizado, sem uso da internet, o que não possibilitava uma comunicação imediata. Dessa forma, os curtas produzidos nos grandes centros, por exemplo, não chegavam às pessoas de maneira instantânea.

Além da pouca extensão do curta-metragem, o autor nos diz que há outras peculiaridades relativas a esse gênero que são levadas em consideração hoje, como o número de personagens, o fato de consistir em uma narrativa sucinta, com caráter verossímil, além de apresentar desfechos inesperados. Além disso, o autor destaca a função social desse gênero cinematográfico, que tem como principal objetivo apresentar uma crítica social. Por isso, para ele, é importante ressaltar que sua característica mais importante está relacionada à sua função social, sendo que a forma fica em segundo plano. Isso se deve ao fato de passarmos por diversas transformações sociais e tecnológicas, o que possibilita a concepção de diferentes formas composicionais. Ressalta, ainda, o fato de esse gênero passar por diversas tensões sociais e históricas.

Diante dessas tensões, ele diz também que, de maneira geral, o curta foi perdendo espaço para o gênero longa-metragem que caiu no gosto popular, fazendo

com que o primeiro, de curta duração, fosse reduzido apenas a um caráter experimental, terreno de tentativa de inovação do cinema.

No Brasil, o autor nos mostra que o curta-metragem começa a ganhar *status* de ferramenta educacional na Era Vargas, sendo produzido com a finalidade de propagar a ideologia do governo. Apesar de ganhar um papel de destaque, o gênero ficava limitado à produção daquilo que era de interesse das autoridades, não sendo permitida a produção autoral, algo que se entendia cabível apenas ao longa-metragem.

Entretanto, a partir do final da década de 1950, os autores buscam fugir do campo didático onde se concentrava a produção de curta-metragem. Apesar dos empecilhos oriundos do regime militar, os curta-metragistas da época lutavam por uma abordagem que refletisse a estética das ruas, fazendo frente à ditadura militar.

Dessa forma, mesmo em meio aos anos de chumbo da ditadura militar, há uma evolução considerável da produção de curta-metragem no país, com o ganho de espaço nas salas de cinema e a consagração de produções nacionais em vários festivais. Vale dizer que a criação da Embrafilme, além da criação do Conselho Nacional de Cinema – CONCINE – contribuiu bastante para o desenvolvimento das obras cinematográficas e para o seu sucesso.

Alcântara (2014) nos mostra também que esse sucesso foi interrompido na década de 1990 por conta das políticas de privatização do governo Collor, pondo fim aos órgãos citados que apoiavam a produção e divulgação de curta no Brasil. Entretanto, logo a produção de curtas ganhou um novo fôlego, principalmente pelo advento da internet, o que democratizou o acesso a esse tipo de filmes, bem como proporcionou a liberdade em relação a diretrizes governamentais para tal.

No tocante à abordagem do gênero curta em seu caráter discursivo, podemos dizer que ele pode proporcionar a produção de outros gêneros que estão inter-relacionados, o que Bezerra (2017) chama de cadeia de gêneros. Vale dizer que a discursividade do gênero curta-metragem está contida na sua capacidade de interação social, pois como vimos o curta instalou-se como uma ferramenta de criticidade, cumprindo uma função comunicativa para como seus interlocutores.

De acordo com Alcântara (*op. cit.*), o gênero curta-metragem cumpre uma função em um determinado meio social, visto que, em seu processo histórico, o gênero foi se moldando em criticidade. Em suma, é importante ressaltar que o curta-metragem consiste em um texto considerado como uma unidade de sentido e

apresenta elementos que o permeiam de textualidade, elementos já citados aqui, conforme Koch (2010).

Assim, podemos dizer que o gênero curta-metragem é considerado texto por apresentar discursividade, isto é, pela presença de aspectos que vão além do seu caráter formal, visto que, há a prevalência da sua função social. Vale ressaltar também que o curta possui seu próprio sistema de significações, composto por uma materialidade fílmica peculiar à linguagem cinematográfica, que é diferente, por exemplo, da materialidade linguística de um texto escrito (ALCÂNTARA, 2014).

Nesse sentido, a promoção da interatividade entre os gêneros curta-metragem e conto permite fazer uma abordagem que leve em consideração a linguagem dos alunos e o seu contexto social. Por isso, quando produzimos um curta-metragem com base em um conto, damos espaço para que a leitura de mundo dos discentes seja validada, visto que há adequações que são feitas com base nas possibilidades linguísticas dos alunos e na sua realidade social.

4 UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS PARA CURTA-METRAGEM: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL

Diante das considerações teóricas das quais nos valem para o desenvolvimento dessa pesquisa, vislumbramos uma proposta de trabalho que consideramos exequível para a prática docente no cotidiano escolar. Ou seja, acreditamos ser possível a construção de ações em prol do desenvolvimento dos processos de retextualização, a partir da abordagem sobre textos com as considerações pertinentes aos letramentos e multiletramentos, bem como daquilo que temos relacionado ao ISD.

Dessa forma, essa proposta busca apresentar um exemplo de como podemos trabalhar sob a perspectiva teórica abordada na pesquisa e transpor didaticamente essas ideias, com o intuito de fazer uma adequada associação entre teoria e prática em prol do desenvolvimento de um trabalho docente que seja mais exitoso.

Para isso, é preciso, pois, que os professores tenham contato com esse aporte teórico e possam fazê-lo valer no chão da sala de aula, a fim de implementarem novas ações à sua prática pedagógica. Portanto, é de suma importância o fomento à formação continuada, não apenas para o contato com o que propomos aqui, mas para que possamos dar conta das transformações que são inerentes ao ato de ensinar e mediar conhecimento.

Assim, além da exemplificação acerca da atividade proposta com o objetivo de aprofundar o trabalho com textos, mediante o desenvolvimento de processos de retextualização, fomentaremos a possibilidade de um trabalho com formação continuada que objetive o enriquecimento docente e o despertar para novos caminhos em sua práxis.

Em suma, é importante ressaltar que a proposta será aplicada na rede pública de ensino do Município de Assaré/CE com o intuito de colaborar com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Carta dirigida aos professores

Colega professor (a),

A proposta que apresentaremos foi concebida a partir do desenvolvimento de um projeto científico escolar considerado exitoso, visto que possibilitou aos alunos o melhoramento de suas habilidades de leitura e escrita, além de suscitar o protagonismo juvenil. As ações realizadas possibilitaram concluir que o trabalho com textos é pleno quando é abrangente, isto é, quando explora as várias possibilidades de abordagem.

Por isso, o que pretendemos é suscitar possibilidades de trabalho com textos à luz dos processos de retextualização, aliados às ideias de multiletramentos e baseando-nos, ainda, nos aspectos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a fim de mostrarmos como é profícuo o terreno do texto.

Dessa forma, entendemos fazer valer a transposição didática dessas teorias com o intuito de promover situações de aprendizagem que sejam exequíveis no chão da sala de aula, atendendo às demandas inerentes aos textos enquanto produtos responsáveis por funções sociais no cotidiano dos alunos.

