



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

**PETRUCIA LIMA DE SOUSA**

**A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO A FOTONOVELA  
NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

**CAJAZEIRAS – PB  
2016**

**PETRUCIA LIMA DE SOUSA**

**A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO A FOTONOVELA  
NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Hérica Paiva Pereira

**CAJAZEIRAS – PB**

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

S725r Sousa, Petrucia Lima de  
A retextualização do gênero conto a fotonovela numa perspectiva  
sociointeracionista / Petrucia Lima de Sousa. - Cajazeiras, 2016.  
49f.: il.  
Bibliografia.

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

1. Linguística do texto. 2. Gêneros textuais. 3. Língua e linguagem. 4.  
Retextualização. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de  
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'42

**Título do Trabalho: A retextualização do gênero conto a fotonovela numa perspectiva sociointeracionista.**

**Aluna: Petrucia Lima de Sousa**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 27 / 05 / 2016 como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final 9,7 pela seguinte Banca



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

Orientadora



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

Examinador



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva

Examinador

**Cajazeiras – PB**

**2016**

*A minha mãe que sempre se prontificou a me ajudar, cuidando na minha ausência do meu bem mais precioso meu filho Xavier, razão da minha força e persistência. E a minha irmã Paula, que mesmo longe sempre me incentivou com palavras de apoio e ânimo.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para continuar mesmo nos momentos mais difíceis.*

*À minha família que sempre me deu apoio e incentivo,*

*À orientadora a professora Dr. Hérica Paiva Pereira por se empenhar a me orientar, contribuindo assim significativamente com o meu trabalho.*

*Sempre é difícil nascer. A ave tem que sofrer para sair do ovo, isto você sabe. Mas volte o olhar para trás e pergunte a si mesmo se foi de fato tão penoso o caminho. Difícil apenas? Não terá sido belo também?*

*(Hermann Hesse)*

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Características do Ensino de Gramática e da Análise Linguística.

**Quadro 2.** Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.



## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “A retextualização do gênero conto para a fotonovela numa perspectiva sociointeracionista” tem por objetivo querer compreender a importância e a eficácia que a retextualização pode promover na atividade com o gênero. Isto porque, diante de práticas docentes, ainda fortemente arraigadas ao ensino tradicional, a língua é considerada um mecanismo fechado e descontextualizado. Estas não consideram a relação linguagem, enunciado, texto, como um espaço enunciativo-discursivo e, portanto um lugar em que devem estar presentes também os conhecimentos prévios de cada aluno, seus valores e sua cultura. Nesta perspectiva, o trabalho com retextualização apresenta grandes chances de se tornar um exercício eficaz, ao romper implicações e resquícios do tradicionalismo, de modo a potencializar o trabalho com o gênero em sala de aula e a formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade; e conseqüentemente, de sua participação, de seu papel como agentes sócio-comunicativos e, portanto, transformadores do meio em que vivem. Para fundamentar este estudo, nos baseamos nas pesquisas de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008); Antunes (2009); e outros, que desenvolveram pesquisas referentes ao estudo da linguagem, textos e gêneros textuais. Como metodologia, a pesquisa é uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico que ofereceu grande contribuição para o desenvolvimento da atividade apresentada, como proposta didática a ser trabalhada, em sala de aula, através de exercícios de retextualização do conto para a fotonovela, numa perspectiva sóciointeracionista, destinada a turmas de 1º ano do Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua e linguagem. Gêneros textuais. Retextualização. Proposta Didática.

## **ABSTRACT**

This research, entitled "The retextualization of the tale genre to the fotonovela a sociointeractionist perspective" aims to understand the importance and effectiveness that the retextualization can promote in the activity with this genre. This is because, in face of teaching practices, still strongly ingrained to traditional teaching, language is considered a closed and decontextualized mechanism. These do not consider the relation between language, enunciation, text, as an enunciative-discursive space and therefore a place that must be present also the prior knowledge of each student, their values and their culture. In this perspective, working with retextualization presented a good chance of becoming an effective exercise to break implications and remnants of traditionalism, in order to enhance the work with genre in the classroom and to form readers and writers aware of the texts function in society; and consequently, their participation, their role as social and communicative agents and therefore the transformers of the environment in which they live. To support this study, we rely on Bakhtin's (2011), Marcuschi's (2008); Antunes' (2009) searches; and others, who developed researches for the study of language, texts and textual genres. As methodology, the research is a qualitative approach of bibliographic nature which offered great contribution to the development of the presented activity, as didactic proposal to be worked in the classroom, through exercises of retextualization of tale to fotonovela, at a sociointeractionist perspective, destined for students of 1st year of high school.

**KEYWORDS:** Language and language. Textual genres. Retextualization. Didactic proposal.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	13
NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	13
1.1 Língua e linguagem à luz do sóciointeracionismo .....	13
1.2 O ensino de língua para os PCN .....	18
CAPÍTULO II.....	24
TEXTO, GÊNERO E RETEXTUALIZAÇÃO .....	24
2.1Um percurso histórico do texto: da gramática à análise linguística.....	24
2.1.1 Texto: noções teóricas e conceitos .....	27
2.2. Gênero Textual .....	30
2.2.1Gênero conto .....	34
2.2.2Gênero Fotonovela .....	36
2.3. Retextualização.....	37
CAPÍTULO III.....	40
PROPOSTA DIDÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO PARA O GÊNERO FOTONOVELA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	46
ANEXO .....	
APÊNDICE .....	

## INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras discussões e possibilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, mais especificamente com gêneros textuais, a retextualização é apresentada como um instrumento capaz de tornar o trabalho com o gênero em sala de aula, tanto no âmbito da leitura como da escrita, eficaz, uma vez que possibilita a interação em situações reais de uso entre locutor e o interlocutor, à medida que a comunicação se concretiza através dos elementos linguísticos, textuais e discursivos do texto.

Desta forma, a retextualização pode promover uma abertura para discussões sobre gêneros de forma a inserir o aluno na sua própria realidade, percebendo que os gêneros fazem parte do seu cotidiano e que é um produto social do qual é modelado e adaptado para os diversos tipos de contextos. Por isso, as propostas de atividade com gênero é importante e ressalta a necessidade que temos em conhecer a nossa própria realidade. É preciso, pois, que seja estudada, melhor conhecida e dialogada para se adaptar e se aperfeiçoar dentro do universo da sala de aula.

Conforme Marcuschi (2008), muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros, já que esse é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. A discussão sobre gêneros vem se desenvolvendo na medida em que a área de análise do discurso tem expandido suas pesquisas, tentando examinar os vários tipos de textos produzidos em diferentes contextos situacionais por distintas comunidades discursivas com diferentes propósitos comunicativos.

Sendo assim, o trabalho com retextualização possui grandes chances de se tornar um exercício positivo; de romper implicações e resquícios do tradicionalismo vencido, de modo a potencializar o trabalho com o gênero em sala de aula e a formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade; e de sua participação como agentes sócio-comunicativos e, portanto, transformadores do meio em que vivem.

Nesta perspectiva, entender que os gêneros fazem parte de uma difusão social traçada por convenções que se revezam e se multiplicam no rol das adaptações sociais, é um desafio para o professor de língua portuguesa levar essa

discussão para sala de aula, já que ainda há um grande descompasso entre teoria e prática. Diante desta situação nos perguntamos: a forma que muitos professores têm utilizado o texto em sala de aula tem potencializado a prática e a formação de um indivíduo linguisticamente preparado para lidar com as diferentes situações de uso da língua?

É com base nesse questionamento que o objetivo desta pesquisa é compreender a importância e a eficácia que a retextualização pode promover na atividade com o gênero em sala de aula, em situação de interação. Para isso é necessário especificarmos a concepção de língua e de texto à luz da perspectiva interacional; destacarmos as estratégias linguísticas, textuais e discursivas do gênero; avaliarmos a concepção de gênero sob uma perspectiva sócio comunicativa e discutirmos as concepções de retextualização enquanto instrumento didático utilizado na sala de aula.

Nesse ínterim, para fundamentar este trabalho nos embasamos em Bakhtin (2011); Koch (2003); Marcuschi (2008); Antunes (2009) e outros, que deram uma grande contribuição no que diz respeito ao conhecimento dos aportes que a linguística textual trouxe para a linguística através dos estudos dos gêneros na construção dos textos numa perspectiva sociointeracionista. Quanto à metodologia, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e apresenta uma abordagem qualitativa que tem por objetivo, descrever e compreender o significado do fenômeno da contribuição do trabalho com o gênero textual por meio de um processo de retextualização.

Os capítulos aqui apresentados têm como escopo, a apresentação das etapas que competem ao aprofundamento dos conteúdos selecionados na busca do nosso objetivo. No primeiro capítulo, apresentamos as noções introdutórias de língua e linguagem, mostrando como estas eram vistas antes de chegar à concepção sociointeracionista e sua contribuição para o ensino em sala de aula. No capítulo II, tratamos do texto, gênero e retextualização, fazendo um aparato introdutório sobre estes conteúdos, para depois apresentar os gêneros (conto e fotonovela) posteriormente aplicados como objetos de trabalho na proposta didática. E por último, no capítulo III – apresentamos uma proposta de trabalho em sala de aula, como produto final de nossas discussões, desenvolvendo a retextualização do gênero conto para o gênero fotonovela. Esta é fruto de várias leituras e observações realizadas ao longo de estudos em que nos fizeram perceber o contraste que existe

entre o que é discutido na formação de professores de Língua Portuguesa e o que, de fato, é levado na prática, para a sala de aula no exercício da docência. Vale salientar ainda que, em anexo encontra-se o texto modelo usado como base para a retextualização: O conto “A máscara da morte vermelha” e em apêndice consta o texto retextualizado a partir deste conto, atividade esta, realizada por alunos do ensino médio da E.E.E.F.M Cristiano Cartaxo da cidade de Cajazeiras-PB.

## CAPÍTULO I

### NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DE LÍNGUA E LINGUAGEM

#### 1.1 Língua e linguagem à luz do sóciointeracionismo

Para melhor entendermos a contribuição do sóciointeracionismo no desenvolvimento da linguagem, faz-se necessário que apresentemos as noções de língua e linguagem consideradas desde os estudos de Saussure, passando pelas gramáticas até a corrente sóciointeracionista.

Para Saussure (2012), considerado o pai da linguística, a ideia de língua é tida como um sistema de signos linguísticos, ou seja, a língua surge das diversas convenções formadas nas relações entre os indivíduos, em que estes se apropriam dessas convenções para se comunicarem. Já a linguagem é um campo mais amplo que a língua, possui muitas formas de uso e pertence ao domínio individual e social. A linguagem também abriga outras manifestações de comunicação como a linguagem não verbal.

Para o fundador da Linguística, a língua é apenas uma parte essencial do campo da linguagem, é resultado do conjunto de convenções necessárias, adotadas pela sociedade que permite o exercício da linguagem nos indivíduos. Considera, assim, que: “[...] de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Saussure (2012, p.26). Neste caso, dá-se por esse meio, a assimilação da língua através do meio social, ou como diz as próprias palavras do autor, grupos sociais. Para o autor a língua é, de fato, um produto social, não podendo ser criada nem modificada individualmente. Ela é uma das muitas partes da linguagem, a parte social, exterior ao indivíduo que depende de um acordo entre os muitos indivíduos.

Outro contribuinte essencial para a linguística, no que se refere à noção de língua, é o linguista Chomsky (1998). O referido autor propôs uma ideia de língua embasada, inicialmente, nos pressupostos de Saussure, seu antecessor, considerando que os seres humanos trazem um componente genético que comporta a aquisição da linguagem.

Nesse sentido, todos os indivíduos possuem a capacidade nata para a comunicação, logo, para adquirir uma língua, nas palavras do autor, seria o “dado de

entrada” no sistema (permitindo a assimilação de palavras e seus significados) e a língua propriamente dita, um “dado de saída”. (op. Cit. p. 24).

O linguista considera que o número finito de sentenças linguísticas depende do número finito das regras linguísticas que dominamos ou não. Daí surge a ideia das possibilidades da língua gerar expressões, fazendo uma distinção entre competência e desempenho na corrente gerativa.

As postulações das correntes mais clássicas também são importantes serem mencionadas aqui, para melhor compreensão do conceito de língua e como esses conceitos foram evoluindo. De início recorreremos aos estudos de Cazarin (2005), no qual conta que as primeiras definições de língua surgem nas gramáticas elaboradas nos anos de 1952 e 1999. Nesta perspectiva, Napoleão Mendes de Almeida (1999) foi um dos primeiros a inaugurar um conceito de língua dentro da *Gramática Metódica de Língua Portuguesa*. Para o referido gramático: “constitua a linguagem dom comum de todos os homens, nem todos eles se comunicam pelas mesmas palavras. O conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se língua ou idioma” (op. cit, p. 17).

Neste contexto, percebemos a ambivalência existente entre língua e linguagem, ao passo que para conceituar o que é linguagem, o autor antes, recorre à noção de língua. Deste modo, a concepção de língua ainda é dependente de uma diferenciação – tão somente para efeitos de distinção entre um termo e outro em relação aos aspectos que a diferem da linguagem. Fato que perdurou por muito tempo, repetidamente na maioria das gramáticas clássicas.

Outros estudiosos gramáticos também dialogaram com a mesma postura teórica de Almeida, como exemplos temos Cunha e Cintra (1985). Os referidos autores tomaram como referência a mesma noção de língua já empregada anteriormente, situando-a apenas para nível de diferenciação. Entendem em um primeiro momento, a língua como um sistema gramatical que pertence a um grupo de indivíduos, de modo que um determinado coletivo se expressa, concebe o mundo e age sobre ele. É o emprego social da faculdade da linguagem. Em um segundo momento, estes pesquisadores tratam a língua não mais como um sistema único, mas como um conjunto de sistemas linguísticos.

Sobre esta última consideração, Rocha Lima (2003) diverge de Cunha e Cintra (1985), tratando a língua apenas como um sistema único, que funciona através de um conjunto de opositivos de relações e, não como “sistemas”. Por outro



lado, o autor relativiza sua concepção, ao passo que sua ideia também considera a língua um fator que permite a realização da linguagem. Ou seja, segue a mesma linha inicial de Almeida, da qual a noção de língua ainda é muito ancorada à diferenciação de linguagem.

Bechara (2001) entende a língua como sendo sistemas linguísticos tal qual Cunha e Cintra (1985) defenderam, ou seja, um conjunto de sistemas que encerra em si várias tradições. Isto é, uma dada língua pode apresentar diferentes formas de manifestação a depender do contexto a qual esteja inserida, seja ele de aspecto geográfico, cultural ou apenas de cunho estilístico, para fins de expressão, considerando, assim, a língua inacabável, construindo-se assim, continuamente, em função da atividade linguística.

Por meio das referentes perspectivas podemos entender que a língua vem sendo tratada, do ponto de vista normativo, como um sistema (ou mesmo conjunto de sistemas), embora não haja, em demasia, uma preocupação em conceitua-la. Todavia, a tentativa de definição sobre a noção de língua vem sendo, historicamente, limitada à análoga relação e/ou diferenciação com a linguagem.

Mais adiante, outro conceito de língua apontado pela gramática normativa é o de que “a língua é um instrumento de interação social. Portanto não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito de interação” Neves (2001, s/p). Ainda é esta uma conceituação muito fechada e genérica, apesar de ter evoluído no sentido de reconhecer os aspectos sociais que multa e torna viva a língua. A interação verbal, por exemplo, exige muito mais que conhecimentos formais da língua, ou seja, os conhecimentos prévios, de mundo, de técnicas e normas comunicativas para determinadas situações de uso, porque o que está se materializando no momento é a língua com todo o seu aporte de uso.

Enfim, língua e linguagem são comumente confundidas nos manuais de ensino, como por exemplo, a definição de linguagem vem sempre acompanhada do conceito de língua apenas para diferenciar uma da outra, como se estas fossem independentes.

No âmbito das propostas trazidas pelas correntes da linguística contemporânea, vêm se notando, há algumas décadas, uma insatisfação com a concepção de língua apresentada pelas gramáticas normativas, porém o que percebemos, no ensino de língua portuguesa nas escolas, é que os professores, até

mesmo os formados recentemente, só se baseiam na gramática tradicional para ensinar a língua portuguesa. Preocupados com este problema, alguns estudiosos se dedicam a estudar a questão, pautando-se numa perspectiva sóciointeracionista para melhorar o ensino da gramática normativa, levando em consideração o ensino que reflete as contribuições da linguística moderna.

A perspectiva sóciointeracionista de língua e linguagem começa com o ciclo de Bakhtin (1986). Para o estudioso a linguagem é entendida como um fenômeno de interação verbal, portanto, é algo viva, por isso tem o seu espaço enunciativo-discursivo, não como um privilégio do verbal, mas como todas as revelações que apresentem a influência do homem compondo-se como linguagem, enunciado, texto. Em relação à noção de língua, podemos entender que ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN, 1986, p. 124)

Já para Marcuschi (2005, p. 31) a linguagem “[...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.”. O ato cognitivo é o que produz o discurso que está inserido dentro das práticas sociais, por isso o autor defende o uso social da linguagem para que esta não seja utilizada apenas como um meio de comunicação, como geralmente é descrita nas gramáticas tradicionais, e sim, como uma ferramenta de instigação da ação humana dentro da história e de suas ideologias pretendidas.

Dialogando sobre a questão colocada por Marcuschi, Koch (1998, p. 256), coloca que “[...] língua é o trabalho cognitivo e atividade social que pressupõe negociação [...]”. Verificamos que nessa negociação, tanto o cognitivo como o social estão presentes, cumprindo a mesma função, que é o de sujeitos ativos.

Com a introdução da Linguística Textual, Koch (1998) considera a interação verbal como prática viva da língua. Nesta ótica, esta é considerada uma ação de partilha do conhecimento que infere na limitação do que se diz, pelo teor implícito e (in)ferível com que se apresenta as determinadas convenções nas quais o nosso discurso está inserido. Além do conhecimento de mundo está implícito o conhecimento relativo à composição dos diferentes gêneros, na tentativa de selecionar os principais componentes de nossa fala para atingir o interlocutor naquilo que traçamos como objetivo.