Ressaltemos, também, que o trabalho com processos de retextualização, ladeado pelas teorias já mencionadas, pode ser importante contributo para contemplarmos os gêneros que fazem parte dos domínios discursivos dos quais os estudantes participam e que, de acordo com o ideário do ISD, fazem parte do conjunto de textos construído sócio historicamente.

Por outro lado, podemos suscitar, ainda, a produção de diversos gêneros textuais, mesmo que não sejam pertencentes aos domínios discursivos dos alunos, de modo a aumentar o seu repertório de produção textual, conhecendo novas formas e funções comunicativas.

Com isso, esperamos que as atividades aqui propostas auxiliem o docente, no sentido de que os colegas professores possam apresentar diferentes formas de trabalho com o texto e consigam, junto aos alunos, construir novas maneiras de abordagem, a fim de facilitar o trabalho de compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes.

Assim, selecionamos alguns contos com o intuito de fomentarmos o desenvolvimento de processos de retextualização, perpassando por outras

possibilidades, além de explorar leitura e oralidade. Da leitura desses contos, escolhemos o conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan para desenvolvimento a atividade proposta. Ressaltemos, contudo, que o que apresentaremos não exaure as possibilidades de trabalho com textos desenvolvido por você, professor, mas suscita o pensamento sobre outras maneiras de abordagem textual.

Abraço!

4.2 O curta *O homem nu*: o nascedouro da proposta

Em 2015, tivemos a ideia de desenvolver um projeto para uma feira de ciências escolar, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da EEFM Raimundo Moacir de Alencar Mota, com alunos de terceiro ano do Ensino Médio do turno noturno. O evento consiste numa intervenção pedagógica que tem como objetivo sanar o déficit de aprendizagem dos alunos. Assim, os professores de todas as áreas são mediadores de projetos desenvolvidos por alunos e apresentados a toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, percebemos que havia, na turma, uma grande defasagem em relação à leitura e à escrita, sendo que os alunos não tinham consolidado nem mesmo as habilidades mais simples no tocante a essas competências. Dessa forma, com base na leitura de Baltar *et al* (2010), que propõem a criação de um circuito de gênero com vistas ao desenvolvimento de atividades significativas de linguagem, produzimos um curta-metragem, a partir da leitura do *Homem nu*, de Fernando Sabino.

A hipótese levantada foi a de que, a partir da exploração do conto, mediante o trabalho com leitura, a fim de desenvolvermos o gênero curta-metragem, poderíamos contribuir com o desenvolvimento das habilidades que os alunos deveriam possuir para aquela série e que, por um motivo ou outro, não possuíam. Dessa forma, buscávamos fazer a leitura de contos a fim de contemplarmos alguns descritores referentes ao texto narrativo em questão, como identificar os elementos que compõem uma narrativa, reconhecer o gênero textual, entre outras habilidades⁷.

Iniciamos o trabalho com a leitura de contos diversos com o intuito de suscitarmos discussões acerca das temáticas inerentes a cada um deles. Esse primeiro momento consistia apenas na leitura e discussão, sem nenhum encaminhamento direto para a produção do curta-metragem. Nesse sentido, empenhamos quatro tempos de cinquenta minutos para a leitura e discussão desses contos e para a escolha do conto que seria referência para a produção do gênero fílmico.

Depois do conto escolhido, apresentamos aos alunos alguns filmes curta-metragem para que eles pudessem conhecer algumas nuances desse tipo de filme e

⁷ Os descritores citados fazem parte da Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE.

para que pudéssemos fazer associações das características dos dois gêneros. Após a apresentação dos curtas, buscávamos mediar a discussão acerca das semelhanças que os alunos percebiam em relação aos gêneros como o tratamento dramático, a dinamicidade do enredo, o número de personagens, entre outros aspectos comuns aos dois gêneros.

Convidamos, também, um professor da rede estadual de ensino do Ceará, à época, para apresentar um curta-metragem que fora produzido com base no conto *Que rádio é esse*, de sua autoria.⁸ Na ocasião, o professor falou da experiência de produzir um curta-metragem, do envolvimento dos alunos com a atividade, além dos recursos utilizados por ele para a execução de tal tarefa.

Para que os alunos pudessem entender como era o planejamento para a gravação do curta-metragem, fizemos uma breve abordagem sobre o gênero roteiro com o objetivo de apresentar os procedimentos para a gravação das cenas. Apesar disso, não trabalhamos na produção desse gênero, tendo em vista que isso demandaria um bom tempo, além de consistir numa atividade um tanto quanto minuciosa e difícil, principalmente para o público-alvo em questão.

Para começarmos as gravações, escolhemos um grupo de alunos que se dispuseram a compor a equipe de produção, além de serem os atores do filme. Dessa forma, marcamos um encontro com eles num sábado, para darmos início à gravação, visto que, durante a semana, todos trabalhavam e não tinham condições de participar da tarefa. Essa atividade ocorreu da seguinte forma: os alunos liam, reliam e visitavam o conto várias vezes, analisando partes do texto para criarem as cenas a serem gravadas. Nós acompanhávamos a gravação, mas os deixávamos livres para a produção, da maneira que eles julgassem mais adequada. O recurso utilizado para a gravação consistiu apenas na utilização de uma câmera pertencente à escola, que foi manuseada por um dos alunos.

Depois da gravação das cenas, contratamos um profissional para fazer o trabalho de edição, pois não tínhamos o conhecimento acerca desse processo, tampouco conhecíamos programas para tal tarefa e, ainda, não havia tempo suficiente para aprendermos sobre tal procedimento.

⁸ O conto *Que rádio é esse* foi escrito pelo professor Germá Martins que o fez para uma coletânea de contos de sua obra homônima publicada em 2014.

Por fim, os alunos apresentaram o curta-metragem na feira supracitada e fizeram explicações sobre os dois gêneros, além de explicar como se deu o processo de produção do filme apresentado.

O que pudemos perceber foi o envolvimento dos alunos com todo o trabalho de produção do filme, o que caracteriza o protagonismo juvenil que deve fazer parte das atividades desenvolvidas no espaço escolar. Da mesma forma, concluímos que o contato com o texto ocorreu de modo mais exitoso que o habitual, haja vista os alunos terem sido desafiados para realizar uma tarefa mais complexa e mais interessante do que a simples resolução de um questionário de interpretação textual.

4.3 Apresentação da proposta

A proposta de trabalho que ora apresentamos tem como ponto de base as ideias sobre retextualização apontadas por Marcuschi (2010), quando trata das atividades de retextualização da fala para a escrita. Associado a teoria desse autor, temos as ideias de Rojo (2012) sobre multiletramentos, que possibilita a exploração de textos sob a ótica das multiplicidades semiótica e cultural. Somamos ao conceito de multiletramentos as ideias sobre o ISD apresentado por Bronckart (2006), cujo quadro teórico oferece subsídios para a produção de textos a partir de um texto base, no sentido de criarmos um conjunto de textos ou um circuito de gêneros, o que podemos traduzir em processos de retextualização.

Contudo, é importante dizer que a nossa proposta de retextualização percorre outros caminhos, além dos de Marcuschi, pois enquanto o linguista propõe atividades da fala para a escrita, pretendemos apontar situações cuja produção textual seja direcionada para o trabalho com textos da escrita para a escrita, da escrita para a fala, apresentando-se em suportes diferentes, conforme sejam os ambientes discursivos a serem explorados e de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos. Ressaltemos, também, que os caminhos para os processos de retextualização não são exaustivos, isto é, há outras formas de percorrê-los, a depender daquilo que é proposto na exploração de um texto base.

Nesse sentido, a nossa proposta estará pautada na análise das maneiras como ocorrem os processos de retextualização em sala de aula, isto é, como eles são construídos a partir da interação dos alunos com os textos, sob a mediação do professor, na ativação dos conhecimentos prévios dos discentes para positivar os

referidos processos. Assim, teremos a possibilidade de aferirmos a eficácia do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, a partir dessas atividades.

Dessa forma, a caminhada que seguimos tem como objetivo desenvolver, sobretudo, as habilidades de leitura por parte dos alunos, através de atividades significativas de compreensão de textos. Isso se deve ao fato de que os processos de retextualização são iniciados a partir da compreensão textual, momento em que o aluno ativa a sua cognição a respeito do texto lido, por exemplo. Por isso, Marcuschi (2010) afirma que não há possibilidade de retextualizar um texto sem que antes haja a eficaz compreensão e interpretação.

Essa etapa inicial está pautada na leitura e pode ter vários direcionamentos, de acordo com a leitura de mundo dos educandos. Associemos essa ideia à multiplicidade de linguagens que fazem parte do envoltório dos textos em circulação social e que são expostos em vários suportes, midiáticos ou não, com os quais os alunos mantêm contato. Dessa forma, há espaço para o trabalho com textos, visando à exploração dos sentidos que podem ser observados a partir dos olhares que se direcionam ao artefato textual.

É esse olhar para o texto que contemplará as ideias sobre retextualização. Em outras palavras, a criação de novos produtos textuais e, conseqüentemente, novos sentidos, depende da visão que o educando tem sobre o texto base. Dessa forma, o desenvolvimento da cognição do discente e a ativação de seus conhecimentos prévios, são de suma importância, no sentido de promover a interação com gêneros textuais que fazem parte de seu arquitexto sócio historicamente construído, o que contempla também o projeto do ISD.

Diante dessas considerações, vale dizer que não pretendemos trabalhar com textos no sentido de promover aqueles que são considerados dominantes. Ao contrário, a intenção é apresentar diversas formas de construção textual, que vão além do que é considerado correto e necessário ser ensinado nos bancos escolares e preparar, assim, nossos educandos para a participação nas diversas práticas sociais nas quais eles estão inseridos.

Vale ressaltar que o trabalho com o conto surgiu da ideia de que, devido à sua natureza curta, podemos explorar com eficácia os aspectos relacionados à leitura e compreensão do texto, bem como promover o desenvolvimento das estratégias de retextualização, constantes na nossa proposta de atividade. Dessa forma, o trabalho com esse gênero pode contribuir para que esse processo inicial de

leitura seja pleno e, conseqüentemente, a retextualização seja possível. É importante dizer, também, que a leitura de contos contribui para a formação leitora dos discentes, além de promover a ampliação de sua leitura de mundo.

Dessa forma, temos a pretensão de produzir curta-metragem, mediante a exploração do gênero narrativo em questão. Essa estratégia de retextualização do gênero conto ao gênero curta-metragem consiste numa possibilidade de trabalho na perspectiva multimodal, amparado em Rojo (2012) que apresenta ideias sobre multiletramentos. Essas ideias são de suma importância para o desenvolvimento dos processos de retextualização.

Aqui, proporemos a transformação do conto para o gênero curta-metragem, além de levar em consideração as possibilidades de uso das TIC, que consiste em algo de grande valia para o processo educacional que pretendemos desenvolver hoje em dia. Por isso, vemos na produção de curta-metragem uma possibilidade de viabilizar o uso de tecnologias na escola e aliar essa tarefa ao desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, além de oportunizar situações de aprendizagem que sejam mais prazerosas e efetivas no tocante ao domínio das diversas linguagens que se fazem presentes nos variados contextos comunicativos que permeiam os discentes.

Com isso, é importante lembrarmos alguns aspectos inerentes ao gênero curta-metragem para observamos sua função enquanto gênero discursivo, bem como as possibilidades de aproximação com o gênero conto e outros que estão diretamente e indiretamente relacionados a esse gênero fílmico, tendo em vista que ele apresenta características semelhantes ao gênero narrativo que teremos como texto-base.

Ressaltemos, sempre, que a nossa abordagem, nem de perto, exaure as possibilidades de tratamento temático dos textos e o desenvolvimento dos processos de retextualização. Contudo, demos um pontapé inicial acerca das possíveis atividades que possam contemplar esses processos.

4.4 Procedimentos metodológicos

Na nossa proposta, apresentamos uma atividade a ser trabalhada na perspectiva da retextualização da escrita para a escrita e da escrita para oralidade embasada na teoria de Marcuschi (2010); em Rojo (2012), no que diz respeito aos multiletramentos; e em Bronckart (2006) no que se refere ao interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Vale ressaltar, contudo, que antes do contato dos professores com a atividade propriamente dita, é necessário que façamos algumas considerações acerca da pesquisa realizada e da proposta didática apresentada no sentido de dar familiaridade aos docentes acerca das ideias concebidas, mediante o estudo e da experiência realizados. Assim, o primeiro momento tem como objetivo a socialização de aspectos inerentes à fundamentação teórica da pesquisa, para que os docentes possam assimilar alguns conceitos-chave para o desenvolvimento do processo de retextualização.

Dessa forma, o tempo da proposta consistirá em um encontro de quatro horas com os professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública de ensino do Município de Assaré/Ce, para que possamos apresentá-la, além de fazer explanação acerca das teorias que subsidiam a pesquisa desenvolvida e apresentar a atividade de retextualização para ser trabalhada em sala de aula. Vale dizer que consideramos como primeiro momento, o período de abordagem sobre a proposta com os professores. Os momentos que seguem dizem respeito à aplicação da proposta de atividade propriamente dita, isto é, o desenvolvimento dos processos de retextualização em sala de aula.

Com isso, o segundo momento refere-se à leitura, interpretação e discussão sobre a temática do conto *Uma vela para Dário*, com duração de três horas; o terceiro momento diz respeito ao planejamento para gravação das cenas também com duração de três horas; o quarto momento é destinado para a gravação e edição das cenas, algo que consiste numa atividade extraclasse, com duração de oito horas; e, o quinto momento, é inerente à apresentação do texto final para a comunidade escolar, algo a ser feito em duas horas. Assim, o tempo total destinado para o desenvolvimento da proposta é de vinte horas.

Nosso objetivo é apresentar aos professores possibilidades de exploração do gênero conto, a fim de construir os processos de retextualização para o curta-

metragem e contribuir, assim, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos de maneira mais exitosa e prazerosa.