Por assim ser, não há como tratar a língua como um mero mecanismo de comunicação fechado e sem precedentes. A língua é mais do que um ato comunicativo, é uma interação de valores, conceitos e conhecimentos que se selecionam a depender da situação e do objetivo almejado pelo locutor.

Nesse sentido, Antunes (2009) vem complementar esse pensamento afirmando que ninguém diz tudo o que quer, porque estamos mantidos por um movimento social do qual exige de nós uma normatização, uma regulação linguística. Porque, nenhuma língua é “descontextualizada, artificial, inventada; língua para dar exemplos. [...] Essa língua só existe nas aulas de português onde a frase está solta não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa.” (2009, p.105).

No sociointeracionismo, pensamos a língua como um elemento fundamental para a comunicação humana. Isto é, ela é indispensável para a construção da cultura, das relações e da extensão das ações humanas por meio da interação. Logo, a língua pode ser pensada como um instrumento interativo da ação humana, acentuando-se, conforme Morato (2004, p. 26), “com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e com o reconhecimento da linguagem como social e dialógica, aliadas à noção de interação”.

Nesse ínterim, o primado da língua é a cultura, portanto, é por meio do acúmulo de conhecimentos e práticas realizadas entre indivíduos que nasce a necessidade de comunicação. Desse modo, a interação realiza a comunicação e a cultura, sendo esta “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 2010, p.295).

Assim, a cultura dá identidade ao povo de modo que toda e qualquer pessoa possui uma identidade fundada pela cultura. Cada traço, cada característica desenvolvida pelos povos resulta na formação e na transformação da língua, respectivamente, conforme salienta Antunes (2009), ao afirmar que a língua é um produto social desenvolvido sobre as marcas da história e da cultura. Portanto, a linguagem em seu aspecto universal, como a língua em seu aspecto cultural, como a própria cultura em seu aspecto prático, são indissociáveis.

Ainda para Antunes (2009, p. 36): “A história de todos os povos, de todos os grupos, de todas as culturas, tem intersecção com a história de suas línguas.”, isto é, há uma conexão imprescindível na formação da sociedade no que se refere à

função fundamental da língua para esta formação. Neste sentido, o que se produz no meio social é simbolizado pela linguagem e esta, por sua vez, nos retorna em forma de atividade funcional, através da língua que é o instrumento particular de comunicação direta de cada povo. Desse modo, a linguagem e a língua concretizam o movimento da ação humana em sociedade, historicamente e mutualmente, porque é uma fusão de relações, interações e construções sociais.

Atentando para esta linha de pensamento sobre língua, Ribeiro (1997, p. 51), afirma que:

Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

Considerando que a língua não é um mecanismo fechado de nossa comunicação; que penetra determinados enunciados contextualizados com o nosso meio, entendemos que toda produção da língua é também uma produção cultural, porque exige de nós sempre uma posição de referência ao que esteve ou está em curso social, através dos nossos costumes, nossas leis e nossos traços específicos.

## **1.2 O ensino de língua para os PCN**

Ao longo da história do ensino no Brasil, as concepções de ensino estiveram baseadas, sobretudo, em ideias como o normativismo e o estruturalismo. Mais problemático apresentou-se o normativismo que implicou ao ensino, de modo geral, muitos problemas de ordem estrutural.

Nesse ínterim, Visioli (2004, p. 33) salienta que:

A concepção de língua como expressão do pensamento, que norteou exclusivamente a produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX, permanece ainda hoje nas visões mais conservadoras, que não admitem outro ensino a não ser o da língua padrão, verificada nos cânones literários. Dessa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática

normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar.

Na via desses conceitos, maior parte do que temos hoje no ensino de língua portuguesa corresponde à intacta normatização. Desse modo, os conceitos empregados tendem a seguir resquícios do passado, mesmo quando tentam inovar as práticas continuam limitadas a conceitos já vencidos. Isso porque, historicamente a língua vinha sendo tratada como algo puro do qual sua evolução dependia de fatores meramente políticos e convencionais.

Todavia, conforme Azeredo (2007) com o advento da linguística, o ensino de língua portuguesa passou por muitas transformações, protagonizando um antagonismo entre correntes tradicionais versus progressistas. É nesse cenário de discussões que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na tentativa de aplacar as muitas divergências e, ao mesmo tempo, nortear o ensino de Língua Portuguesa para a Educação básica.

A título de informação, Lima; Paiva & Peixoto de Lima (2012, p. 04), explicam a finalidade dos PCN no âmbito do ensino de língua portuguesa:

Os PCN têm como objetivo ajudar os professores no ensino de língua materna. É um apoio pedagógico que dá suporte para que os docentes possam delinear com mais precisão o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Sugerem reformulações no ensino de forma que o docente possa retomar o projeto pedagógico da escola e adaptá-lo a realidade na sala de aula. Sendo assim, apresenta orientações para o ensino que tem como base o conhecimento, competência, conceitos estruturantes e organização das disciplinas escolares.

Dentro do que propõe os PCN surge à concepção de linguagem, da qual será melhor abordada daqui em diante. No referido documento tanto a língua como a linguagem recebem atenção especial em relação ao domínio que exercem nos falantes enquanto sujeitos sociais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma

comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social (BRASIL, 1998, p.20).

A perspectiva abordada nos PCN (BRASIL, 1998) confere uma perspectiva sociointeracionista, considerando a linguagem em suas múltiplas condições no meio social, tanto em relação ao domínio da língua oral ou escrita, é fundamental a participação social efetiva. Assim, indica a convergência entre conhecimento de mundo e conhecimento que se aprende na escola e vice-versa. Nesta visão, as relações sociais devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem e aquisição da língua, pois a língua não está absorta do contexto social vivido, ou seja, não se pode separar a língua da sua situação de uso comunicativo. Com isso, os PCN (op.cit) considera importante valorizar o aluno como um ser humano, capaz de desenvolver-se cognitivamente de forma crítica, ética e flexível nos mais diferentes eventos comunicativos. Nessa perspectiva Visioli (2004, p. 06) salienta que:

[...] o ensino deve basear-se em sugestões interativas da língua/linguagem, meditadas em um processo discursivo de organização do pensamento simbólico, característico de cada aluno na sociedade em geral. Essa concepção norteia a natureza social e interativa da linguagem em oposição às concepções tradicionais.

Refletindo para o universo da sala de aula, podemos entender que os PCN (BRASIL, 1998) sugerem uma centralização por parte dos professores de língua portuguesa em um objetivo que favoreça o desenvolvimento e sistematização da linguagem, de modo que seja instigante a verbalização (oral ou escrito) e o domínio de outras formas de linguagens utilizadas em vários níveis sociais. O intercâmbio entre os falantes é o que torna a linguagem comunicativa, dando a ela um poder interativo cada vez maior. Esse princípio invalida as muitas tentativas tradicionais que tenta separar o estudo da língua do ato interlocutivo e tenta preponderar à ideia ultrapassada da qual. “[...] os fatos de interação verbal se reduzem à simples condição de material linguístico, de itens gramaticais, cujo estudo, por sua vez, se exauria na simples análise dos componentes imanentes a cada um dos estratos que compõe a língua.” Antunes (2009, p. 20).

Finca-se, atualmente, a tentativa de abranger o ensino de língua sobre novas concepções, face o advento da Linguística que tende a comunicar-se com outras áreas do conhecimento, justamente pela sua espessura comunicativa e social. Sobre a nova concepção de língua, vale conferir novamente as considerações de Antunes (2009, p. 20)

Com efeito, a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução; trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e o texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macrounidade da interação verbal.

É justamente nesse contexto de interação linguística que a língua passa a ser entendida com maior visibilidade como um instrumento presente nas diversas relações contextuais, considerando, nesse sentido, a língua e seus contextos de uso, tornando-se uma manifestação da cultura de cada comunidade de falantes.

Nesta perspectiva o estudo da língua para os PCN (BRASIL, 1998) indicam que as metodologias utilizadas em sala de aula devem ser destinadas ao entendimento sobre a função comunicativa que os textos assumem. Portanto, devem ser organizados dentro do propósito comunicativo que assumem, da qual a organização depende de uma série de fatores, não somente estruturais, mas também de sentido social, cultural, adequando-se a sua intenção e a produção de sentidos. Sobre esta organização, os PCN (BRASIL, 1999, p.43), pontuam que:

A língua dispõe de recursos, mas a organização deles encontra no social sua matéria prima. Mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto.

Nesse sentido, entendemos que o texto pode ser múltiplo dentro da sua função comunicativa em relação à possibilidade de atribuições de significados, no

entanto, o caráter que é dado aos recursos da língua nem sempre é propositado. Para alcançar o êxito comunicativo, as significações dos discursos se estabelecem nas relações sociais em que os falantes fazem parte, implicando assim no domínio eficaz da língua no momento em que a usamos.

Assim sendo, fica claramente expresso que a escola tem papel fundamental na efetivação e ampliação do Ensino de Língua Portuguesa enquanto instrumento comunicativo de possibilidades. É uma questão lógica da qual não há formas de se desvirtuar, pois atua no plano prático de nossa vida social, de nossas práticas comunicativas. Trata-se de algo inevitável. Faz parte de um direito inalienável do qual todos nós temos e devemos assumir através de nossa competência linguística, exatamente como coloca os PCN de (BRASIL, 2001, p. 21) quando diz que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Enfim, para os PCN é importante que a escola traga os conhecimentos de mundo do aluno, assim como os seus valores e sua cultura para dialogar em sala de aula, desenvolvendo desta forma, a criticidade do educando referente aos vários conhecimentos que envolvem o indivíduo no meio social, formando assim cidadãos capazes de atuar em qualquer instância da sociedade.

Em concordância com os PCN, entendemos e reiteramos, em consideração final desta seção, que o ensino de Língua Portuguesa pode ser amplo, pois se a língua oferece uma infinidade de possibilidades no meio social, por que nós, dentro do meio social, não podemos inovar ainda mais? Nesse sentido, acreditamos que a grande questão do fazer acontecer confere, sobretudo, ao professor, a prática em sala de aula. É preciso trazer a poesia, a música, a crônica, o conto e muitas outras fontes metodológicas para o cotidiano da sala de aula. É preciso apresentar a diversidade de gêneros disponíveis em que muitas vezes desconhecemos sua função, mesmo quando estão bem próximos do nosso cotidiano. Pois, o aluno necessita conhecer, descobrir e explorar o mundo macro que se encontra por trás de



uma composição textual, de um gênero que pode derivar outro gênero textual e etc..., pois, assim entendemos ser mais acessível alcançar uma <sup>1</sup>Aprendizagem Significativa, assimilando a realidade ao conhecimento e o conhecimento como produto da realidade abordada. É preciso, pois, dá sentido e permitir que os sentidos do texto sejam explorados em suas mais variadas dimensões.

---

<sup>1</sup> Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem elaborada pelo psicólogo David Ausubel. “Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. AUSUBEL (1982)

## CAPÍTULO II

### TEXTO, GÊNERO E RETEXTUALIZAÇÃO

#### **2.1 Um percurso histórico do texto: da gramática normativa à análise linguística**

De acordo com Cavalcante (2005), até o final dos anos de 1970, estudar gramática estava relacionado a ter bom desempenho na leitura e na escrita. Com o passar do tempo essa ideia, resumida apenas à estruturalização da língua e outras mais limitações observadas no estudo da gramática tradicional, mostrou-se insólita, ao passo que o brasileiro mantinha-se com baixo desempenho nos campos de leitura e produção de textos.

Dado o problema no desempenho e na aprendizagem e com as influências teóricas que defendiam o texto e o discurso como ferramenta de estudo, o Brasil deu início a um processo de mudança no ensino de língua, tentando torná-lo mais voltado para a textualidade; propondo práticas de leitura, produções de textos e de análise linguística.

Ao texto caberia uma importância maior no contexto escolar enquanto a gramática ficaria num papel secundário. Mesmo com essa nova concepção educacional, essa realidade ainda estava distante da sala de aula. Santos (2006) confirma isso quando diz que o aspecto a ser considerado nessa nova proposta é a concepção de língua pautada numa atividade de interação verbal e não como instrumento. Quanto a esse entendimento do processo de interação verbal, a noção de língua é vista por Costa Val (1998, p.84) como:

Um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações [...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão “produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

Estudos linguísticos mostraram a relevância de organizar o texto, no intuito de garantir a produção dos mesmos de forma articulada, situada, informativa, coesa e

coerente. Como já foi frisado anteriormente, para nos nortear nas práticas de ensino, na década de 1990 o governo criou os PCN que figurava um novo modelo de ensino no país, inclusive em língua portuguesa, sofrendo fortes influências do letramento e dos gêneros do discurso, como mostra Bunzen (2006 *apud* CAVALCANTE 2014, p. 230):

Os conceitos de **letramento** e **gêneros**, aliados à (...) diversificações das situações de produção e circulação de textos na escola (e fora dela), aparecem como elementos centrais nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e, conseqüentemente, nos livros didáticos pós-PCN. Não podemos esquecer que o próprio documento oficial legitima um trabalho que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e reconhece **os gêneros como objetos de ensino**, sugerindo, inclusive, um agrupamento para cada ciclo do ensino fundamental em função da esfera de circulação social (literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica).

Na visão de Mendonça (2006), a escola não deve formar gramáticos e linguísticos, mas sim pessoas que sejam capazes de atuar nas diversas situações de uso da linguagem, ou seja, nos diferentes contextos que as situações oferecem. Nesse sentido, o papel da instituição serve como um intermediário de conhecimentos que parte do que o aluno já tem em função de sua vivência, tornando-o sujeito crítico e livre para agir em diversos momentos de interação.

Tomando essa base conceptual, as mudanças ocorridas em função de uma nova proposta apresentada para melhoria da leitura e produção de textos, têm como instrumento o texto e o discurso. Vejamos o esquema a seguir, em que Mendonça (2006, p. 207), faz uma diferenciação entre o ensino de Gramática e prática de Análise Linguística.

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) mais treinamento.</li> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remete a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma- padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

**Quadro 1:** Características do Ensino de Gramática e da Análise Linguística

Ao analisarmos a tabela acima podemos observar que a Análise Linguística apresenta muito mais que regras, ela se expande nas tão aclamadas possibilidades que a língua possui em sua função comunicativa, já dito repetidas vezes aqui. Estas são práticas sociais de atividade interativa que fazem com que o sujeito saiba lidar com a língua nos mais diversos contextos. Nesta mesma perspectiva, Antunes (2009) afirma que a linguagem é uma forma de agir socialmente e de interagir com os demais.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), no ponto dedicado ao ensino de Gramática, vem dar uma grande contribuição ao tratar a Análise Linguística como recursos linguísticos que envolvem as práticas de leitura, escrita e oralidade, a partir da análise de elementos presentes nos textos, incluindo aspectos

relativos à normatividade em diferentes situações formais do uso da língua. Ou seja, esses recursos são pistas que o usuário usa para dar sentido ao texto, utilizando-se de elementos linguísticos, textuais e discursivos.

Entendemos que, pelas indicações dessa nova Base Nacional Comum Curricular, o professor pode utilizar o texto como objeto de aplicação das normas padrões, já que elas não são desconsideradas, pois também se trata de possibilidades da língua em uso. Contextualizar, nesse sentido, exclui totalmente a <sup>2</sup>metodologia das partes em que se ensinam sistematicamente os conteúdos por partes, só para então depois contextualizar, o que não é exatamente uma prática de contextualização. Em nossa análise, não há como contextualizar um conteúdo separando-o do que se pretende inserir como conteúdos dialogados. O próprio ato de contextualizar já emprega em si a compreensão macro das partes, no sentido de torna-las exploráveis em nível de análise dos sentidos.

### **2.1.1 Texto: noções teóricas e conceitos**

Iniciaremos esta seção apresentando as principais concepções de texto e textualidade encontradas nos postulados da Linguística, numa clara noção de texto em diálogo com a linguística textual, temática inicialmente discutida por Marcuschi (2008).

Para o referido estudioso, toda e qualquer comunicação linguística não procede por meio de unidades isoladas (fonemas, morfemas ou palavras soltas), mas através de unidades macros, o que é propriamente o texto. Nesse sentido o estudioso defende o texto enquanto único material observável. Ou seja, ele é capaz de construir unidades de sentidos através do seu caráter enunciativo, comportando-se como um fenômeno linguístico para além da formalidade.

“O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente

---

<sup>2</sup> **Metodologia das partes** é um termo que criamos para designar a metodologia centrada no ensino das partes referentes a cada conteúdo, delimitando e/ou eximindo a aplicação da contextualização.

nova.” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Isso significa dizer que o texto é mais do que um amontoado de palavras gerando frases isoladas, o texto é ideia, é função de uma ação humana cujo movimento de criação textual se dá pela concretização do discurso.

Marcuschi (2008, p. 72) diz que o texto é “como um tecido estruturado”. Nesse ínterim, ele pode ser entendido como uma entidade significativa, de comunicação e um artefato sóciohistórico. Entendemos, portanto, que a ligação desses elementos encaixa-se dentro da definição apresentada por Beaugrande (1997, p. 10): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Essas ações linguísticas dizem respeito aos muitos aspectos que envolvem o feito de um texto, seja ele oral ou escrito, visto que na perspectiva de Linguística de Texto, tanto o texto falado como o escrito recebem formas de discurso a partir do momento que modifica o mundo, refaz-se e cria-se por meio de uma operação cognitiva em conformidade com os muitos aspectos externos do social. Isso quer dizer que o texto não se trata de uma mera e tão somente sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento que envolve uma enorme riqueza de aspetos. Em suma, mostraremos a seguir uma lista de aspectos oriundas da posição de Beaugrande, elencadas por Marcuschi (2008, p. 80):

O texto é visto como um sistema de conexão entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.

O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagens, música) e o texto se torna em geral multimodal.

O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis)

O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma introdução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Estes foram basicamente alguns pontos referentes à conceituação de texto do ponto de vista do uso da língua em seu funcionamento social e interacional, a

medida que é constantemente um sistema de interação do conhecimento dentro de um espaço social coletivamente organizado e historicamente registrado.