Para isso, utilizaremos como recursos metodológicos a apresentação de slides e material impresso, bem como faremos sugestão de algumas ferramentas para uso dos professores como o celular, por se tratar de um instrumento de fácil acesso, atrativo e de pleno domínio dos alunos. Utilizaremos, também, computador para a edição dos trabalhos, a partir do uso do programa Imovie. Além disso, trabalharemos com contos impressos e on-line para a leitura e interpretação.

4.4.1 Organização da proposta

A proposta será organizada da seguinte maneira: Em um primeiro momento que será destinado ao contato dos professores com a teoria utilizada para o desenvolvimento da proposta; e, os outros momentos, dirão respeito ao desenvolvimento da atividade propriamente dita. Assim, teremos o primeiro momento que consistirá no seguinte:

PRIMEIRO MOMENTO (um encontro de quatro horas)

Essa primeira parte diz respeito ao momento de encontro com os professores para que possamos expor as ideias concebidas acerca do desenvolvimento dos processos de retextualização em sala de aula, bem como a importância das teorias afins, abordadas nesse trabalho, que convergem para que esses processos sejam exitosos. Dessa forma, reiteramos a necessidade de abordagem como os professores acerca desses aspectos teóricos, que são de suma importância para o melhoramento da prática pedagógica.

✓ Faremos uma breve abordagem sobre os gêneros conto e curta-metragem, a fim de subsidiar a explanação dos professores acerca desses gêneros em sala de aula, durante o desenvolvimento da atividade. A explanação será sucinta, haja vista já termos tratado disso na fundamentação teórica desse trabalho. O propósito, nesse sentido, é facilitar o contato com a proposta;

✓ Discorreremos sobre as perspectivas didáticas pautadas nos processos de retextualização que podem ser desenvolvidos em sala de aula, além de observar os elementos importantes para que esses processos ocorram de modo eficaz e os caminhos que possam ser percorridos para que isso aconteça;

✓ Apresentaremos, em linhas gerais, algumas considerações acerca de edição *Imovie*, que pode ser utilizado para a edição de cenas, durante o desenvolvimento dos processos de retextualização com os alunos;

✓ Socializaremos uma prática em que o processo de retextualização foi desenvolvido, que diz respeito à produção de um curta-metragem baseada no conto *O homem nu*, de Fernando Sabino. Aqui, explicaremos como se deu o desenvolvimento da atividade nessa perspectiva e o resultado obtido com ela;

Depois desse momento de apresentação aos professores sobre os aspectos inerentes à pesquisa desenvolvida, bem como do direcionamento acerca dos processos de retextualização em sala de aula, apresentaremos a atividade-exemplo, desenvolvida com base na experiência anterior já citada. A partir disso, teremos o desenvolvimento dos demais momentos da proposta, que consistem na sugestão de trabalho com vistas ao desenvolvimento dos referidos processos.

Nessa parte da proposta, teremos as etapas que dizem respeito ao trabalho dos professores com seus respectivos alunos em sala de aula. Com isso, os outros momentos da proposta serão:

SEGUNDO MOMENTO (três horas aula)

Nesse momento, trabalharemos a leitura e compreensão de um conto, previamente escolhido, além da compreensão da temática abordada no texto. Para isso, elaboraremos um questionário para cada conto, a fim de facilitar a exploração das ideias contidas na narrativa lida. Esse é um momento em que podemos explorar habilidades de leitura e compreensão textual, o que facilitará o desenvolvimento da ação proposta. Da mesma forma, trataremos de aspectos diversos do texto, no sentido de ampliar o conhecimento dos alunos acerca de determinados assuntos, bem como validar a sua leitura de mundo;

TERCEIRO MOMENTO (três horas aula)

Planejar a gravação das cenas. Nesse momento, será importante definir quem serão os atores, conforme os personagens do conto trabalhado, que ficará responsável pela produção, entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento do texto/filme, que será o produto final do trabalho;

QUARTO MOMENTO (atividade extraclasse – oito horas aula)

Organizar a gravação das cenas e o trabalho de edição do curta-metragem, algo que está relacionado ao desenvolvimento do processo de retextualização propriamente dito e nos encaminha para o texto final, subsidiados pelas ideias sobre multiletramentos e multimodalidade;

QUINTO MOMENTO (duas horas aula)

Apresentação do curta-metragem, que poderá ser feito no âmbito escolar, com a presença dos responsáveis pelos alunos, num momento de culminância do trabalho desenvolvido pelos estudantes.

Diante disso, acreditamos que seja possível desenvolver a competência discursiva dos alunos e ampliar as possibilidades de trabalho com gêneros em sala de aula, contribuindo para as situações de aprendizagem que devemos contemplar no cotidiano escolar.

4.4.1.1 Breve abordagem sobre contos e curtas: os pontos de contato dos gêneros

O conto consiste num gênero narrativo de natureza curta, com poucos personagens e que apresenta elementos que lhes são peculiares, como é o caso da situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Esse gênero é bastante recorrente em sala de aula, pois o contar de histórias perdura desde sempre e, em todo momento, todos nós contamos-las, ouvimos-las e fazemos parte delas. Por isso, se diz que desde os tempos mais remotos nós

lidamos com histórias que permeiam nossa sociedade e fazem parte da nossa tradição cultural (GOTLIB, 1987).

Em suma, vale dizer que o gênero conto é muito presente na vida escolar dos educandos, visto que desde os primórdios do contato com textos em sala de aula, eles têm contato com esse tipo de texto. Nesse sentido, o trabalho de leitura e interpretação de contos é bastante recorrente nas atividades que são preparadas no cotidiano escolar, algo que valida a nossa proposta de trabalho pautada na abordagem desse gênero.

No que se refere ao curta-metragem, esse diz respeito a um gênero fílmico que surgiu nos primórdios do cinema como uma forma econômica de produzir filmes, visto que não havia recursos financeiros, tampouco tecnológicos para o desenvolvido de obras cinematográficas mais rebuscadas, por isso a sua pequena extensão.

Com o tempo, com o desenvolvimento da tecnologia, o curta-metragem ganhou status secundário ao longo da história da produção de filmes. Em um dado momento de sua história ganhou roupagem pedagógica, principalmente na Era Vargas, mas depois disso, trilhou os caminhos da criticidade, a partir da produção autônoma em prol da denúncia social acerca das mazelas que assolavam a sociedade, sobretudo no Regime Militar.

Hoje, superados os percalços de sua trajetória, esse gênero fílmico consiste numa ferramenta importante para o trabalho em sala de aula, sob a ótica das ideias de multiletramentos. Vale ressaltar que os alunos dominam consideravelmente as tecnologias e produzir um curta-metragem, por exemplo, consiste numa tarefa relativamente fácil de ser desenvolvida no seio escolar.

Em suma, podemos dizer que o curta-metragem tem como características ser um filme de pequena duração, com poucos personagens, além de apresentar uma narrativa sucinta que, geralmente, tem como pano de fundo uma crítica social.

Por isso, fica claro que há semelhanças desse gênero em relação ao que é peculiar ao gênero conto. Isso possibilita uma abordagem que tenha como intuito aproveitar essas semelhanças entre os dois gêneros e desenvolver um trabalho exitoso com retextualização.