Considerando que o texto, como já tratado, não é considerado um amontoado de frases aleatórias, tampouco de uma sequência de palavras posta em qualquer ordem, mas sim de uma unidade comunicativa, é preciso agora levar em consideração os critérios pelos quais o texto necessita considerar para ser, de fato, texto estruturalmente e semanticamente bem construído, ou seja, esquematização e figuração. Chamamos esses critérios de critérios da textualização. Vale ressaltar, no entanto, que conforme a base teórica que viemos seguindo até aqui, Marcuschi (2008, p. 29), diz que:

[...] a organização de tais critérios não pode ocorrer de forma estanque e categórica, porque alguns dos critérios são redundantes e se recobrem; também porque não se deve focar a ideia de texto na primazia do código nem da forma e por fim porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípio de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa forma tal como a frase, por exemplo.

Verificamos que, a organização do texto envolve uma série de questões que corroboram para a produção de sentido das quais veremos agora dentro dos critérios da textualidade apontados por Marcuschi (2008, p. 99). O primeiro elemento da textualidade é a coesão – “trata-se dos fatores que regem a conexão referencial, realizada por aspectos mais especificamente semânticos, e a conexão sequencial realizada por elementos conectivos”. Desse modo, a coesão é um elemento básico na construção textual, pois envolve critérios constitutivos indispensáveis na função da textualidade.

Para Marcuschi (2008 *apud* BEAUGRANDE 1980, p. 19) “a coerência subsume os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados, tais como a conexão conceitual. A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana”. Nesse sentido, diferentemente da coesão, a coerência se relaciona mais com os aspectos do sentido do texto a que sua proposta eminentemente se destina.

No que se refere à intencionalidade, este ponto está centrado fundamentalmente no produtor do texto (isto é a pessoa que considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização). Tanto assim que se costuma

indagar a pretensão do autor em relação ao texto. Resta saber se esta indagação é sobre a intencionalidade do autor ou sobre os conteúdos transmitidos pelo texto. Esse critério envolve questões relacionadas à intenção, pretensão e destino para o qual o escritor ou produtor do texto designa seu objeto discursivo dentro da textualidade.

Quanto à aceitabilidade “[...] diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. Marcuschi, (2008, p. 25). A aceitabilidade, nesse sentido, está ambivalente a intencionalidade, é como o produto que o receptor recebe após uma intenção pretendida pelo interlocutor.

A situacionalidade “[...] refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente, etc.) em que o texto ocorre.” (BEAUGRANDE, 1997, p. 15). Situar o texto é de imprescindível importância na contração e na difusão textual no sentido de compartilhamento das experiências de leitura, de modo que é necessária para a interpretação e compreensão do texto.

No que se refere à intertextualidade “[...] subsome as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.” Marcuschi (2008, p. 129). Os textos dialogam entre si através do consenso entre ideias, intenções e conhecimentos dos quais se dependem para coexistir. Há, nas correntes atuais a convergência sobre a ideia de que o texto não se acha “isolado e solitário”.

Enfim, à informatividade é o mais “[...] óbvio de todos os critérios, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos” (ibid, p. 130). A informação em texto pode ser detectada com a compreensão, a partir da relação que estabelece com as informações pretendidas. O leitor, nesse sentido, pode recepcionar o texto como coerente a partir dos tópicos de ideias que ele estabelece enquanto texto informativo.

## **2.2. Gênero Textual**

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais são os diversos tipos de textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos



enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Os gêneros são, assim, entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Conforme coloca Marcuschi, (2002, p. 52):

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

Dessa forma, os gêneros textuais não são entidades formais, apresentando-se, na verdade, como entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Os gêneros textuais, portanto, são formas verbais de ações sociais estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Estes se tornam, assim, propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas. As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Eles se caracterizam por sua dinamicidade e complexidade variável através de um processo sócio histórico.

Conforme Bergmann e Luckmann (1995), um dos traços frequentes nos gêneros é um estoque comum de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade comunicativa, prescritos e moldados pelos gêneros, o fazendo com que tenhamos uma noção viva do que convém ou não convém em determinados momentos. Assim sendo, os gêneros estão muitas vezes imbuídos de

valores e são muito mais do que guias neutros para a realização de certas atividades comunicativas.

Para Bakhtin (1979), os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como elementos de alguma comunidade. Nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas em sociedades tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico. É assim que, em centros urbanos sofisticados, mas também nos pequenos centros, são quase desconhecidos gêneros como os cantos de guerra indígenas, os cantos medicinais dos pajés ou as benzeções das rezadeiras, entre outros.

O autor considera que o enunciado, como uma totalidade discursiva, não pode ser tomado como unidade do último e superior nível do sistema da língua, haja vista que forma parte de um mundo totalmente diferente, ou seja, o das relações dialógicas, que não podem ser equiparadas às relações linguísticas dos elementos no sistema da língua.

Voltando ao que diz Marcuschi (2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Nesse contexto, afirma Bronckart (1999) que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, de modo que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

Devido à forte participação do gênero na sociedade e conseqüentemente em seus costumes, estes podem variar de cultura para cultura, adequando-se às várias necessidades que surgem. Muitas vezes, eles refletem situações sociais peculiares com um elemento de adequabilidade estrutural, mas há um forte componente de caráter sócio comunicativo. Assim, devemos levar em conta o aspecto que diz respeito ao uso comunicativo dos diversos gêneros como determinante de formas estruturais.

De acordo com Meurer (2005), para apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin é necessário apreender o seu lugar, seu papel e o desempenho no conjunto das suas formulações, isto é, compreender a

noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem. Portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero.

Os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às características da sua esfera. Na verdade, eles as tornam explícitas, por isso, todo gênero tem um conteúdo temático determinado, ou seja, seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação.

Na concepção de Meurer (2005), o estilo do gênero diz respeito ao uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. O estilo de um enunciado particular pode ser mais bem compreendido ao se considerar a sua natureza genérica. Os estilos individuais, bem como os de língua, são estilos dos gêneros. Por isso, todo enunciado, por ser individual, pode absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros são capazes de absorvê-lo da mesma maneira. As condições mais produtivas se encontram na esfera literária, onde um estilo individual faz parte dos propósitos, da finalidade do gênero, pois é uma das funções da comunicação artística.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 26), “entende-se por suporte de gêneros um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e apresenta um texto. O mesmo autor admite que os suportes não são informes nem uniformes e aparecem sempre em algum formato específico, exemplificando que esses suportes podem ser um livro, uma revista, um jornal, um outdoor e assim por diante.

É fundamentalmente importante distinguir entre suporte e gênero. Todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.

Conforme Marcuschi (2008, p.30), “há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos”, denominados, pelo autor,

suportes convencionais. Outros suportes, que operam como suportes ocasionais ou eventuais, são chamados incidentais. Estes se referem a toda superfície física que pode funcionar como suporte. Vale salientar que os suportes incidentais ocorrem em situações especiais, mas não convencionais. Como suportes incidentais, podemos citar a pele do corpo, na qual é desenhada a tatuagem, paredes, muros e portas de banheiros com inscrições.

Além do suporte há outra nomenclatura característica do gênero, que é o domínio discursivo que, conforme Marcuschi (2008) constitui muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos. Este indica instâncias discursivas como, por exemplo, o discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, entre outros, não abrangendo um gênero em particular, mas originando vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem, assim, práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. Os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.

Para Aranha (2009), comunidade discursiva é um conjunto de indivíduos com objetivos em comum, formalmente expressos ou não, possuindo também mecanismos de intercomunicação variáveis, usadas primeiramente para fornecer informação e feedback a seus membros, como também um léxico específico que restringe e adapta os textos compartilhados por seus membros.

Neste contexto, para que um grupo de indivíduos possa ser reconhecido como uma comunidade discursiva é preciso que seus participantes estabeleçam os procedimentos e as práticas a serem utilizados entre eles. A sobrevivência dessa comunidade, assim, depende de um equilíbrio entre o número de membros mais novos e mais antigos, para que sua manutenção e conservação sejam viáveis.

### **2.2.1 Gênero conto**

O gênero conto, um dos objetos de atividade deste trabalho, é entre muitos gêneros discursivos um dos mais acessíveis em termo de circulação. Em nossa realidade, constantemente estamos comprovando isso, porém, nem sempre, como

todos os outros gêneros, o conto é trabalhado e explorado em sala de aula em sua dimensão contextual. Daqui para frente tentaremos, após introduzir os aspectos conceituais deste gênero, apresentar uma forma contextualizada e interdisciplinar de se trabalhar com o gênero conto em sala de aula.

De início, consideremos a ideia de Araújo (2015, p. 03) acerca do conto, em que o mesmo considera este “um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos”. Reitera que à natureza do gênero conto por ser condensada admite ao leitor uma apreciação mais breve e efeitos interpretativos de caráter prático. Assim, podemos entender que é uma espécie de retrato da vida por meio da ficção e da arte.

Para o estudioso da literatura Alfredo Bosi (1975, p.31) “o conto funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”, e por deter uma pequena extensão, ao ser mais curto que a novela e o romance, é capaz de expressar, de forma breve, o conflito que o envolve”.

Conforme o supracitado autor, podemos entender que o conto firma-se numa dimensão mais acessível, como já colocado inicialmente. Essa acessibilidade compete justamente ao fato de ser este gênero, uma curta narrativa entre a novela e o romance, por isso se caracteriza como conto. Trata-se, pois, de ser estruturado dentro de um limite físico, tornando-se este, o fato de ter um porte pequeno, uma das suas principais marcas, conforme considera Cortázar (2006).

Na seção que tratamos sobre as conceituações sobre gênero textual, uma das características empregada foi a composição discursiva. No caso do gênero conto, Gomes e Almeida (2006 *apud* SARMENTO 2004, p. 04) conceitua esta composição pautando-se sobre os seguintes elementos: “enredo, um único conflito e clímax, uma história com poucas personagens, tempo e espaço reduzidos e um desfecho”.

No âmbito dos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 53-54) consideram o conto um dos principais gêneros em nível de gêneros literários, pois o avalia como uma das referências fundamentais em que o exercício com o texto – unidade básica de ensino – precisará se organizar. “[...] o

conto faz parte de um grupo de gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade”.

Nesse íterim, os PCN (o.p.cit) também sugerem que a seleção do material, isto é, os contos, sejam determinados segundo a vontade dos próprios alunos, assim entendemos que o professor estará levando em consideração o apreço e a afinidade do aluno para com o objeto de seu estudo – que, seguindo essa perspectiva de escolha poderá tornar-se mais do que um simples objeto de estudo, para se tornar uma leitura prazerosa, como sugere a própria natureza literária do conto.

### **2.2.2 Gênero-Fotonovela**

O gênero fotonovela é um gênero pouco conhecido, pois não faz parte dos mais utilizados em sala de aula, porém, reporta uma grande validade para o trabalho dinâmico com os gêneros textuais, sobretudo no que se refere ao gênero fotonovela como produto de retextualização, objeto e produto final de nossa proposta (*vide* 3º cap).

De início nos reportaremos ao surgimento da fotonovela, de onde veio esse gênero e o que motivou seu surgimento. Na Itália em meados da década de 40 vivia-se um momento cultural traçado pelo movimento artístico neo-realismo, o que tornava os temas abordados se reportarem mais para natureza cotidiana e urbana nas primeiras adaptações do cinema para as revistas e folhetins.

O referido gênero surge da crescente popularização do cinema, unindo-se a acessão da fotografia que estava cada vez mais em alta, sempre procurando a perfeição das imagens, ao fato de naquela época a Itália estar passando por uma crise econômica, o que tornava limitado o acesso do público aos centros de cinema e à televisão. Com o passar do tempo à fotonovela tornou-se independente do cinema, assumindo um caráter mais autônomo em relação ao seu formato que, agora, passava a integrar em suas temáticas intrigas sentimentais e personagens bastante estereotipados.

Conforme Millarch (1974) as Fotonovelas são novelas em quadrinhos, que utilizam, no lugar dos desenhos, fotografias, de forma a contar, sequencialmente uma história. A fotonovela apresenta uma narrativa que utiliza em conjunto à fotografia e o texto verbal. Como nas histórias em quadrinhos desenhadas, cada

quadrinho da sequência corresponde a uma cena da história, no caso, corresponde a uma fotografia acompanhada da mensagem textual. Nesse processo de produção envolve também seleção, montagem, interpretação e integração e a sua característica principal são as intrigas sentimentais. São publicadas no formato de revistas, livretos ou de pequenos trechos editados em jornais ou revistas.

Para Eisner (2008, p. 10), a fotonovela é como “[...] uma descrição genérica de qualquer narração que usa imagens para transmitir ideias.”. Isso significa dizer que dentro do conjunto de imagens reunidas para transmitir ideias existe uma sequência lógica de imagens submersas aos ideais da narrativa pretendida.

Constatamos, desse modo, que a fotonovela apesar de não ser um gênero novo, vem em ascensão ao longo do tempo e hoje ganha maior proporção e pode ser melhor aproveitado através dos recursos das novas mídias inseridos nas escolas para uso de novas técnicas metodológicas de ensino.

### **2.3. Retextualização**

A retextualização é um tipo de atividade que é pouco utilizado na sala de aula, mas que ao mesmo tempo possui uma eficácia profunda. É uma inovação para o trabalho com gêneros textuais. Muitos autores, como Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matêncio (2003); Dell’Isola (2007) se dispuseram a estudar sobre esse tema e compuseram uma manancial de leituras capazes de instruir o professor no exercício de sua docência em língua portuguesa.

Para Dell’Isola (2007, p. 10) a retextualização tem uma dimensão de compreensão sócio pragmática em relação ao texto. Nas palavras da referida autora a retextualização é uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

A teoria sobre retextualização pode ser muito ampla e diferenciada, conforme o entendimento de cada autor. Travaglia (2003, p. 63), considera a tradução um trabalho de retextualização, visto que:

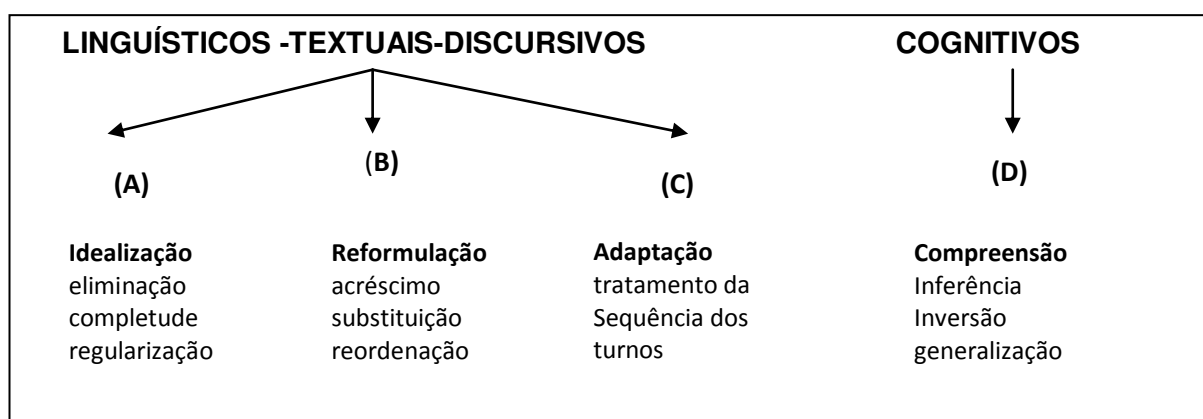
[...] todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes.

Já na concepção de Matêncio (2003, p. 34) retextualizar seria:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

Nessa perspectiva, o autor contempla as transformações linguísticas que um texto sofre quando tende a se adaptar a outra finalidade de comunicação, o que caracteriza uma situação de comunicação por meio da interação entre os indivíduos sociais e suas convenções cotidianas.

Para Marcuschi (2001), a retextualização está presente nas ações cotidianas, dentro das relações humanas, no meio social. O autor considera a comunicação entre os falantes algo pertinente à difusão de um texto em outro, ou seja, uma transformação da comunicação, através da fala ou da escrita. No seu livro “Da fala para escrita: atividades de retextualização” (2010, p. 46), Marcuschi coloca que a retextualizar não é um processo mecânico, e sim uma atividade que envolve operações complexas das quais podem interferir tanto no código como no sentido, evidenciando alguns aspectos nem sempre compreendidos ao realizar a passagem do texto falado para o texto escrito. O autor define essas operações como sendo, a substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Vejamos abaixo o quadro apresentado por Marcuschi como aspectos envolvidos nos processos de retextualização.





Sendo assim, é possível contemplar quatro possibilidades de retextualização, **Quaro 2.** Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.

Sendo assim, é possível contemplar quatro possibilidades de retextualização, são elas: (1) da fala para escrita; (2) da fala para fala; (3) da escrita para fala; (4) da escrita para escrita (MARCUSCHI, 2010, p.48).

Um dos pontos mais comuns no processo de retextualização é a atividade de compreensão, atividade esta, que deve anteceder qualquer transformação, como coloca Marcuschi, (2010, p.47):

Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão.

Aqui o autor contempla a importância do desempenho cognitivo que o falante tem ao desenvolver a compreensão perante as situações de uso da língua, reportando a compreensão como fator indispensável a qualquer atividade de transformação.

O autor também apresenta como sendo relevantes no processo de retextualização algumas variáveis intervenientes. No que diz respeito ao propósito ou objetivo da retextualização pode ocorrer algumas variações no nível de linguagem do texto, mas nunca indiferença aos objetivos. Já na relação entre o produtor do texto original e o transformador, observamos que, quando o autor retextualiza seu próprio texto, esse texto sofrerá maiores mudanças, mesmo esse autor não eliminando todas as marcas da oralidade.

Quanto à relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, essa parte faz uma diferenciação da transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, tendo esta, menos mudanças do que se a transformação fosse de um gênero para outro. Por fim, nos processos de formulação trata-se das estratégias de produção atreladas a cada modalidade.

Para cada modalidade consideram-se estratégias de reconfiguração linguística que darão ao texto uma nova camada, seja da fala para escrita ou da escrita para escrita. Vale, todavia salientar, que o contexto que nos interessa nesse trabalho é o da escrita para a escrita, tomando como base o conto, gênero proposto para retextualização.

### **CAPÍTULO III**

#### **PROPOSTA DIDÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO PARA O GÊNERO FOTONOVELA**

Neste capítulo apresentaremos uma proposta de atividade a ser trabalhada com alunos do 1º ano do Ensino Médio, que tem por objetivo formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade e do seu papel como agentes sócio comunicativos. Esta proposta surgiu a partir de indagações realizadas por nós, em que nos perguntávamos, se a função sócio comunicativa do gênero textual é explorada em sala de aula ou ainda persiste o trabalho com o texto de forma descontextualizado? Isto é, os professores têm utilizado o texto para formar seus discentes para lidar com as diferentes situações de uso da língua?

Pensando nisso, trabalharemos a retextualização do gênero conto para o gênero fotonovela, a partir da perspectiva de Marcuschi (2010), no intuito de aprofundar o conhecimento desses gêneros, proporcionando, assim, aos alunos, a possibilidade de desenvolver sua capacidade cognitiva, suas habilidades, como também trazer seus valores e sua cultura na construção do novo texto.

A atividade será desenvolvida em sete momentos que serão distribuídos em estimadas doze horas aula.

#### **DADOS BÁSICOS**

**Proposta:** Retextualização do gênero conto para o gênero fotonovela.

**Objetivo:** Formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade e de sua participação, de seu papel como agentes sócio comunicativos.

**Público Alvo:** Alunos do 1º ano do Ensino Médio.

**Escolha do conto:** A escolha do conto se dará através de uma rigorosa seleção, levando em consideração o público alvo em relação à recepção da temática englobada na narrativa do conto.

### **1- Apresentação do gênero conto. (Gênero primário)**

No primeiro momento organizaremos a sala de aula para receber o material de uso para atividade proposta, o conto. De início faremos a apresentação do gênero conto e suas respectivas características, mostrando como exemplo o conto “*A máscara da morte vermelha*” do escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Depois será feita a socialização do mesmo através da leitura coletiva, da qual instigará os alunos com perguntas acerca do conto no sentido de averiguar a atenção dos mesmos, e se preciso for faremos a leitura mais uma vez, para que o conto a ser trabalhado fique bem claro, pois depois os alunos terão que reescrevê-lo fazendo suas devidas adaptações.

### **2- Apresentação do gênero secundário “Fotonovela” (proposta de retextualização)**

Em um segundo momento, faremos a apresentação do gênero Fotonovela, proposto como produto final da retextualização. A escolha do referido gênero se dá pelo fato de ser pouco explorado, mas com um potencial didático muito relevante. O gênero deverá ser explanado em suas características gerais, pautando-se, sobretudo, em sua originalidade e importância, já que se trata de um texto pouco acessível e utilizado. Do mesmo modo, deverá ser apresentado, pelo menos, um exemplo de produção já concluída para uma melhor compreensão dos alunos de como será essa parte da atividade.

### **3- Conhecendo os processos para a retextualização**

Depois de apresentarmos e trabalharmos os pontos necessários para uma boa compreensão dos gêneros a serem utilizados, serão discutidos os processos necessários a serem empregados na transformação do texto primário no texto secundário. Os alunos precisarão compreender que neste processo algumas adequações serão necessárias, como o fato de o texto deixar de assumir somente a forma verbal para também inserir como essência principal a foto (imagem), para isso o mesmo poderá perder ou ganhar alguns elementos.

#### **4- Divisão de tarefas**

A turma será dividida em duas equipes no processo de concretização da atividade, de modo que, cada equipe terá os membros encaixados nas funções necessárias que competem ao trabalho, já que para relatar o conto através da fotonovela precisaremos de atores, roteirista, diretor, figurinista, dentre outros componentes que requer qualquer produção.

#### **5- A produção do trabalho**

- Síntese do conto – O aluno deverá ler o conto e resumi-lo, a fim de torná-lo mais claro e proporcional para as devidas adequações. Nesse processo o texto perderá alguns elementos para posteriormente ganhar outros.
- Adequação do texto – incluindo aspectos linguísticos, estrutural e estilístico.
- Transposição do conto para a fotonovela – Com o texto adequado, os alunos deverão selecionar as partes essenciais do conto, partes estas que englobe todo o sentido do texto, depois transformar em um diálogo direto, ou seja, as falas dos personagens referentes aos diálogos que serão postos dentro das caixas de dialogo próprias do gênero fotonovela.
- Organização das fotos – As fotos deverão ser reais ou ilustrativas, sendo assim, os alunos podem registrá-las, como também podem utilizar ilustrações da internet.

## **6- Entrega da versão impressa para as devidas correções**

As equipes entregarão uma primeira versão do trabalho impresso para que o professor faça as devidas observações e posteriormente entregar a versão finalizada do trabalho.

## **7- Apresentação do produto final – fotonovela**

No momento final serão feitas as exposições dos trabalhos, através de slides, apresentados pelos alunos e suas respectivas equipes, com o intuito de promover um momento de troca entre os mesmos e toda a comunidade escolar.

Diante da proposta apresentada, cabe a nós ressaltar que a mesma não é uma receita pronta e inacabada em que se deve inferir toda a responsabilidade dos êxitos alcançados ou não, mas uma forma de abrir caminhos para que o professor possa trabalhar com seus discentes de forma dinâmica, inserindo-os como produtores reais no contexto de criação de um novo texto, e mais precisamente, no exercício cotidiano da sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constatou a hipótese levantada no início do trabalho, ao afirmar que o trabalho com a retextualização é de suma importância para a compreensão das diversas situações de interação de comunicação através dos mais variados gêneros textuais encontrados no meio social.

As leituras realizadas ao longo dos estudos, referentes à concepção de língua, linguagem, texto, gênero e retextualização, nos fizeram perceber que as práticas pedagógicas de muitos professores ainda estão a desejar no que compete ao trabalho com a linguagem de forma contextualizada, em que se considera a experiência do aluno, valores e sua cultura na construção de novos textos. Confirmando aqui o que diz Marcuschi (2005, p.31) sobre a linguagem: “[...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Portanto, para trabalharmos a linguagem é necessário desenvolver a cognição do aluno dentro das práticas sociais, por isso o autor defende o uso social da linguagem para que esta não seja utilizada apenas como um meio de comunicação, como geralmente é descrita nas gramáticas tradicionais, e sim, como uma ferramenta de instigação da ação humana dentro da história e de suas ideologias pretendidas.

Nesta perspectiva, comprovamos a importância de trabalhar a retextualização, prática ainda pouco explorada, em sala de aula, para melhorar o processo de ensino aprendizagem em língua portuguesa, já que esta se mostra como um instrumento capaz de tornar o trabalho com os gêneros, tanto no âmbito da leitura como da escrita, de forma eficaz, possibilitando a interação em situações reais de uso entre locutor e interlocutor.

Vale ressaltar ainda que, esta prática permite que os alunos, além de conhecerem a composição e as características dos gêneros, desenvolvam a capacidade de criar novos textos, promovendo assim, uma abertura para discussões de troca de conhecimentos entre eles. Para isso, é preciso que esta seja estudada, melhor conhecida e dialogada para se adaptar e se aperfeiçoar dentro do universo em sala de aula. Com isso, esse exercício pode romper implicações e resquícios do tradicionalismo vencido, de modo a potencializar o trabalho com o gênero em sala de aula e a formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade.

Neste sentido, a proposta de retextualização do gênero do conto para a fotonovela, apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, espera poder contribuir

para o trabalho do professor, em sala de aula, ao promover o estudo dos gêneros textuais de forma a inserir o aluno em sua própria realidade, considerando que estes fazem parte do seu cotidiano e que é um produto social do qual pode ser modelado e adaptado aos diversos tipos de contextos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 44. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, S. **Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas**. Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais. Caxias do Sul – RS, 2009.

ARAÚJO, E. **A construção do livro**. Rio de Janeiro/Brasília: Nova Fronteira/Instituto Nacional do Livro, 2015

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929).

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: [http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm). Acesso em 20 dez. 2005. ISBN 1-567-50278-4

BECHARA, Evanildo. **Lições de Português pela Análise Sintática**. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, RJ. 2001.

BERGMANN, P.L & LUCKMANN,T. (1995). **A construção social da realidade**. Petrópolis: vozes.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos-Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos** - por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975

BUNZEN. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CAZARIN, Ercília Ana. **O enuciado “eu não tenho medo da mudança” e sua relação com a memória do dizer**. In: **Investigações: linguísticas e teoria literária**. Recife: UFPE, V.18, P. 227-243, JUL, 2005.

CAVALCANTE, M. c. B. **Estágio Supervisionado de ensinos**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/> Acesso em 25 de março de 2016.

CAVALCANTE, Meire. **Uma sala confortável e inclusiva**. Nova Escola, São Paulo, n. 188, p. 40-45, dez 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Um convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010

CHOMSKY, N. 1998. **Linguagem e mente**. Brasília, Editora Universidade de Brasília.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores**. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA VAL, M. Graça. **A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem** da língua portuguesa. Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é produção de texto na escola?** Presença Pedagógica, n. 20, v. 4, p. 83-87, 1998.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELL'ISOLA, R.L.P. 2007. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Edgar Allan, **Histórias extraordinárias/ Edgar Allan Poe; ilustrações Poli Bernatene/ tradução Antônio Carlos Vilela**.- São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

EISNER, Will. **Narrativas Gráficas de Will Eisner/ Escrito e ilustrado pelo autor**. Tradução: Leonardo Luigi. Del Manto – 2 Ed. São Paulo, Devir, 2008.

KOCH, I. V. 2003. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.  
\_\_\_\_\_ & ELIAS, V.M.

\_\_\_\_\_ **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MATÊNCIO, M.L.M. 2003. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MATÊNCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MARCUSCHI, L.A. – **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualizações**/Luiz Antônio Marcuschi-São Paulo: Cortez, 2008

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

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs). **Gêneros - teorias, métodos, debates**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2005.

MILLARCH, Aramis. **As Fotonovelas**. Curitiba: Jornal Estado do Paraná, 10/02/1974.

MORATO, L. **O interacionismo no campo linguístico**. IN: MUSSALIN, F. e BEBTES, A. C. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**OS PCNs E A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Lima, B.J; Paiva L. J; Lima P. E, Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_ **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999

\_\_\_\_\_ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/, SEF, 2001

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização**: estudos de antropologia da civilização. 5. ed Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 43ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa. 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, N.G. 2003. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Maringá-PR: UEM, 2004

# ANEXO

# A Máscara da Morte Vermelha



Editora Malbranck editores.

Poe, Edgar Allan. História extraordinária / Edgar Allan Poe. Ilustração: José Bernartine. Tradução: Antonio Carlos Ghidella. — São Paulo: Editora Malbranck editores, 2010.

Título original: -Historia Extraordinaria.  
Publicação separata que inclui os contos: A máscara da morte vermelha; O conceito revoludor; O gato preto; O relógio de ouro.

ISBN 978-85-06-03838-2

T. Literatura juvenil. I. Bernartine, José. II. Ghidella, Antonio Carlos. III. Título.

CDD-078.5

Index: para catálogo sistemático

I. Literatura juvenil. 028.5.

Cobra conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Edição especial: autores estrangeiros.  
© 2004 Editorial Cúcuta S.A., Argentina  
Tradução: José Bernartine  
Tradução: Antonio Carlos Ghidella

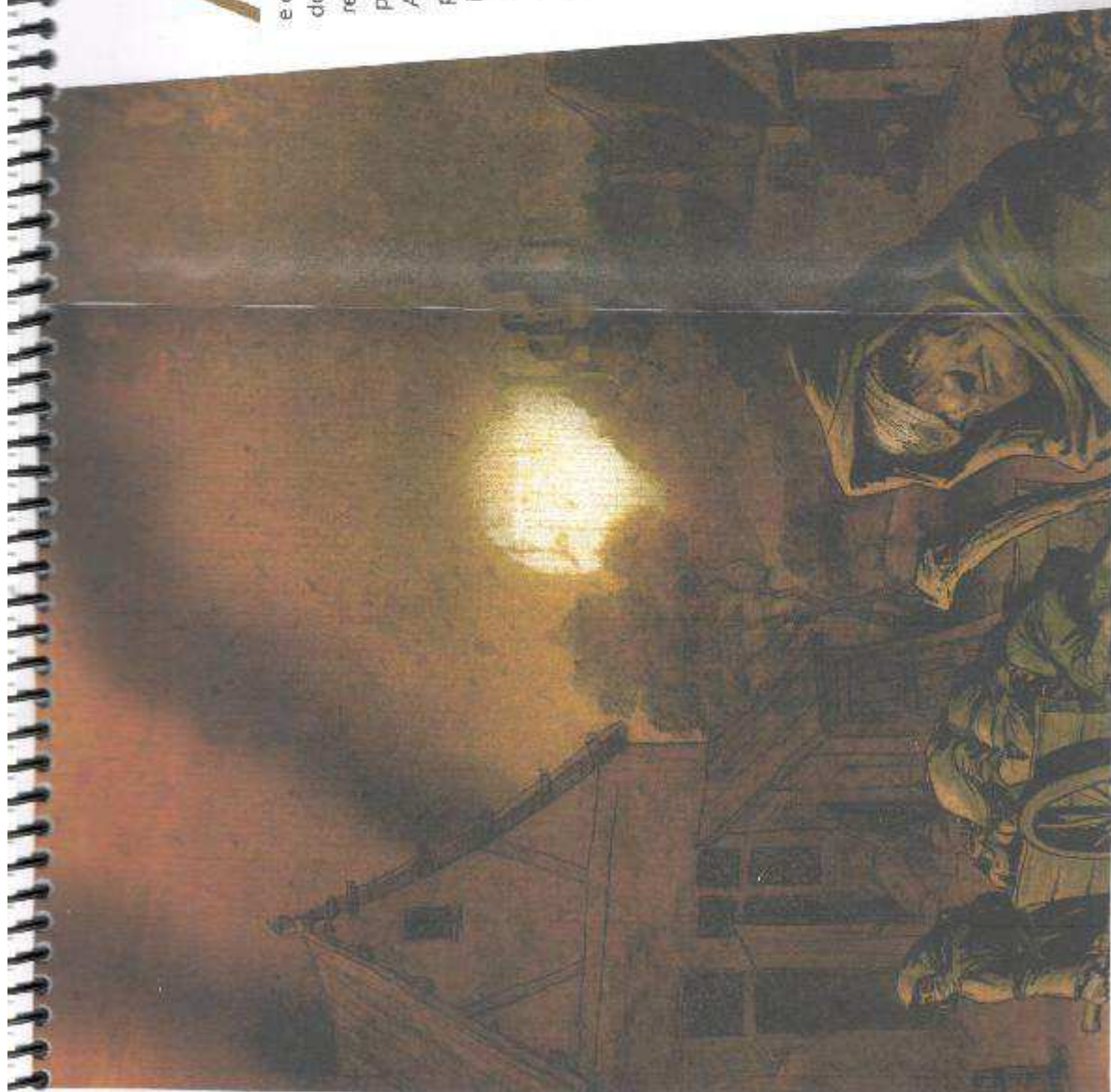
Dirigida por publicação:  
© 2006 Editora Malbranck editores Ltda

1.ª edição, 4.ª impressão, dezembro de 2011  
ISBN: 978-85-06-03838-2

Acreditação ao consumidor:  
Caba Postal 11341 – CEP 05049-990  
São Paulo – SP – Brasil  
Tel. (11) 3874-0800  
www.cab.com.br  
www.cab.com.br/contato

A "Morte Vermelha" havia muito devastado o país. Nenhuma praga jamais fora tão fatal ou horrenda. Ela se manifestava pelo sangue, e este era sua marca – o vermelho e o terror do sangue. Vinham dores agudas, tontura repentina e sangramento abundante pelos poros, seguido de liquefação do organismo. As manchas escarlates no corpo e, principalmente, no rosto eram a maldição que isolava a vítima da ajuda e da compaixão de seus semelhantes. Em geral, a contaminação, o progresso da doença e a morte ocorriam em meia hora.

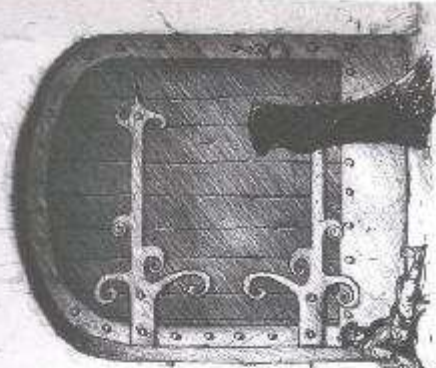
Mas o príncipe Próspero era feliz, destemido e sagaz. Quando a população dos seus domínios já tinha sido reduzida à metade, ele convocou à sua presença mil amigos sádios e alegres, dentre os cavaleiros e damas de sua corte, e com eles se retirou para a residência de um de seus palácios encastelados. O lugar possuía uma estrutura extensa e magnífica, criação de um príncipe com gosto excêntrico, porém majestoso. Murais fortes e elevadas protegiam o castelo. O acesso era através de portões de ferro. Os cortesãos, após entrar, soldaram as trancas dos portões com a



ajuda de fofalhas e malhos. Tinham decidido não deixar melos de ingresso ou fuga, no caso de surgirem lá dentro impulsos desesperados. A fortaleza fora amplamente abastecida. Com tais precauções, os cortesãos esperavam evitar o contágio. Que o mundo exterior suciasse de si mesmo. Enquanto isso, era bobagem se preocupar ou até mesmo pensar no assunto. O príncipe providenciara todas as formas de diversão. Havia bufões, atores, dançarinas, músicos, belas mulheres e vinho. Tudo isso, mais segurança, dentro da fortaleza. Fora, a Morte Vermelha.

Ao final do quinto ou sexto mês de retiro, enquanto a peste assolava furiosamente o mundo exterior, o príncipe Próspero resolveu divertir seus mil amigos com um baile de máscaras de suntuosidade invulgar.