4.4.1.2 Retextualização: perspectivas didáticas em sala de aula

Podemos denominar retextualização como um processo de criação de um texto que é feito a partir de um prototexto, ou texto-base. Esse processo pode percorrer vários caminhos, a depender do suporte que se queira dar ao novo texto e das possibilidades de inserção da nova produção nos mais variados ambientes discursivos. Marcuschi (2010), por exemplo, faz interessantes considerações acerca dos processos de retextualização da fala para a escrita e nos aponta alguns aspectos envolvidos para que esses processos sejam desenvolvidos plenamente.

Aqui, pretendemos desenvolver esses processos seguindo outro caminho: da escrita para a fala, com o estabelecimento de relações entre os gêneros conto e curta-metragem, na tentativa de desenvolver habilidades de leitura de contos – texto-base – por parte dos alunos e de contemplar os aspectos multimodais do texto final, o curta-metragem.

Apesar de seguirmos outro percurso entre texto-base e texto final, podemos nos valer das ideias do autor para o desenvolvimento de tais processos. Assim, é importante citar os aspectos envolvidos na retextualização que dizem respeito à idealização, reformulação, adaptação e compreensão. Nesse sentido, ao desenvolvermos a retextualização do conto para curta-metragem, isto é, seguindo um caminho da escrita para a fala, também contemplamos os aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos que são citados pelo autor como aspectos envolvidos nesse processo.

Em sala de aula, temos várias possibilidades de desenvolver essa prática, haja vista lidarmos com textos frequentemente e explorarmos sua compreensão, interpretação e suscitar diversas possibilidades de trabalho com eles nas atividades propostas.

Dessa forma, propor uma atividade de retextualização em sala de aula consiste em oferecer aos alunos possibilidades de exploração do texto com mais afinco, visto que há o desenvolvimento de operações que os dão condições de compreensão acerca dos aspectos que permeiam os gêneros tanto do texto-base quanto do texto final. Por isso, a transposição didática das ideias sobre retextualização deve levar em consideração, primeiramente, os aspectos relacionados ao conhecimento sobre os gêneros textuais a serem trabalhados. Assim, os textos base e final devem ser apresentados de maneira precisa aos

alunos para que eles possam realizar as operações necessárias ao desenvolvimento dos processos de retextualização.

Vale dizer, então, que o caminho a ser seguido para o desenvolvimento da retextualização começa com a aceção acerca dos gêneros a serem explorados. Por isso, além das questões relativas à cognição colocadas por Marcuschi (2010) como essenciais para o êxito da retextualização, é necessário que os alunos tenham consciência a respeito da forma e função comunicativa dos textos com os quais lidarão, além de considerar o papel social e de interação que compete aos gêneros textuais que serão trabalhados.

Em suma, podemos dizer que o desenvolvimento dos processos de retextualização em sala de aula consiste numa atividade de grande valia para o melhoramento das ações pedagógicas em prol do processo de ensino aprendizagem e do aprimoramento da prática docente, porque isso constitui em inovação com o intuito da melhor abordagem sobre o texto em sala de aula. Há, também, vantagens no sentido de proporcionarmos aos alunos um trabalho com texto que possa ser mais produtivo, no sentido de apontar para caminhos textuais que tenham relação com a vivência dos alunos com práticas letradas.

4.4.1.3 O *Imovie*⁹

O programa de edição *Imovie* consiste numa ferramenta de criação e edição de vídeos no sistema IOS da Apple. É um programa que facilita a produção de filmes caseiros por ser simples e ter muitas funcionalidades que podem ser manuseadas com sucesso por qualquer pessoa. Com o programa, podemos fazer a edição de vídeos e inserir título, trilha sonora, efeitos etc., além de produzir filmes a partir do que temos gravado no celular¹⁰.

Nossa ideia, portanto, é que os professores possam estimular os alunos para a gravação das cenas para o curta-metragem com um aparelho celular que suporte o *Imovie* (ou outro programa de edição que seja viável) e, posteriormente, fomentem

⁹ A escolha do *Imovie* para a edição das cenas deveu-se ao fato de os alunos já terem familiaridade com esse programa, que é próprio para aparelhos *Iphone* e *Ipad*, que utilizam o sistema IOS da Apple. Contudo, há outros programas de edição que podem ser utilizados para tal atividade, como o *Movavi*, que é próprio para o sistema operacional *Windows*.

¹⁰ Informações extraídas de www.apple.com.br e www.techtudo.com.br

o trabalho de edição das cenas e produção do filme, valendo-se das funcionalidades desses tipos de programa. Isso é posto pelo fato de os alunos já conhecerem essas ferramentas, o que facilita o trabalho nessa perspectiva.

4.4.1.4 A proposta: passo a passo

1º MOMENTO: ENCONTRO COM DOCENTES – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO¹¹ (quatro horas)

O momento de apresentação da proposta de retextualização aos docentes tem por objetivo provocá-los em relação às diversas possibilidades de trabalho com textos em sala de aula. Assim, temos os processos de retextualização e suas várias maneiras de serem desenvolvidos como referência para o alcance de tal objetivo. Para tanto, é preciso partir do pressuposto de que os professores precisam ter uma noção básica sobre como esses processos podem ocorrer em sala de aula. Por isso, esse momento será organizado da seguinte forma:

- ❖ Breve apresentação da pesquisa e da ideia-geradora do trabalho;
- ❖ Explicação sobre conceitos-chave acerca da retextualização e teorias contíguas a ela;
- ❖ Abordagem sobre os gêneros conto e curta-metragem e as possibilidades de trabalho com eles em sala de aula;
- ❖ Reflexão sobre a prática docente que converge para o desenvolvimento de tais processos no cotidiano escolar.

A ideia consiste apenas em promover um espaço de reflexão sobre a possibilidade de trabalho com base nas ideias apresentadas e aferir o quanto isso já é feito com ações que fazem parte do empirismo docente.

Depois desse trabalho, partiremos para a apresentação da atividade proposta.

¹¹ Esse momento foi pensado por considerarmos a possibilidade de ministrar uma formação continuada do município de Assaré/Ce, em parceria com a Secretaria da Educação. Dessa forma, teríamos, aqui, um espaço para introduzir as ideias sobre retextualização e mostrar possibilidade de abordagem sobre texto sob essa perspectiva.

2º MOMENTO: PROCEDIMENTOS INICIAIS

Leitura e interpretação do conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan
(Duração: 3 aulas)

Uma vela para Dário

Dalton Trevisan

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que façam um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo - os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio - quando vivo - só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete - Ele morreu, ele morreu. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Feçam-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

Discussão acerca da temática abordada no conto

Explorando a compreensão!

- 1) Ao iniciarmos a leitura, o que esperávamos das pessoas que se aproximaram de Dário?
- 2) Que situação causa estranhamento no conto?
- 3) Por que as nossas expectativas não são concretizadas no decorrer do conto?
- 4) Diante do fato narrado, o que podemos dizer sobre o lugar onde Dário passou mal?
- 5) Qual a ideia que podemos formar das pessoas que se aproximaram de Dário? Eram pessoas boas ou más?
- 6) Em nossa sociedade, as pessoas agem conforme as personagens do conto numa situação como essa?
- 7) Você já presenciou uma cena em que alguém necessitava de ajuda e, ao invés de ajudar, as pessoas agiram como as personagens do conto?
- 8) Por que a maioria das pessoas furtaram os pertences de Dário?
- 9) Cite um exemplo de uma situação em que algo parecido aconteceu.
- 10) Qual seria a sua reação, caso presenciasse uma situação como a de Dário?

Professor (a),

A leitura e compreensão propostas consistem num momento em que os alunos serão levados a observarem algumas questões básicas acerca da temática do conto, de forma a explorar os aspectos cognitivos, com base sua leitura de mundo, entre outros aspectos importantes para os processos de retextualização, como os aspectos linguísticos-textuais-discursivos.

Dessa forma, a partir da exploração da compreensão do conto, mediante a socialização das questões aqui postas, acreditamos que os alunos poderão desenvolver a retextualização do conto de maneira plena, respeitando a essência temática do texto.

Sugerimos, ainda, que as respostas sejam socializadas oralmente.

3º MOMENTO: PROCEDIMENTO INTERMEDIÁRIO

Planejamento para gravação das cenas (Duração: 3 horas aulas)

Professor (a),

Nesse momento, é importante discutir com os alunos sobre a organização para a gravação do filme. Apesar de não trabalharmos diretamente com o gênero roteiro, você pode solicitar a criação de um. Caso contrário, poderá tomar nota das ideias dos alunos e fazer uma espécie de plano para a gravação.

De toda forma, é necessário decidir algumas questões essenciais para a atividade:

- ❖ Diante da identificação dos personagens do conto, definir quem serão os atores do filme;

- ❖ Formar uma equipe para ficar responsável pela produção. Essa equipe deverá pensar no figurino, no material necessário para a gravação das cenas etc.;

- ❖ Escolher um aluno para ser o cinegrafista;

- ❖ Decidir o local para a gravação das cenas;

Nesse momento, é importante integrar toda a turma na atividade. Como vimos, há várias possibilidades de participação na produção do curta-metragem. Isso faz com que possamos contemplar a participação de todos os discentes. Dessa forma, estaremos contemplando o protagonismo juvenil entre os estudantes.

Para melhor organização e execução da tarefa, sugerimos a divisão da turma em grupos.

Assim, é importante ter um grupo que será composto por alunos que serão os personagens do filme. Essa equipe ficará responsável pelas falas e execução das cenas.

Outra equipe deverá ser composta com os responsáveis pela composição do cenário e em providenciar o material necessário para a gravação das cenas;

Uma terceira equipe deve ser formada para ficar a frente da gravação e edição das cenas do filme, escolha de trilha sonora etc.

Dessa forma, engajamos todos os alunos na produção do filme. Se você julgar necessário, pode criar outras tarefas, a fim de inserir os alunos na atividade.

4º MOMENTO: PROCEDIMENTO INTERMEDIÁRIO

Gravação e edição das cenas (atividade extraclasse – oito horas)

Professor (a),

Conforme planejado com os alunos, esse momento será o da retextualização propriamente dita, visto que os alunos efetivarão o referido processo, mediante a gravação das cenas baseadas no conto lido.

As cenas podem ser gravadas a partir do uso de um aparelho celular que pode ser de posse de algum aluno. Essa ideia diz respeito ao fato de a grande maioria dos alunos possuírem aparelhos celulares modernos que permitem a execução dessa tarefa de maneira exitosa.

Se houver disponibilidade, é possível a utilização de câmera filmadora para a gravação das cenas.

De acordo com o que mencionamos, na organização da proposta, é viável a utilização do programa de edição *Imovie*, que é próprio para os aparelhos de celular da Apple. Caso não seja possível a utilização desse tipo de aparelho e, conseqüentemente, do programa citado, você pode utilizar, além de outros recursos, outros programas como o *Movavi*, que é próprio para sistema operacional *Windows* ou o *Movie Maker*, que também é *for Windows*.

Vale dizer que a gravação de cenas contempla, principalmente, o aspecto do processo de retextualização que diz respeito à reformulação, pois, nesse momento, há acréscimos, substituições, reordenações do texto-base, conforme a compreensão dos alunos.

Esse momento contempla as ideias sobre os multiletramentos e a abordagem de textos com base nas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Assim, os alunos, ao gravarem as cenas utilizando seus aparelhos de celular e executarem a tarefa de edição, contemplarão a dimensão multimodal do texto.

5º MOMENTO: PROCEDIMENTO FINAL

Apresentação do filme (duas horas aulas)

Professor (a),

O momento de apresentação é muito importante porque fará com que as ações desenvolvidas possam ir além dos muros da escola e do chão da sala de aula.

Para isso, é importante convidar os pais dos alunos envolvidos, além de demais membros da comunidade escolar, no sentido de valorizar a produção dos discentes.

Uma sugestão para esse momento seria a apresentação do projeto pelo professor ou por um grupo de alunos. Pode ser utilizado, ainda, um espaço que não seja da escola, como um auditório, por exemplo.

É importante também organizar uma recepção para os convidados e que os alunos estejam a caráter para a ocasião, como se realmente fossem atores famosos. Isso serve de incentivo para outras produções e para despertar o sentimento de pertencimento dos discentes em relação ao seu aprendizado na escola.

Vale ressaltar que, após esse momento de apresentação, o professor pode promover uma roda de conversa para discutir com os alunos sobre a experiência de produção do curta-metragem, os desafios superados, as dificuldades que encontraram ao longo do desenvolvimento do projeto, além dos pontos positivos e da impressão que os discentes tiveram da atividade como um todo.

Dessa forma, o professor já pode suscitar a possibilidade de uma nova produção, mediante a leitura de um novo conto ou de outro gênero textual que seja viável de se trabalhar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa abordagem foi pautada na ideia de que os professores necessitam transformar a sua prática pedagógica no tocante ao tratamento com textos em sala de aula, a partir de atividades de leitura e escrita que sejam relevantes e considerem os aspectos inerentes ao caráter social dos gêneros e às condições de comunicação que permeiam os alunos enquanto sujeitos que fazem uso da linguagem.

Para que isso ocorra, é importante que os docentes disponham de subsídios teóricos que possam contribuir para o melhoramento de suas ações no chão da sala de aula. Diante disso, discorreremos sobre aspectos referentes à Linguística Textual, sobre as questões relativas a texto, textualidade, intertextualidade, no sentido de prepararmos o terreno para tratarmos dos processos de retextualização.

Nesse sentido, podemos dizer que o entrelaçamento das ideias que compõem o nosso aporte teórico direcionou-nos para a conclusão de que é possível desenvolver um trabalho com gêneros que seja fomentador da interatividade textual e contemplativo de seus aspectos funcionais, além de promover a dinamização da abordagem sobre textos e suas possibilidades de produção. Portanto, devemos ressaltar a importância das teorias visitadas para o vislumbre de criação de situações de aprendizagem exitosas no que se refere ao trabalho em sala de aula.