Aquela baile foi um acontecimento exuberante. Mas, primeiro, deixe-me falar sobre as dependências em que ele ocorreu. Eram sete salas, que formavam uma suíte imperial. Em muitos palácios, quando as portas dobradiças entre as salas são abertas, tais suítes formam um único salão com-prido. Assim, a vista de toda a extensão do salão é praticamente desimpedida. Ali, o caso era muito diferente, como se poderia esperar, dado o gosto do príncipe pelo bizarro. As salas eram dispostas de forma tão irregular que a vista alcançava pouco mais do que uma de cada vez. Havia uma volta a cada vinte ou trinta metros, e cada uma delas produzia um efeito novo. À direita e à esquerda de cada parede, bem no meio, havia uma janela gótica, alta e estreita, dando para um corredor fechado que acompanhava a sinuosidade da suíte. Essas janelas eram feitas de vidro tingido, cuja cor variava de acordo com a nuance dominante na câmara para



onde se abria. A da extremidade na parte leste, por exemplo, era azul – e azuis brilhantes eram suas janelas. Uma outra câmara ostentava decorações e tapeçarias na cor púrpura, e ali os vidros eram purpúreos. A terceira sala era totalmente verde, assim como as janelas. A quarta era decorada e iluminada em laranja, a quinta em branco e a sexta em violeta. A sétima câmara era totalmente recoberta por tapeçarias de veludo negro, que pendiam do teto, cobriam as paredes e caíam em grandes dobras sobre o carpete de material e tonalidade idênticos. Mas, ao contrário dos outros aposentos, nesse a cor das janelas não correspondia à decoração. Seus vidros eram de cor escurate – uma tonalidade escura

de sangue, para serem retirados em seus respectivos compartimentos tipo de luz dentro dessas câmaras. Entretanto, nos corredores que acompanhavam a suíte ficavam, sobre tripés, atrás de cada janela, braseiros com fogo, projetando seus raios através do vidro tingido e assim iluminando brilhantemente as salas.

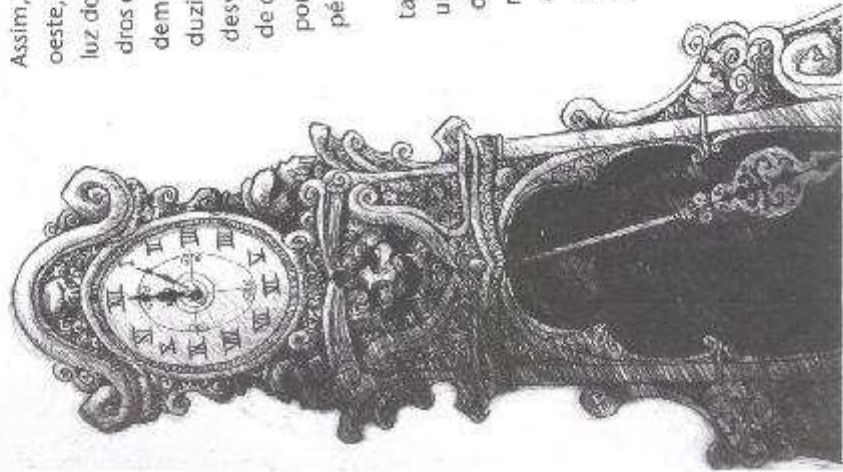
Isso produzia uma quantidade de efeitos visuais fantásticos e grandiosos. Assim, na câmara da parte oeste, a negra, o efeito da luz do fogo através dos vidros cor-de-sangue era por demais assustador, produzindo uma visão tão desviada das feições de quem entrava ali que poucos ousavam pôr os pés naquele recinto.

Era nessa sala, também, que ficava um gigantesco relógio de ébano, apoiado na parede do lado oeste. Seu pêndulo balançava de um lado para o outro com uma batida monótona, pesada, melancólica; e, quando o ponteiro

chadava, vinha, dos painéis de bronze do relógio, um som que era claro, alto, profundo e extremamente musical, mas de uma nota tão particular que, a cada hora, os músicos da orquestra eram compelidos a parar de tocar, momentaneamente, para escutar esse som. Assim, os valistas eram forçados a cessar suas evoluções, o que provocava um breve desconcerto na alegria de todos. E, enquanto os sinos do relógio badalavam, os mais divertidos empalideciam, e os mais velhos e serenos passavam a mão pela testa, como se estivessem num sono confuso. Mas, quando os ecos cessavam por completo, uma gargalhada leve permeava os convivas; os músicos se entreolhavam e riam, como que de seu próprio nervosismo, ao mesmo tempo que prometiam, uns aos outros, não se perturbar tanto quando da próxima badalada. Então, após o lapso de sessenta minutos (que abrangem três mil e seiscentos segundos do Tempo, que voa), vinham uma nova badalada do relógio e os mesmos tremores, desconcerto e introspecção de antes.

Apesar de tudo isso, aquela era uma festa alegre e magnífica. O gosto do príncipe era peculiar. Ele possuía um bom olho para cores e efeitos e ignorava os ditames da moda. Suas ideias eram ousadas e arrojadas, e seus projetos cintilavam com um brilho bárbaro. Algumas pessoas o julgavam louco. Seus seguidores achavam que não. Era necessário ouvi-lo, vê-lo e deixá-lo para ter certeza de que ele não era demente.

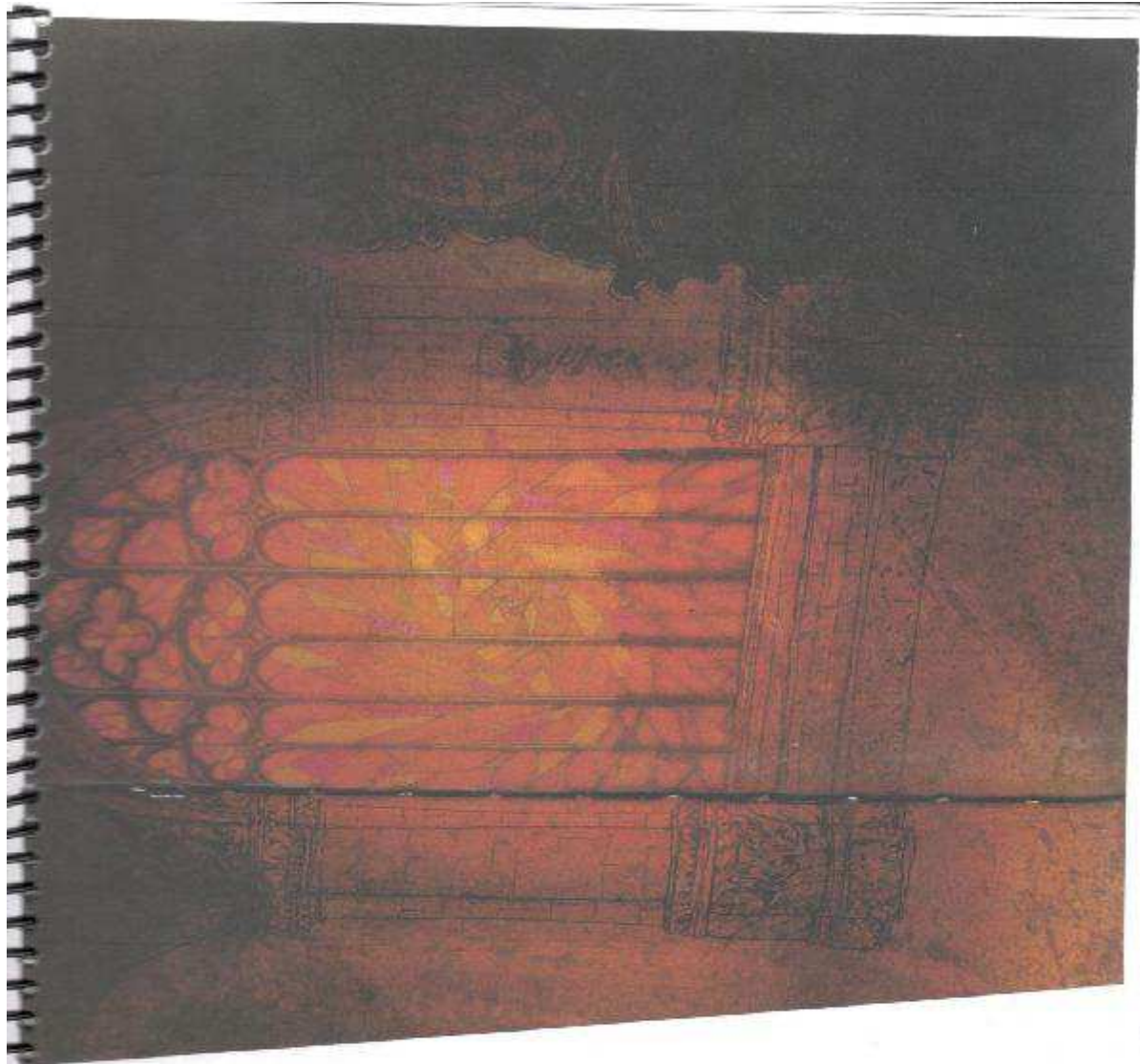
Ele mesmo havia supervisionado, em grande parte, a decoração das sete salas por ocasião dessa festa grandiosa. Foi seu gosto pessoal que, também, orientou a criação das





fantasias de seus convidados. Por certo que eram grotescas. Havia muito brilho e ostentação, malícia e ilusão – muito disso foi visto, desde então, nas encenações de *Hernani*<sup>\*</sup>. Havia figuras arabescas com enfeites e adornos inadequados. Havia fantasias delirantes, como as de um louco. Havia algo de belo, algo de devasso, algo de bizarro; um pouco de terrível, mas nada que provocasse aversão. Pelas sete câmaras desfilavam, de fato, uma multidão de sonhos. E estes – os sonhos – desfiguravam-se em seu caminho, com os matizes das salas, fazendo a música desregrada da orquestra parecer o eco de seus passos. E, na hora certa, faz-se presente o relógio de ébano, que fica no salão de veludo. Então, por um instante, tudo para, tudo é silêncio, salvo a voz do relógio. Os sonhos parecem congelados. Mas os ecos das badaladas somem na noite – eles duraram apenas um instante – e uma risada leve, contida, os segue em sua saída. E novamente a música cresce, os sonhos vivem e se con-

\* Famosa peça teatral de Victor Hugo, muito popular no século XIX.





torcem mais alegremente que nunca, assumindo os matizes das muitas janelas coloridas que filtram os raios de luz vindos dos tripés. No entanto, nenhum dos mascarados se aventura na sala localizada mais a oeste das sete, pois a noite está miniguardo, e lá flui uma luz cada vez mais rubra através dos painéis cor de sangue. O negro das cortinas de veludo assusta; e, para aquele cujo pé pousa sobre o carpete escuro, vem do relógio de ébano próximo um som abafado que é mais empático do que os outros sons que chegam aos ouvidos daqueles que se abandonam aos divertimentos remotos das outras salas.

Mas esses outros aposentos estavam apinhados de convivas, e neles batia febrilmente o coração da vida. E o festim continuou em seu turbilhão, até que o relógio começou a anunciar a meia-noite. Então a música cessou, como já falei; e as evoluções dos valistas pararam. Houve a interrupção desconfortável de todas as atividades, como antes. Mas agora

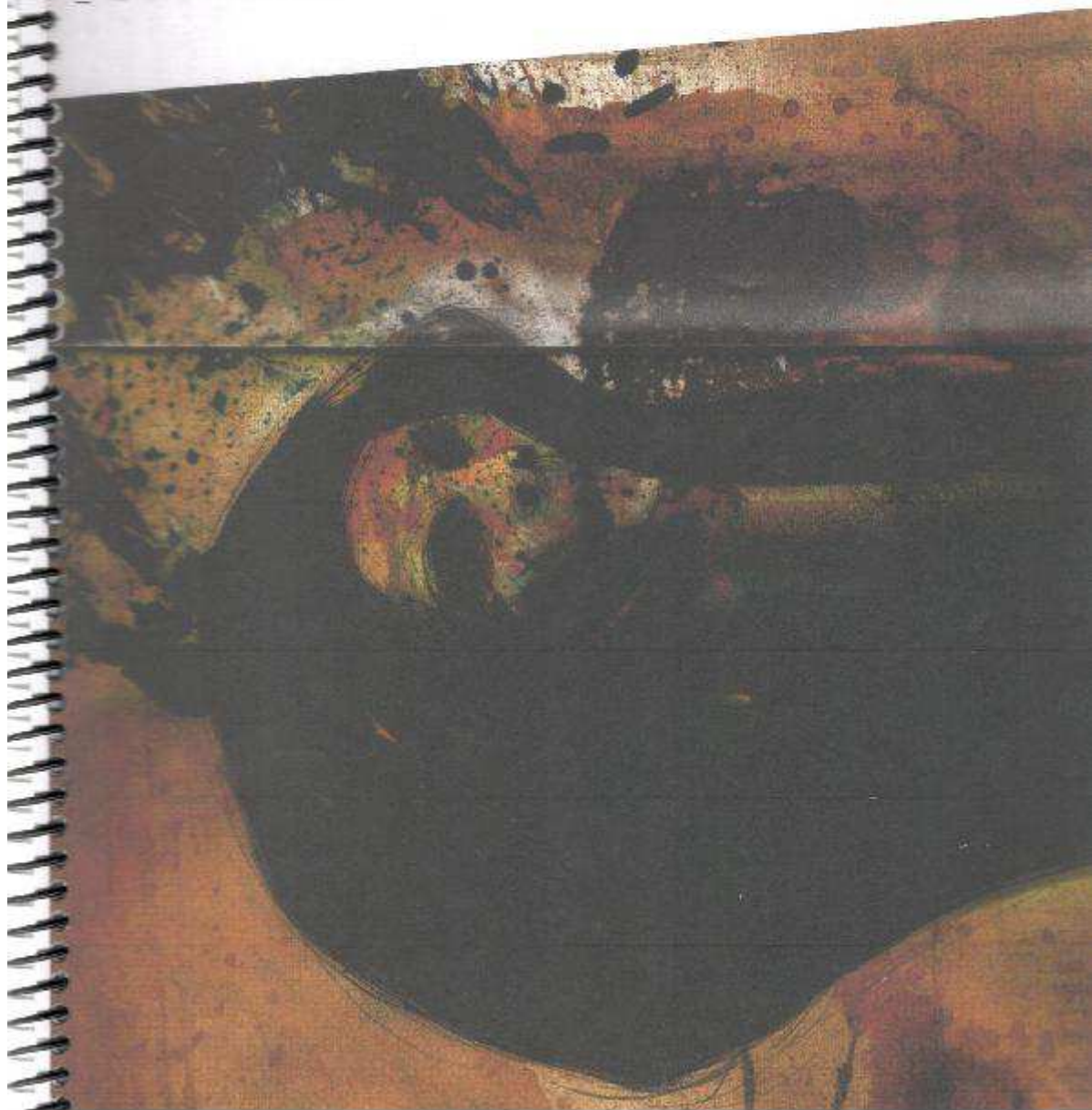


seriam doze as badaladas a ser soadas pelo relógio... E assim aconteceu. Talvez a reflexão tenha se infiltrado, com mais tempo, na mente de alguns dos que festejavam. Talvez tenha sido assim também que, antes que os últimos ecos da última badalada se afundassem totalmente no silêncio, muitos indivíduos, na multidão, perceberam a presença de uma figura mascarada que não tinha chamado a atenção de ninguém até o momento. E, tendo a notícia dessa nova presença se espalhado pelos aposentos, provocou entre os convivas um rumor, um burburinho, expressando desaprovção e surpresa – e depois, finalmente, medo, horror e repulsa.

Em tal assembleia de quimeras que retratei, era de supor que nenhuma aparência pudesse provocar tal sensação. Na verdade, a permissão para fantasias naquela noite era praticamente irrestrita; mas a figura em questão tinha surpreendido o mau gosto, ultrapassando até mesmo os

limites da permissividade do príncipe. Existem acordes, no coração dos mais ousados, que não podem ser atingidos sem emoção. Mesmo para aqueles completamente perdidos, para quem vida e morte são graças, há questões das quais não se pode zombar. Todos os presentes, de fato, pareciam concordar que na fantasia e na atitude do estranho não havia graça nem decoro. A figura, alta e magra, estava encolada aos pés à cabeça em uma mortalha. A máscara que escondia o rosto era tão perfeita na imitação das feições de um cadáver que uma análise cuidadosa teria dificuldade para perceber a ilusão. Ainda assim, tudo isso poderia ter sido suportado, senão aprovado, pelos convivas ensandecidos. Mas o mascarado tinha ido ao limite de simbolizar a Morte Vermelha. Suas vestes estavam manchadas de *sangue* – e sua frente larga, assim como a face, borrifada com o horror escarlate.

Quando os olhos do príncipe Próspero deram com essa imagem espectral (que, com



movimentos lentos e solenes, como se para sustentar seu papel, caminhava entre os valistas), ele se convulsionou, num primeiro momento, com um forte tremor de horror ou desgosto e, em seguida, sua fronte ficou rubra de raiva.

— Quem ousa — ele indagou asperamente aos cortesãos próximos — quem ousa nos insultar com essa zombaria blasfema? Agarrem-no e tirem sua máscara, para que saibamos quem vamos enforcar, ao amanhecer, nas muralhas!

Foi na câmara da parte leste, a azul, que o príncipe Próspero proferiu essas palavras. Elas ecoaram alto e bom som pelas sete salas, pois o príncipe era um homem destemido e robusto, e a música tinha cessado com um aceno de sua mão.

Era na sala azul que o príncipe estava, com um grupo de cortesãos pálidos a seu lado. Primeiro, quando ele falou, houve um breve movimento desse grupo na direção do intruso, que, naquele momento, estava ao alcance e, com passos deliberados e lentos, aproximou-se do príncipe. Mas, devido a um espanto indefinido que a arrogância insensata do mascarado provocara em todos, ninguém ousou se adiantar e detê-lo. Assim, desimpedido, ele passou a menos de um metro do príncipe e, enquanto a multidão se encolhia junto às paredes das salas, o estranho seguiu seu caminho sem obstáculos, com o mesmo passo solene e medido que o tinha destacado em princípio. E assim foi da sala azul para a púrpura, da púrpura para a verde, da verde para a laranja, desta para a branca, e dali para a violeta, sem que nenhuma iniciativa para detê-lo fosse tomada. Foi então que o príncipe Próspero, enluquecido de raiva por sua própria e momentânea covardia, correu apres-

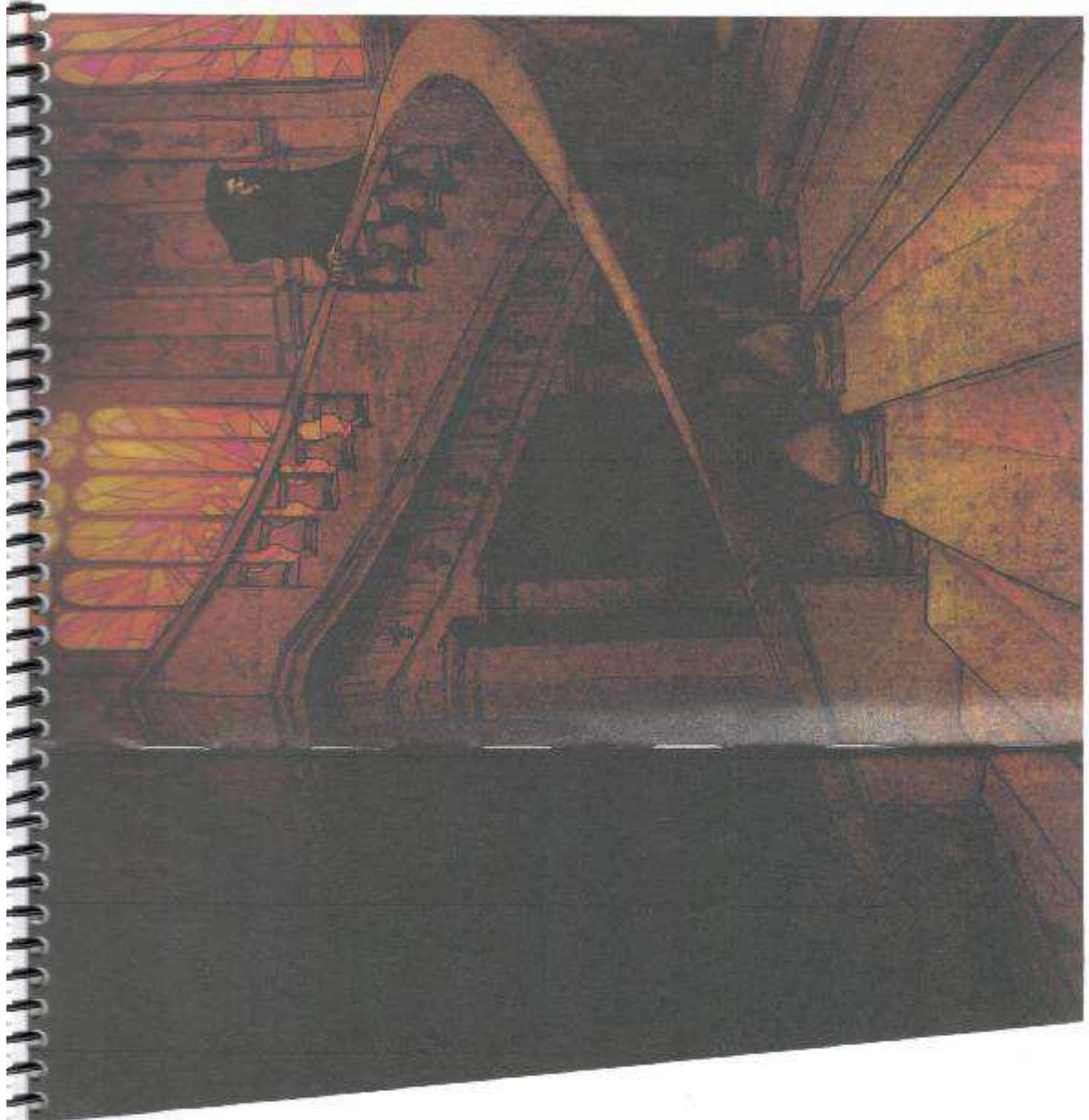
seguiu-se, em decorrência do terror mortal que de todos se apossara. Ele conduzia, erguido, uma adaga e tinha chegado, rápida e impetuosamente, a três ou quatro passos da figura, quando esta, tendo chegado à extremidade do aposento de veludo, voltou-se repen-

tinamente e confrontou seu perseguidor. Um grito agudo, e a adaga caiu, reluzente, sobre o carpete, no qual logo depois tombou, prostrado sem vida, o príncipe Próspero. Então, impelidos pela coragem insensata do desespero, vários convivas correram até a sala negra e, agarrando o mascarado, cuja grande figura permanecia ereta e imóvel à sombra do relógio de ébano, emudeceram de horror diante das vestes fúnebres e da máscara cadavérica, que manusearam com violenta grosseria, ao constatar que não estavam



ocupadas por nenhuma forma tangível.

E assim foi percebida a presença da Morte Vermelha. Ela havia chegado como um ladrão na noite. E, um por um, caíram os convivas no chão, umedecido de sangue, em que festejavam. E morreram todos na posição desesperada em que tombaram. E a vida do relógio de ébano se esgotou junto com a do último convidado. E as chamas dos braseiros expiraram. E a Escuridão e a Ruína e a Morte Vermelha estenderam seus domínios infinitos sobre todos.



# APÊNDICE

**Créditos:** Fotonovela elaborada pelos alunos da turma do 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio da E.E.E.F.M Cristiano Cartaxo, Cajazeiras-PB nas atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), ministradas pela professora de Língua Portuguesa Anaildes Germano Soares, no ano letivo de 2015.



A MÁSCARA DA MORTE VERMELHA  
EDGAR ALLAN POE  
OBRA: HISTÓRIAS EXTRAORDINÁRIAS







Equipe: Cristiane Teodosio

Gabriel



Germano Junior

Guilherme soares

Gutenberg

Isabel Amorim



Jaine abreu

Janaina

Kelliane Gomes

Lucas Menezes



A “ MORTE VERMELHA ” HAVIA  
MUITO DEVASTADA O PAÍS. NENHUMA  
PRACA JAMAIS FORA TÃO FATAL OU  
HORRENDA. ELA SE MANIFESTAVA PELO  
SANGUE, E ESTE ERA SUA MARCA.



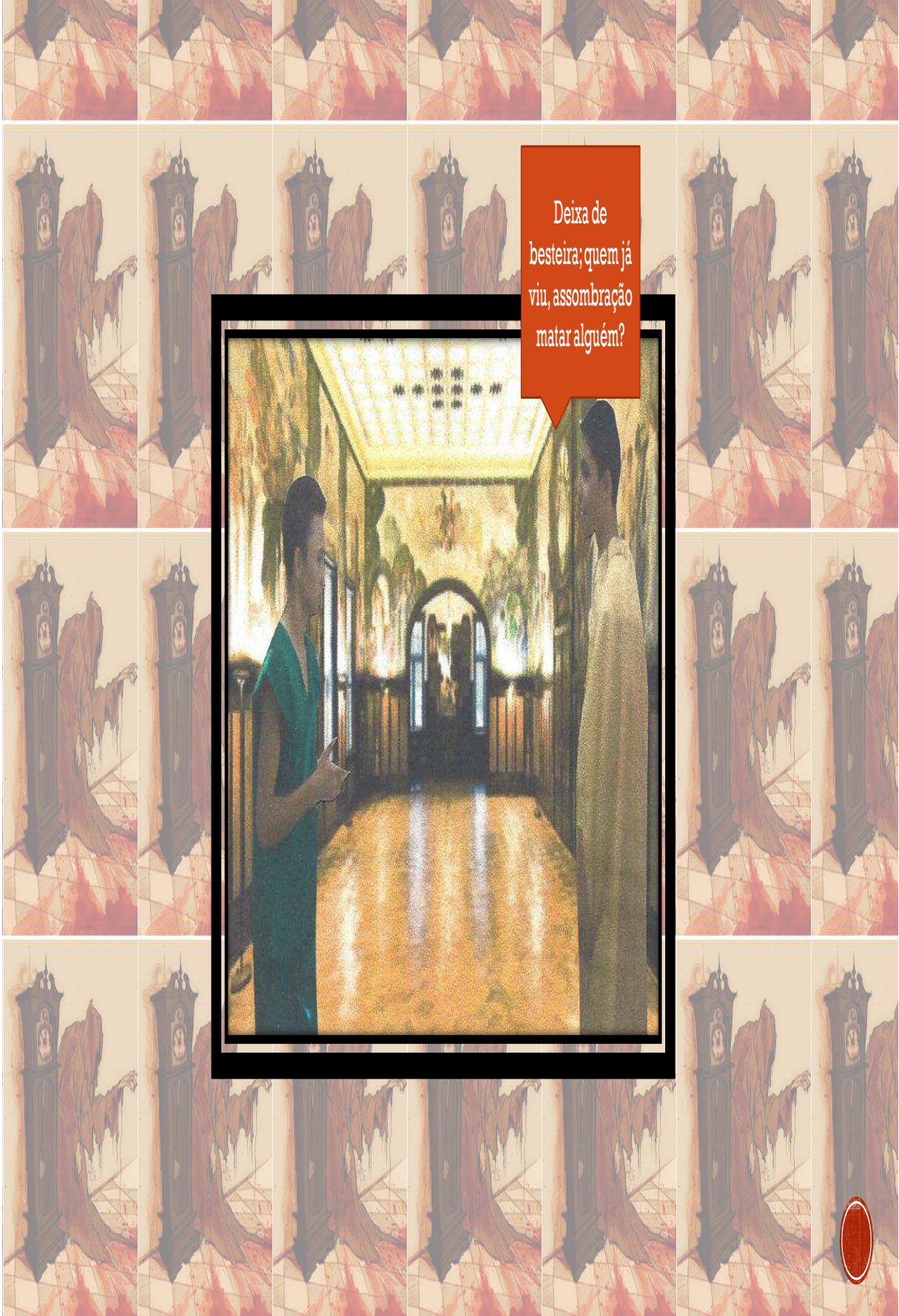


Sim, senhor meu amo, eu também já ouvi este povo comentar, não falam em outra coisa.

Ouvi falar que está por aí, uma peste chamada morte vermelha, que anda aterrorizando todo o povo.

Este povo é tolo, tem medo de tudo; vê se uma assombração dessas vai me fazer medo!

Majestade, não brinque com essas coisas, a morte é de arrepiar, mata sem dó, nem piedade.



Deixa de besteira; quem já viu, assombração matar alguém?



**NESTE MOMENTO EM COMPANHIA DE SUA CAVALARIA, CHEGA O REI DO CASTELO VIZINHO PARA UMA VISITA CORDIAL.**

Meu amo! Meu amo! Aqui está sua majestade, o príncipe Feliz.

Por favor majestade, queira entrar e acomodar-se neste castelo, que lhe recebe com muita honra.

Majestade, o que me traz ate aqui é um caso muito preocupante que rodeia todos os reinos deste lugar

Não vai me dizer que é a tal máscara da morte vermelha?





Sim. É justamente este assunto que venho tratar com vossa majestade.

Sim, Rei Feliz, mas me sinto um pouco cansado para discutir esse assunto aterrorizante nesse momento.

Súdito! Súdito! Mande preparar a mesa com um banquete para o rei ceiar comigo para conversarmos e tratarmos de negócios.

Sim, meu amo, é com prazer!

NO JANTAR AMBOS CONVERSAM, JUNTAMENTE COM A PRESENÇA DA PRINCESA  
ESPERANÇA.

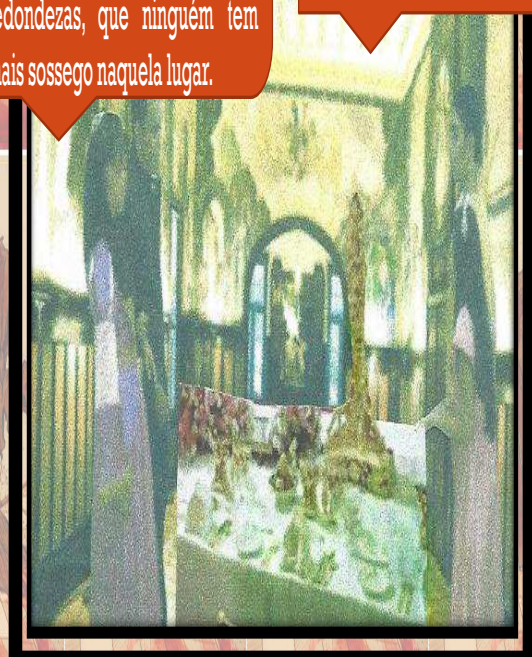
É com prazer que  
apresento-lhe minha  
encantadora esposa.

Encantado,  
majestade! Sua  
beleza é  
assunto deste  
povo que muito  
lhe quer bem.

Bondade sua, rei,  
vossa majestade  
é que é uma  
pessoa muito  
gentil.

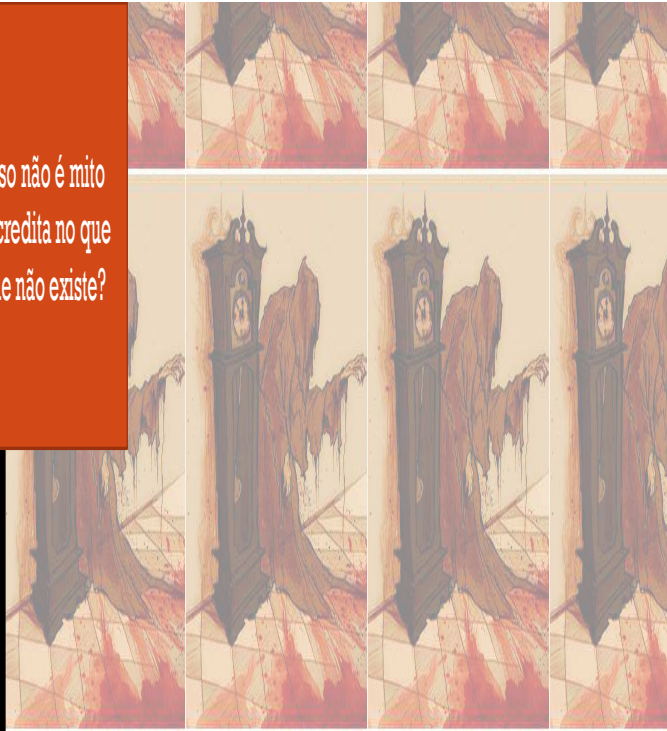
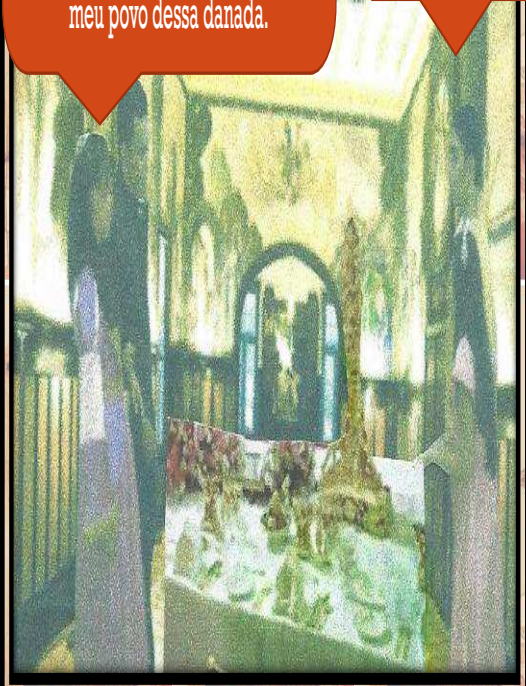
Quem me dera ter essa paz, que  
a muito tempo procuro. Desde  
que a tal da máscara da morte  
vermelha apareceu por estas  
redondezas, que ninguém tem  
mais sossego naquela lugar.

Agora me conte, majestade  
como vai a vida no seu  
reino? Tudo na santa paz?



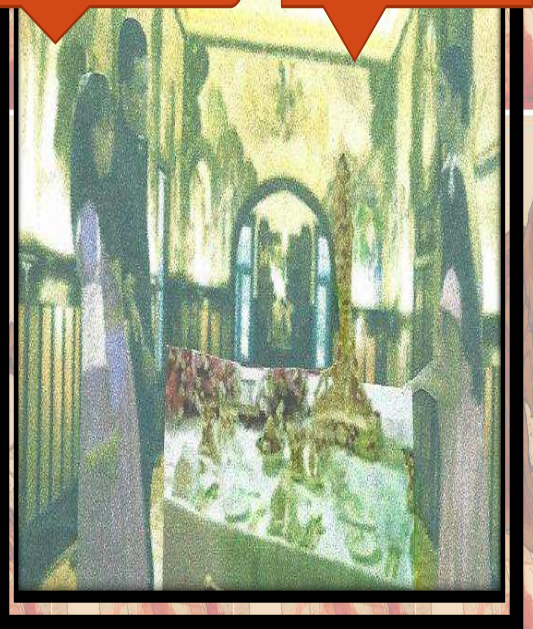
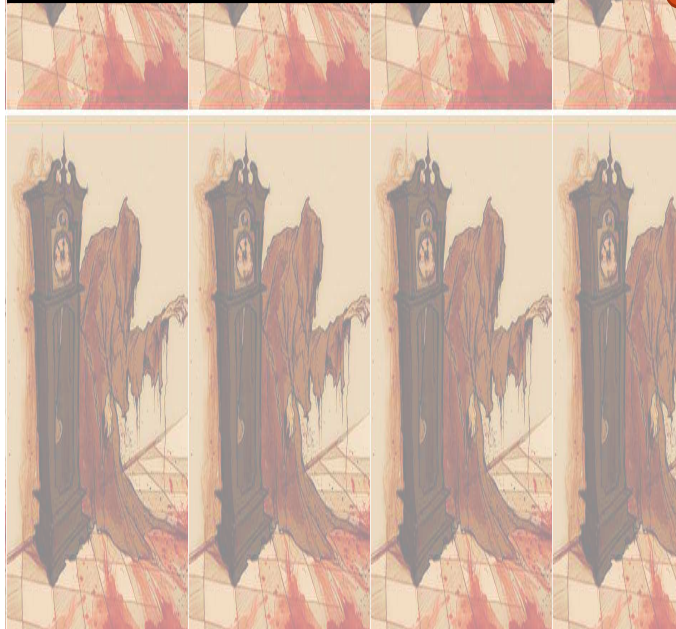
Antes, fosse desse jeito; mas acontece que a malvada ta aí para acabar com o povo que ainda está vivo. Eu vim até aqui pedir orientação de como fazer para livrar meu povo dessa danada.