Assim, com vistas a promover a transposição didática do aporte teórico citado, a proposta de atividade apresentada partiu da hipótese de que uma abordagem diferenciada sobre textos em sala de aula pode despertar nos discentes uma visão mais abrangente acerca daquilo que se propõe com o trabalho acerca de gêneros textuais.

Da mesma forma, pensamos na possibilidade de produção de textos que fossem baseadas no domínio linguístico dos alunos, bem como nas situações comunicativas com as quais eles lidam em seu cotidiano. Por isso, a escolha da retextualização do gênero conto para o curta-metragem foi considerada de grande valia para a posituação da hipótese levantada.

Com isso, pudemos observar que a abordagem sobre o texto aprofundou-se de forma que os alunos pudessem trabalhar de maneira ampla, principalmente no que se refere ao texto base. Além disso, o desenvolvimento da atividade de

retextualização despertou interesse por parte dos discentes, visto que foi criada uma situação diferenciada de aprendizagem a respeito desses gêneros.

Também percebemos, com a realização da atividade proposta, que o desenvolvimento desses processos vai muito além da ideia de transformação de um texto em outro, visto que, ao longo desse percurso transformador, vão surgindo outras possibilidades de retextualização, relacionadas à leitura de mundo dos alunos, ao grau de letramento que eles possuem, entre outros aspectos relacionados ao uso da linguagem que fazem nos variados ambientes discursivos onde atuam.

Dito isso, ao considerarmos a essência do processo de retextualização, foram levantadas, sob a mediação do professor, várias possibilidades de produção de gêneros textuais, a partir do texto-base, o conto. Ou seja, além da atividade realizada para concebermos o curta-metragem, seguindo as operações necessárias para tal finalidade, surgiram ideias para a produção de outros gêneros ao longo do processo, afins ao texto final ou não.

Essas várias possibilidades de produção de gêneros contemplam as ideias sobre a criação de atividades significativas de aprendizagem a partir do desenvolvimento de um circuito de gêneros, oriundos de um texto-base, ou prototexto, de acordo com Baltar *et al* (2006). Isso ocorre porque, a partir da produção do curta-metragem com base no conto, podemos suscitar outras ideias de produção textual. Assim, a produção do filme, poderia estar ancorada na criação do gênero textual *roteiro*; depois disso, os alunos poderiam confeccionar um *cartaz* para divulgação do curta-metragem; a criação de uma *sinopse* também seria viável, entre outros gêneros que formariam o que Bezerra (2017) chama de cadeia de gêneros.

Nesse contexto, contemplamos as ideias sobre Interacionismo Sociodiscursivo, postuladas por Bronckart (2006), pois a criação desse conjunto de textos tem relação com aspectos relacionados ao desenvolvimento de atividades de linguagem pautadas na interação humana com base num viés sociológico e num viés psicológico, na construção de ações significantes.

Vale ressaltar também que essas possibilidades de produção estão relacionadas ao grau de letramento dos alunos e que a proposta, de certa forma, os tira da condição de receptores de textos, e possibilita que eles se tornem também produtores de textos.

Outro ponto importante, diz respeito ao uso das TIC para a produção do texto final. Como sabemos, o curta-metragem possui caráter multissemiótico, a partir da mistura de linguagens, o que lhe confere uma multimodalidade discursiva. Dessa forma, fomos subsidiados pelas ideias de Rojo (2012) para desenvolvermos o processo de retextualização pretendido.

Diante dessas considerações, podemos estabelecer relações entre a tríade teórica apresentada nessa abordagem. Assim, é pertinente dizer que as ideias sobre multiletramentos servem como subsídios para o desenvolvimento dos processos de retextualização e que a criação de um circuito de gêneros, o que se traduz no interacionismo sociodiscursivo, consiste numa consequência do desenvolvimento da retextualização.

Isso se deve ao fato de que, ao desenvolvermos processos de retextualização, fizemos uso de celular, programas de edição, além de outros recursos que contemplam as TIC. Ou seja, buscamos nos valer de diversas ferramentas para a produção textual e levar em consideração as várias semioses que permeiam o texto, que vão além daquilo que é padrão nas atividades escolares. Da mesma forma, os processos de retextualização contemplam o que é proposto pelo ISD: a criação de ações significantes de linguagem com base em um contexto que apresenta duas facetas, a psicológica e a sociológica, conforme apresentamos na abordagem sobre o interacionismo sociodiscursivo.

De maneira geral, podemos dizer que o desenvolvimento dessa proposta consiste numa forma de trabalhar com textos de maneira exitosa. Isso se dá pela contemplação de vários aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem. Frisamos, aqui, as diversas possibilidades de abordagem com base na retextualização e os aspectos que o desenvolvimento desse processo contempla com vistas ao melhoramento do trabalho com linguagem em sala de aula. Ressaltemos, também, a importância das teorias e a necessidade de sua transposição didática para que possamos diversificar as ações escolares no âmbito da linguagem.

Em suma, podemos dizer que há um vasto terreno a ser explorado no tocante ao trabalho com retextualização em sala de aula, tendo em vista as várias situações em que podemos nos valer desse processo em prol da abordagem plena sobre gêneros textuais, no tocante à leitura, escrita e oralidade. Da mesma forma, é importante ressaltar a necessidade do estudo acerca das outras possibilidades de

desenvolvimento dos processos de retextualização, haja vista percebermos que eles podem ser contemplados sob diversas possibilidades.

Por isso, esse trabalho deve ter continuidade no sentido de analisarmos os diversos processos de retextualização em sala de aula e os caminhos percorridos pelos alunos para que esses processos aconteçam. Vale ressaltar, ainda, que tratar disso com base em apenas dois gêneros, como fizemos aqui, é muito pouco diante da complexidade de abordagens que podem ser desenvolvidas com textos na escola.

Por fim, percebemos que o trabalho em questão suscita a possibilidade de fazer uma abordagem junto aos professores num processo de formação continuada que pode consistir em grande contributo para o melhoramento da prática docente e, conseqüentemente, o tratamento com textos em sala de aula de modo mais bem elaborado.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. Cuiabá: UFMT, 2014 – Dissertação de Mestrado.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BALTAR *et al.* **Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para desenvolvimento da competência sociodiscursiva**. *In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 375-387, set/dez. 2006.*

BENTES, Anna Christina Bentes; REZENDE Renato Cabral. **Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais**. *In: SIGNORINI, Inês (org.)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

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

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. *In: Gêneros textuais: reflexões e ensino*. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e Retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha.** Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea.** Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. *In:* MUSIALAK, Marli Biesczad & ROBASZKIEWICZ, Maria Cristina Fernandes. **Gênero Conto: possibilidades de uso em sala de aula.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Secretaria da Educação do Paraná, 2013.

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

TANZI NETO *et al.* **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** Roxane Rojo (org.). São Paulo: Parábola, 2013.

APÊNDICE 'A' – DIRECIONAMENTOS ACERCA DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO A SER DESENVOLVIDO E AS HIPÓTESES RELACIONADAS

Primeiramente, é importante ressaltar que os momentos descritos para o desenvolvimento dos processos de retextualização sucedem etapas anteriores que dizem respeito à abordagem dos gêneros conto e curta-metragem, isto é, texto-base e texto final, respectivamente. Além disso, é preciso uma explanação prévia sobre aquilo que será proposto para a execução da tarefa a ser desenvolvida pelos alunos.