Então Rei Feliz, isso não é mito desse povo que acredita no que existe e até no que não existe?



Não é história, é assombração mesmo, daquelas que mata um reino por completo em pouquíssimo tempo.

Então esses boatos que andam por aí é mesmo verídico? Eu continuo achando que é imaginação dessa gente que tem a mente muito fértil pra inventar história.





Vossa majestade acaba de me dar uma majestosa ideia; irei fazer o mesmo no meu castelo, assim estarei livre de qualquer maldição.

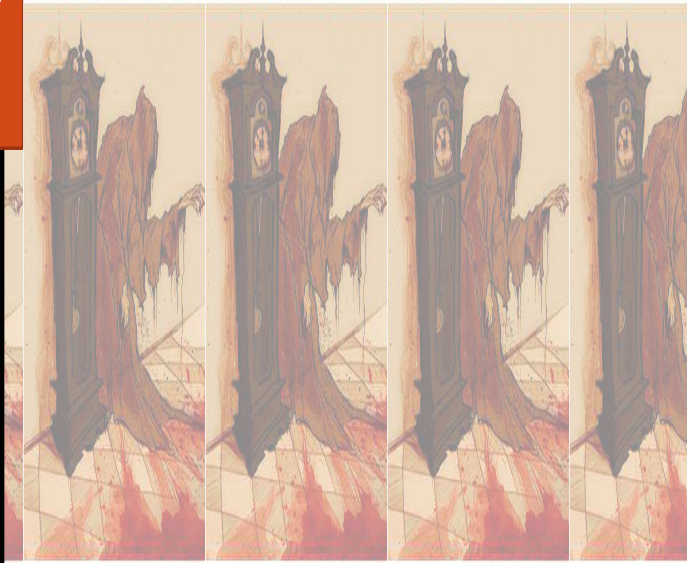
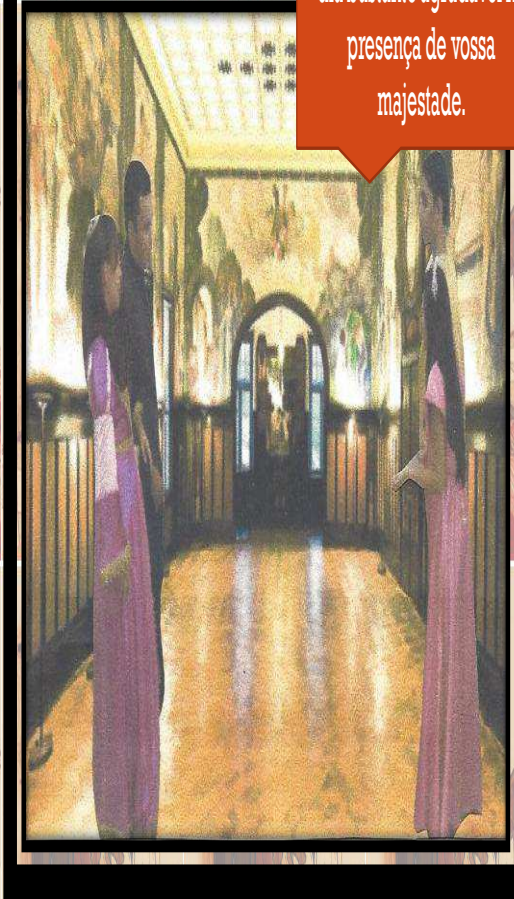
Por via das dúvidas, vou isolar o meu castelo, tomando todas as providências, assim, se essa tal morte vermelha aparecer por aqui meu reino estará protegido contra aquela arrepiante figura.

Este encontro serviu para acharmos uma solução para cuidar de nossos reinos, mas já é hora de partir, depois de um dia agradável no castelo prosperiano. Então aqui despeço-me, e dê minhas recomendações à princesa Esperança.

Como homens majestoso que somos, temos que cuidar e proteger nosso povo!

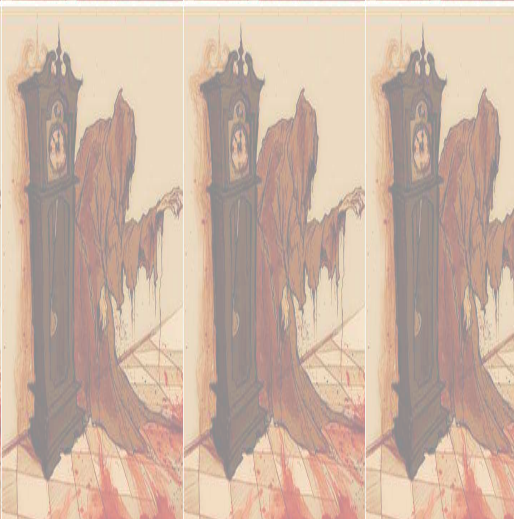
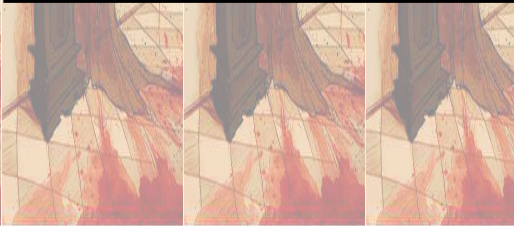
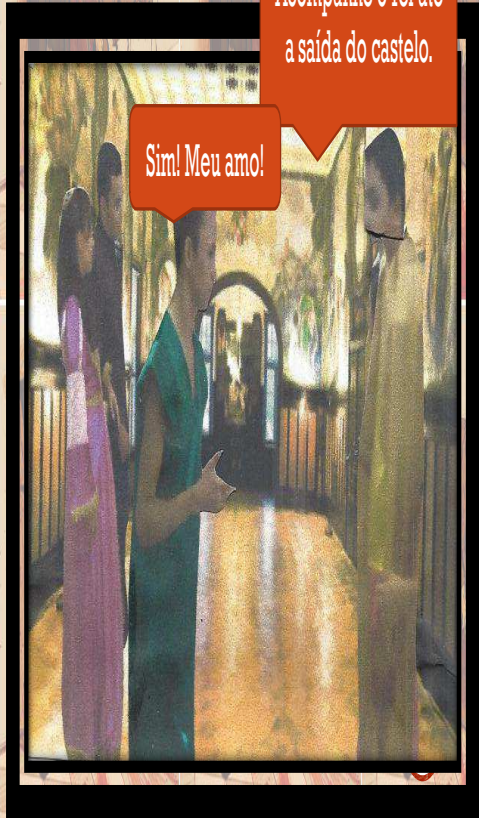


Darei, sim. Foi mesmo um dia bastante agradável na presença de vossa majestade.



Súdito! Súdito!  
Acompanhe o rei até a saída do castelo.

Sim! Meu amo!





É... Os tempos mudaram,  
quando que já se viu um  
fantasma da morte aterrorizar  
algum reino? Nunca que se  
viu isso, em lugar nenhum.  
Mas seguro morrer de velho...



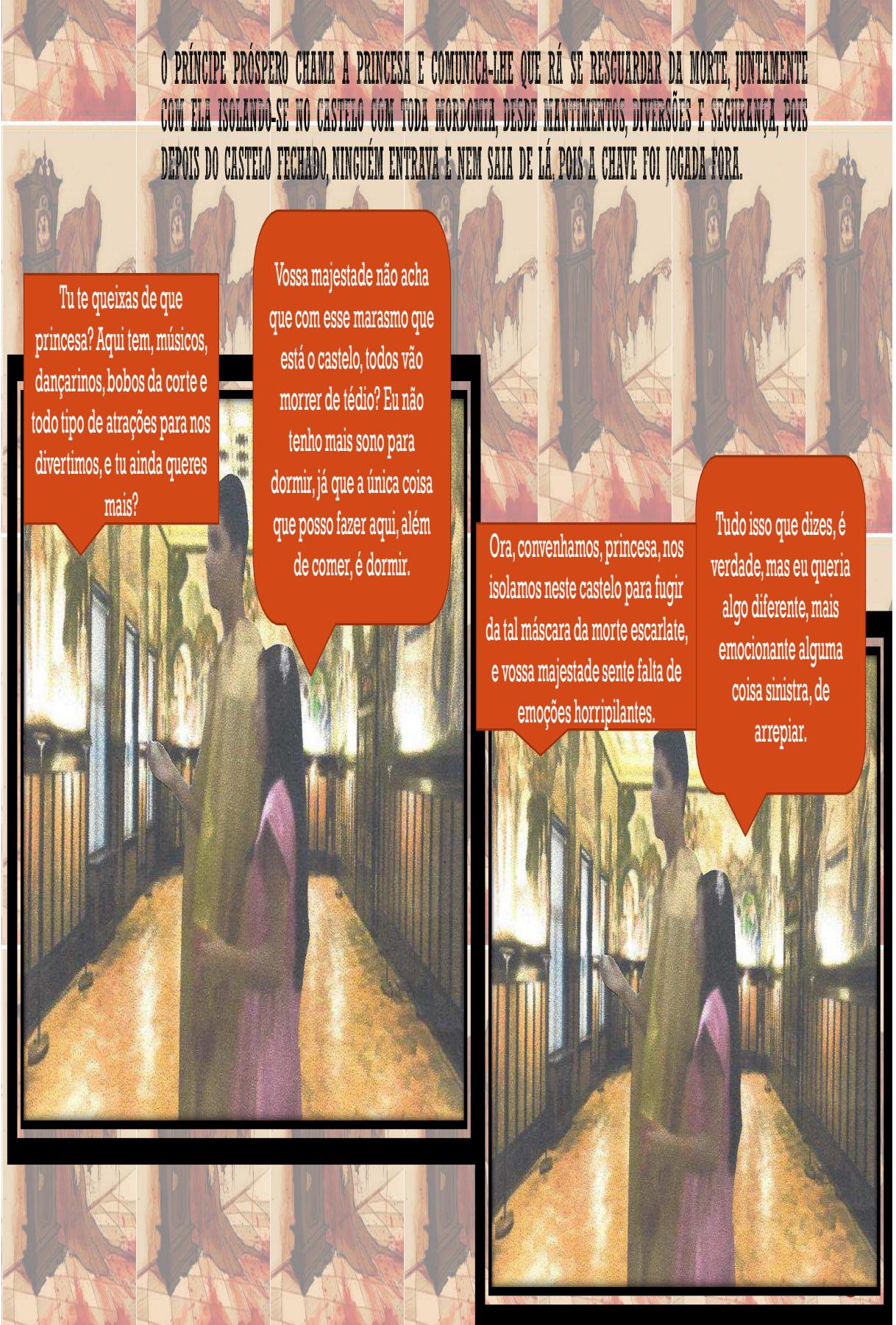
O PRÍNCIPE PRÓSPERO CHAMA A PRINCESA E COMUNICA-LHE QUE RÁ SE RESGUARDAR DA MORTE, JUNTAMENTE COM ELA ISOLANDO-SE NO CASTELO COM TODA MORDOMIA, DESDE MANTIMENTOS, DIVERSÕES E SEGURANÇA, POIS DEPOIS DO CASTELO FECHADO, NINGUÉM ENTRAVA E NEM SAIA DE LÁ, POIS A CHAVE FOI JOGADA FORA.

Tu te queixas de que princesa? Aqui tem, músicos, dançarinos, bobos da corte e todo tipo de atrações para nos divertimos, e tu ainda queres mais?

Vossa majestade não acha que com esse marasmo que está o castelo, todos vão morrer de tédio? Eu não tenho mais sono para dormir, já que a única coisa que posso fazer aqui, além de comer, é dormir.

Ora, convenhamos, princesa, nos isolamos neste castelo para fugir da tal máscara da morte escarlate, e vossa majestade sente falta de emoções horripilantes.

Tudo isso que dizes, é verdade, mas eu queria algo diferente, mais emocionante alguma coisa sinistra, de arrepiar.





Pela consideração e respeito que tenho pela rainha, vou organizar um baile de máscara; penso eu que isto vai lhe fazer feliz.

Não é bem isso meu príncipe, é que sinto falta da vida que levava mesmo não sendo grandes coisas, antes eu não me sentia aprisionada e é como eu me sinto agora.

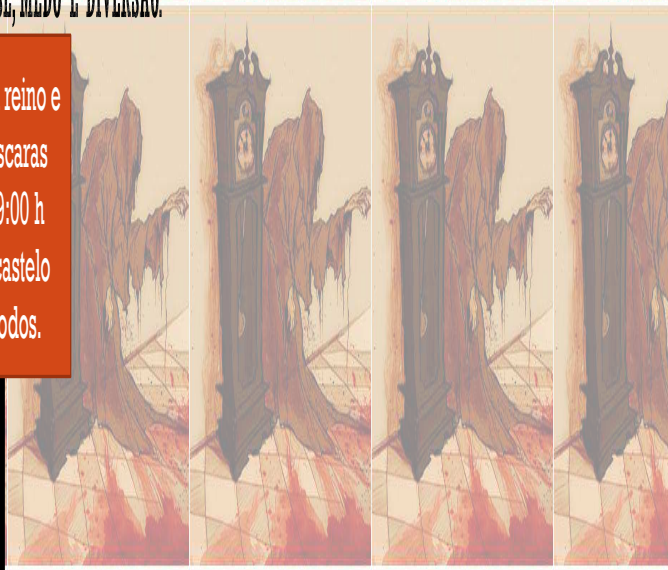
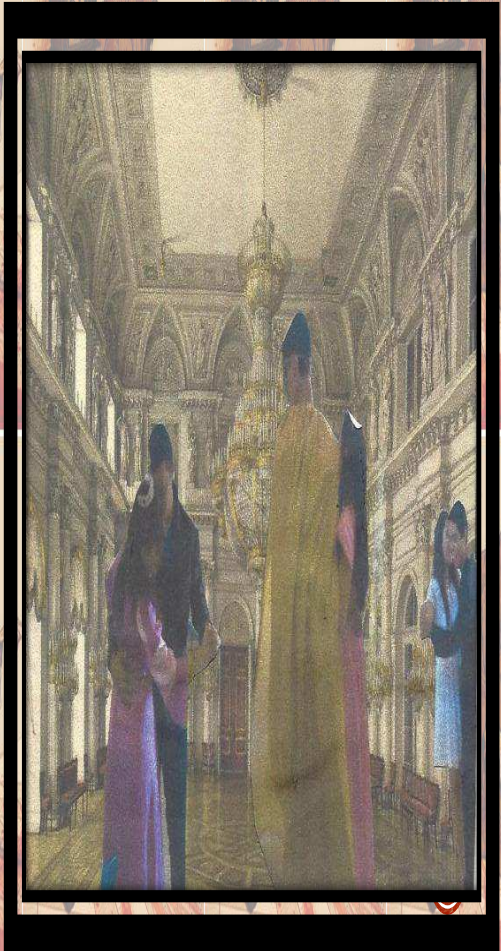
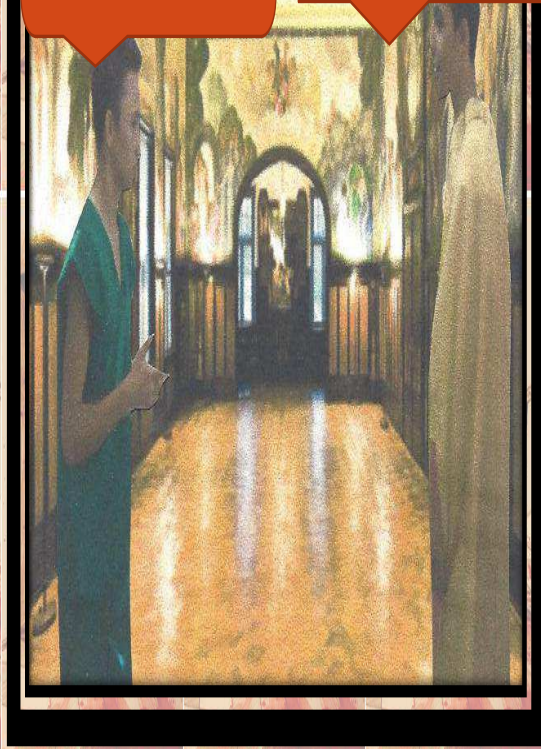
Se a máscara mata pessoas lá fora; aqui as máscaras poderão até matar-nos, mas de felicidade e alegria.


De certo, me sentirei muito feliz com esse programa, será algo diferente, certamente tu também te distrairás.

ENTÃO O PRÍNCIPE REALIZA UM BAILE DE MÁSCARA, CONTRAPONDO MÁSCARAS HORRÍVEIS COM MÁSCARAS BELAS, O QUE DEU UM CLIMA DE SUSPENSE, MEDO E DIVERSÃO.

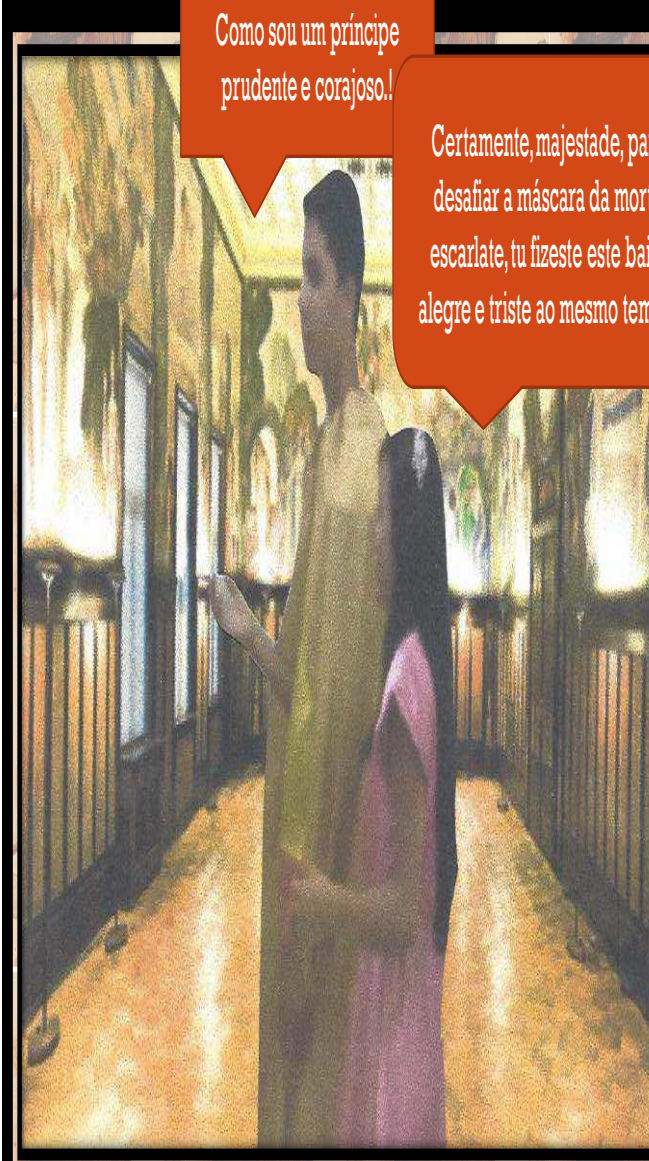
Pois não, majestade. Agora mesmo comunicarei à todos.

Súdito! Chame todos do meu reino e comunique do baile de máscaras que darei hoje à noite às 19:00 h em um dos sete salões do castelo conto com a presença de todos.





Como é prazeroso se divertir com meu povo, enquanto que lá fora aquela morte continua amedrontando outros reinos. Como sou um príncipe prudente e corajoso!

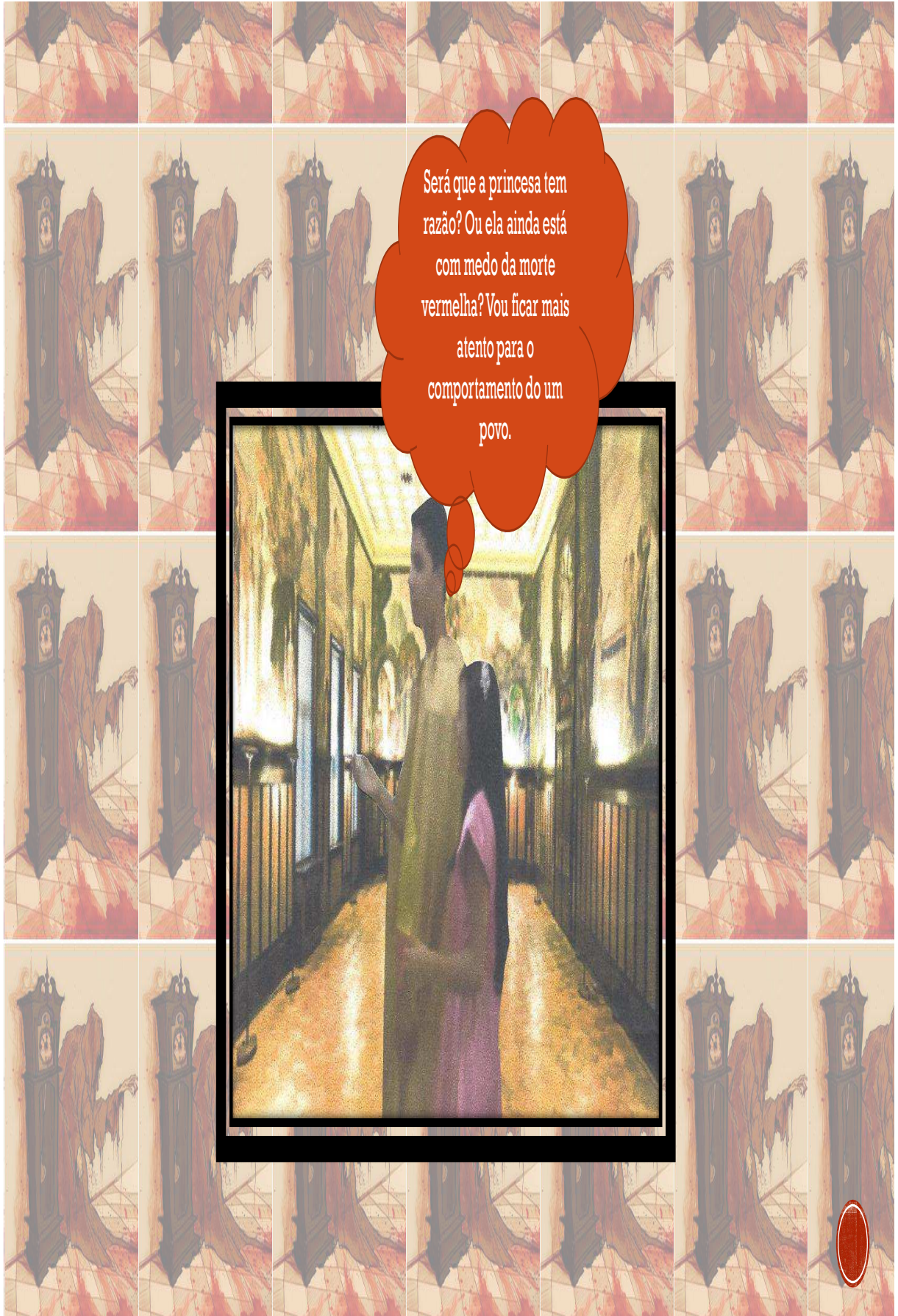


Certamente, majestade, para desafiar a máscara da morte escarlate, tu fizeste este baile alegre e triste ao mesmo tempo.



O que dizes, princesa, quer mesmo me irritar com essa conversa?

Não é minha intenção, meu marido; se observarmos o comportamento do povo, verás que algo está errado, há um clima de alegria e medo.

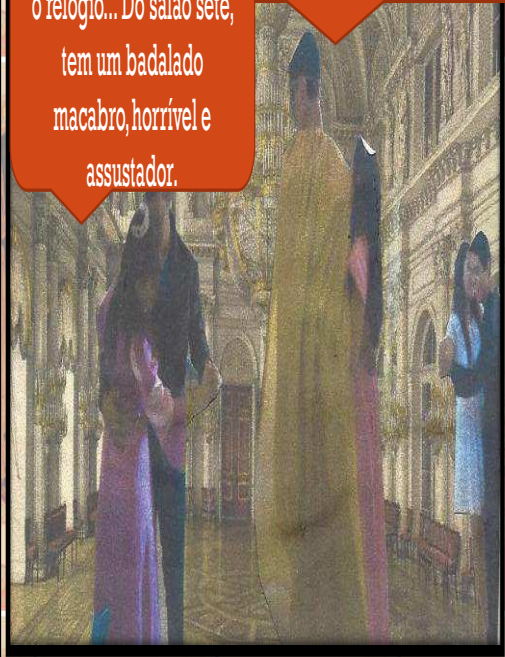




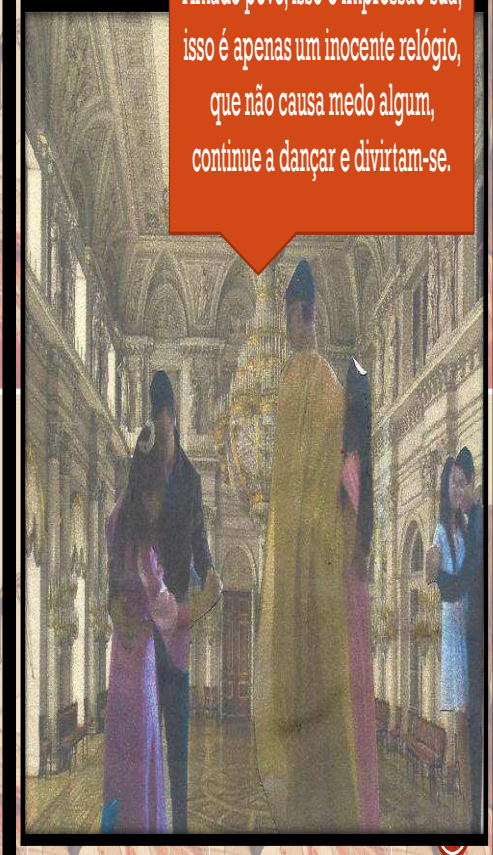
QUANDO O PRÍNCIPE COMEÇA A OBSERVAR SEU POVO LOCO VER QUE HÁ ALGUMA COISA ESTRANHA NAQUELA FESTA MACABRA, ENTÃO, ELE CONVERSA COM SEU POVO.

Povo meu que aqui está, preste atenção no que eu vou lhes dizer: quero que todos se divirtam e não tenham medo, de nada, pois aqui no meu majestoso reino, estamos todos seguros, morte nenhuma nos atingirá.

Obrigado, majestade, mas o relógio... Do salão sete, tem um badalado macabro, horrível e assustador.



Amado povo, isso é impressão sua, isso é apenas um inocente relógio, que não causa medo algum, continue a dançar e divirtam-se.



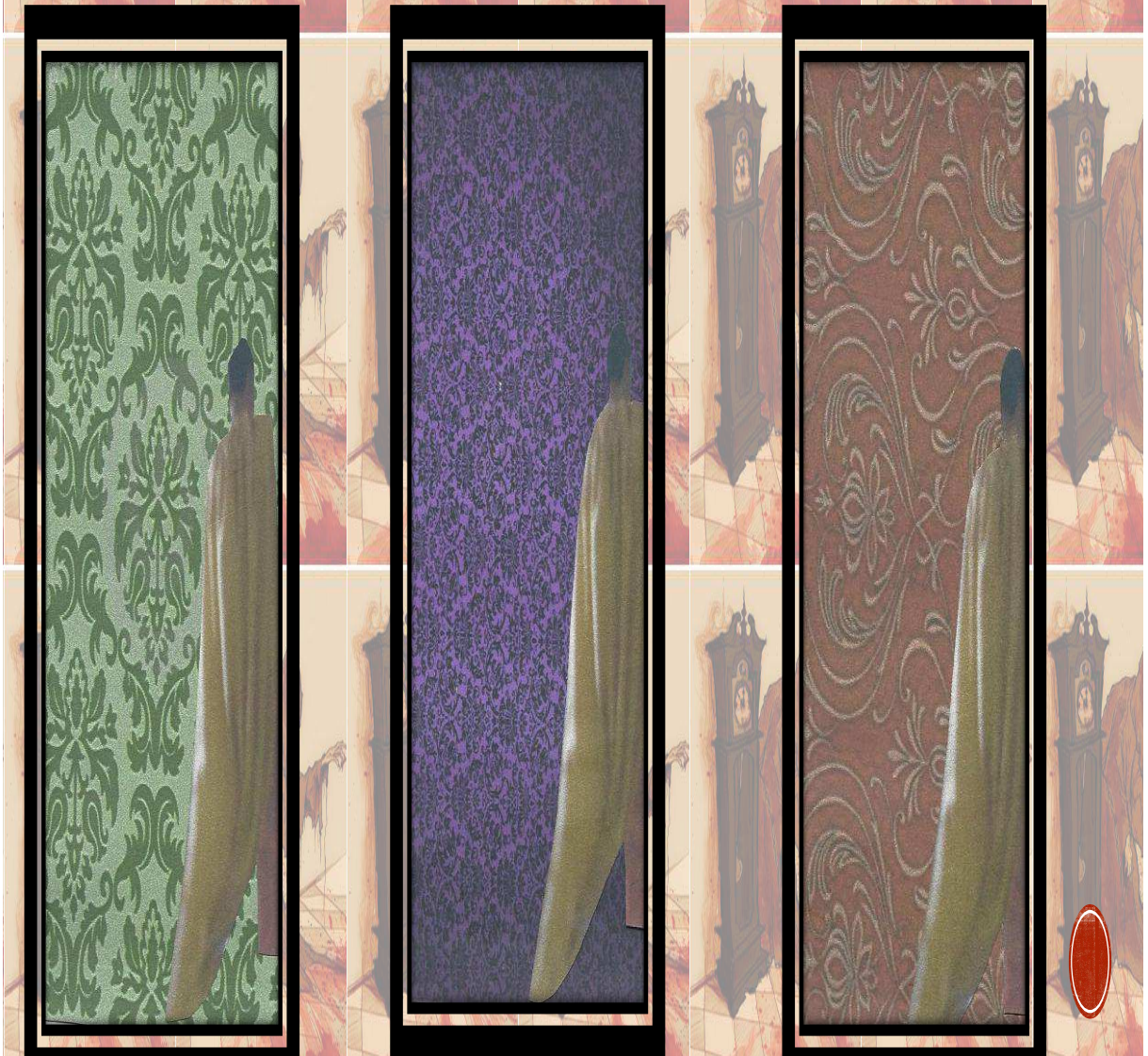
O BAILE TRANSCORRIA TRANQUILAMENTE, PORÉM AO SOAR AS DOZE BADALADAS, FEZ-SE UM SILÊNCIO TENEBROSO E A MULTIDÃO PERCEBEU A PRESENÇA DE UM ESTRANHO MASCARADO ENTRE ELES. NESSE MOMENTO O PRÍNCIPE, PARA DEFENDER SEU POVO, PUXA A ESPADA E SEGUIU O MASCARADO ATÉ O SALÃO DE NÚMERO SETE.

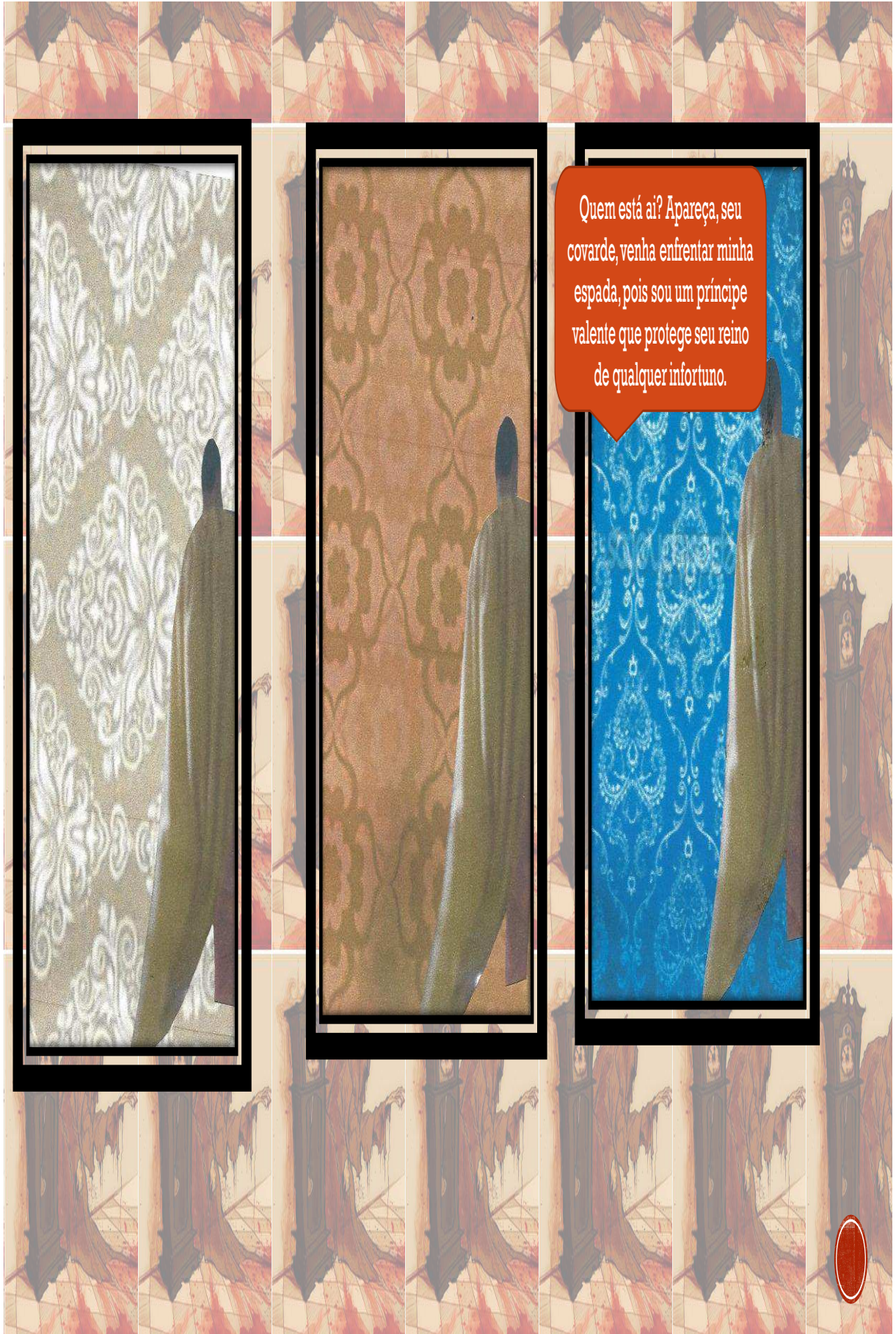


Príncipe, meu marido, onde tu vais, espera por mim.



MAS O PRÍNCIPE DESOBEDECEU E SEGUITO SOZINHO RUMO AO SALÃO DE COR PRETA COM JANELAS VERMELHAS. O PRÍNCIPE QUE ESTAVA FURIOSO COM A PRESENÇA DE UM PENETRA NA SUA FORTALEZA NÃO DEU OUVIDOS A PRINCESA E SEGUITO SOZINHO RUMO AO SALÃO NEGRO COM JANELAS VERMELHAS E CARPETE PRETO.







COMO A MORTE É UMA FIGURA MACABRA, BASTOU O PRÍNCIPE OLHAR NOS SEUS OLHOS, QUE CAIU JÁ SEM VIDA NO CHÃO, COM UM GRITO ESTRIDENTE, QUANDO TODOS QUE ALI ESTAVAM, CORRERAM PARA DENTRO DO ASSOMBRADO SALÃO E LÁ ENCONTRARAM O MAJESTOSO HOMEM CAÍDO NO CARPETE NEGRO.