Dessa forma, antes de tratarmos das questões inerentes aos gêneros em questão, é necessário explicar as etapas que envolvem todo o processo de retextualização até chegarmos ao produto final. Por isso, precisamos, de maneira simplificada, dizer aos alunos no que consiste um processo de retextualização que, nada mais é do que a produção de um novo texto a partir de um texto-base. Da mesma forma, é viável apresentar exemplos de desenvolvimento desses processos ainda que sejam realizados de outras formas como da escrita para a escrita, na transformação do conto em outro gênero textual escrito, por exemplo.

Depois disso, faz-se necessário o estudo sobre os dois gêneros, visto que é de suma importância que os alunos conheçam os gêneros textuais com os quais trabalharão. Assim, é preciso fazer abordagem sobre a forma e função comunicativa desses gêneros, explorar suas características, assim como apontar as semelhanças que, a nosso ver, possibilitam o trabalho na perspectiva apresentada. Portanto, é de grande valia apresentar variados contos para leitura dos alunos, além de produção cinematográficas do tipo curta-metragem, com o intuito de tornar esses gêneros familiares aos alunos.

Nesse sentido, podemos explorar o gênero conto e observar os seus elementos constituintes: narrador, personagem, tempo, espaço, enredo etc. Da mesma forma, podemos discutir a função comunicativa e a importância do conto e sua finalidade sociodiscursiva.

Na abordagem sobre o gênero curta-metragem, é importante analisar, à medida que apresentamos os filmes aos alunos, os pontos semelhantes entre este gênero e o conto, no sentido de os alunos entenderem a proximidade das

características desses dois gêneros, de forma que eles percebam as possibilidades de desenvolvimento dos processos de retextualização almejados.

Feito isso, é importante conversar com os alunos acerca da necessidade de dominarmos um programa de edição para a produção do filme. No contexto atual, dado o grande contato dos alunos com as tecnologias, provavelmente alguns deles terão acesso a esse tipo de ferramenta, inclusive dominando-a com mais eficácia do que nós, professores.

Vale dizer que, nessas primeiras etapas, a delimitação de tempo dependerá do grau de conhecimento dos alunos acerca dos gêneros a serem trabalhados, bem como das possibilidades de uso do programa de edição, pois caso não haja quem domine tal ferramenta, o professor deverá demandar mais tempo para pesquisa e explanação sobre isso. Ainda assim, podemos dizer que a abordagem sobre os gêneros, apresentação de contos e curtas, além da explicação sobre os processos de retextualização e sobre o programa de edição a ser usado pode ser feita num período maior daquele proposto para o desenvolvimento da atividade propriamente dita.

Depois desse período, entendemos que o professor pode seguir para os momentos que foram descritos, aqui, com um conto selecionado para a produção do curta-metragem. Ou seja, depois da abordagem sobre os gêneros e a leitura feita de contos, a fim de explorar suas características e funções comunicativas, o docente pode mediar a escolha de um conto para o trabalho a ser desenvolvido. Assim, pode partir para os momentos de leitura e compreensão, planejamento, execução e apresentação.

O questionário apresentado, no momento de leitura e compreensão, diz respeito ao procedimento inicial que visa ao levantamento de ideias sobre as possibilidades de desenvolvimento dos processos de retextualização. As perguntas formuladas estão postas com o intuito de fomentar a discussão acerca da temática abordada no conto. Nesse momento de exploração da compreensão temos, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e a ativação dos conhecimentos sobre o gênero conto, o trabalho com oralidade, visto a sugestão é para que as respostas sejam socializadas pelos discentes.

É importante ressaltar que o questionário não esgota as possibilidades de interpretação e compreensão por parte dos alunos. Por isso, podem surgir outros

questionamentos, mediante a discussão promovida com base nas respostas dadas por eles.

Diante do texto proposto na atividade, podemos levantar alguns aspectos inerentes ao fato de as pessoas, hoje em dia, serem menos humanas quando presenciam situações como a de Dario. Certamente, aparecerão depoimentos dos alunos relatando momentos em que, em vez de ajudarem alguém que estivesse passando mal ou sofrido um acidente, por exemplo, as pessoas fizeram filmagens, *selfies*, ou algo do tipo para postar em alguma rede social. Dessa forma, o professor pode promover um debate para tratar sobre os valores morais e éticos da sociedade.

Vale dizer que o professor pode fazer a predição da leitura com os alunos, solicitar que eles façam uma leitura silenciosa, para depois o docente fazer a leitura em voz alta, dentre outras possibilidades para esse momento, de acordo com considerar mais pertinente para o momento.

No planejamento, é importante ressaltarmos a necessidade de mediação do professor para que as ideias sejam levantadas pelos discentes. Embora muitos alunos tenham iniciativa e liderem as sugestões para o desenvolvimento das atividades, alguns precisam do incentivo do professor para se sentirem motivados a participarem do projeto. Por isso, é preciso que o docente tenha conhecimento acerca das potencialidades de sua turma, de forma a engajar todos os discentes na tarefa. Dessa forma, é preciso entender que há os que são mais introvertidos e que não possuem aptidão para encenarem, mas podem fazer parte da produção ou de outro grupo de trabalho, por exemplo. O importante é que todos estejam inseridos na ação proposta.

No momento de execução, temos a efetivação do processo de retextualização, pois é o momento em que há a transformação do texto-base no texto-alvo, efetivamente. Como vimos, há a idealização, reformulação e adaptação, conforme a compreensão dos alunos, diante dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos. Dessa forma, é de suma importância a mediação do professor, nesse momento, visto que, no processo de retextualização, buscamos manter a essência do texto-base, apesar das transformações realizadas pelo processo. Todavia, julgamos ser importante dar a liberdade para que os alunos tomem algumas decisões no tocante à edição, escolha de trilha sonora, entre outros aspectos que, frisamos, eles dominam mais do que nós.

Por fim, no momento de apresentação, reiteramos a importância de socialização da produção perante a comunidade escolar, pois isso repercute de maneira positiva na escola. No nosso caso, quando realizamos a apresentação do curta-metragem, ouvíamos os comentários de outros alunos, encantados pelo trabalho, bem como a positivação por parte da família em relação ao que fora apresentado.

Para finalizar, entendemos que essa proposta transpõe, didaticamente, as ideias de Marcuschi (2010) sobre retextualização, visto que há a transformação de um texto pertencente a um gênero textual em outro. Ou seja, promovemos a exploração de um texto-base, o conto, com o intuito de chegar a um texto final, o curta-metragem. Da mesma forma, ela contempla as questões inerentes ao que Rojo (2012) nos apresenta sobre multiletramentos e multimodalidade discursiva, haja vista suscitar a possibilidade de criação de um texto multimodal. E, em relação ao ISD, é perceptível a sua contemplação, a partir do desenvolvimento dos processos de retextualização, pois, no decorrer deles, outros textos podem surgir, o que possibilita a criação de um circuito de gêneros.